T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, LİDERLİK TARZLARI VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SILA İNCEAĞAÇ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. MUAMMER ERGÜN

KASTAMONU 2020

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, LİDERLİK TARZLARI VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLİŞKİSİ

Sıla İNCEAĞAÇ

Doç. Dr. Muammer ERGÜN

KASTAMONU - 2020

T.C.
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI
VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, LİDERLİK TARZLARI VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLİŞKİSİ

Sıla İNCEAĞAÇ

Danışman	**Doç. Dr. Muammer ERGÜN**
Jüri Üyesi	**Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU**
Jüri Üyesi	**Prof. Dr. Said TAŞ**

KASTAMONU - 2020

TAAHHÜTNAME

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.



Sıla İNCEAĞAÇ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE MESLEKİ TÜKENMİŞLİK, LİDERLİK TARZLARI VE ÖRGÜT KÜLTÜRÜ İLİŞKİSİ

Sıla İNCEAĞAÇ
Kastamonu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Muammer ERGÜN

İnsan, duygu ve düşünceler bağlamında psikolojik, etkileşim içerisinde olduğu çevre bağlamında ise sosyal bir varlık olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla insanın karmaşık bir varlık olarak değerlendirilmesinin temelinin de insanın, psikolojik ve sosyal yönden bir bütünü oluşturması olarak düşünülebilir. Bu doğrultuda insanı anlayabilmek ve beklentilerine cevap verebilmek için öncelikle insanın karmaşık bir doğasının olduğunu fark etmenin önem taşıdığı söylenebilir. Öyle ki, bu durumun farkındalığı insanın yaşamın her alanında motivasyonunu, isteğini, ilgisini ve dikkatini doğru bir şekilde amaca kanalize etmesini sağlayarak istenilen verimin elde edilmesine olanak tanıyabilir. Genel olarak bakıldığında günün çoğunluğunun çalışma ortamında geçirildiği düşünülecek olursa, iş yerindeki yöneticilerin liderlik tarzı, davranışları ve tutumu ile bütünüyle çalışma ortamı ve kültürünün, birey üzerinde büyük oranda bir etki alanına sahip olduğu düşünülebilir. Bireylerin yaşadığı tükenmişlik duygusunun da kaynağının etkileşimde olduğu yaşadığı çevre ile bağlantılı olarak gelişebilmekte olduğu söylenebilir. Tükenmişliğe neden olan durumları anlayabilmek ve bu durumdan dolayı ortaya çıkabilecek bireysel ve örgütsel olumsuzluklara karşı önlemler alabilmek adına, mesleki tükenmişliğin çeşitli değişkenler, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ile olan ilişkisini incelemenin bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı, farklı değişkenlere göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisinin olup olmadığını ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre incelemektir. Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kastamonu ve Bartın illerinde bulunan merkez devlet okullarının ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmaya, gönüllük esasına dayalı olarak Kastamonu ilinden ortaokulda görev yapan 190'ı kadın, 103'ü erkek öğretmen olmak üzere toplam 293 kişi katılım sağlamış, ilkokulda görev yapan 188'i kadın, 84'ü erkek öğretmen olmak üzere toplam 272 kişi katılım sağlamıştır. Bartın ilinden ise ortaokulda görev yapan 105'i kadın, 85'i erkek öğretmen olmak üzere toplam 190 kişi katılım sağlamış, ilkokulda görev yapan 70'i kadın, 56'sı erkek öğretmen olmak üzere toplam 126 kişi katılım sağlamıştır. Her iki ilin toplamında ise Kastamonu'dan 565, Bartın ilinden ise 316 kişi olmak üzere toplam 881 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmada veri toplama

araçları olarak; kişisel bilgi formu, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilerek daha sonra Maslach, Jackson ve Schwab tarafından düzenlenen, İnce ve Şahin (2015)'in Türkçe'ye uyarladığı "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu", Bass ve Avolio (1985) tarafından geliştirilen Korkmaz (2005) tarafından Türk Kültürü ve Türk Eğitim Sistemine uyarlanan "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)" ve Terzi (2005) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler 'SPSS' paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğu; okul müdürlerinin sergilediği liderlik tarzlarına yönelik davranışlar ile örgüt kültürünün, öğretmenlerin yaşadığı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma hissi üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Öğretmen, Okul Yöneticileri, Mesleki Tükenmişlik, Liderlik Tarzları, Örgüt Kültürü.

ABSTRACT

Master Thesis

PROFESSIONAL BURNOUT, LEADERSHIP STYLES AND ORGANIZATIONAL CULTURE RELATIONSHIP ACCORDING TO TEACHER PERCEPTIONS

Sıla İNCEAĞAÇ
Kastamonu University
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Muammer ERGÜN

A person can be characterized as a psychological being in the context of emotions and thoughts, and a social being in the context of the environment in which he interacts. Therefore, the basis of evaluating a person as a complex being can also be considered as the fact that a person forms a whole from a psychological and social point of view. In this direction, in order to understand a person and respond to his expectations, it can be said that it is important to first realize that a person has a complex nature. So that awareness of this situation can allow a person to achieve the desired efficiency by ensuring that he correctly channels his motivation, desire, interest and attention to the goal in all aspects of life. In general, given that most of the day is spent in the working environment, it can be considered that the leadership style, behavior and attitude of managers at work, as well as the work environment and culture in its entirety, have a large impact on the individual. It can be said that the sense of burnout experienced by individuals can also develop in connection with the environment in which they interact. It can be argued that it is a necessity to examine the relationship between professional burnout with leadership styles, various variables and organizational culture in order to take measures against individual and organizational problems and understand the conditions that cause burnout.

The aim of this study is to examine whether there is a relationship between professional burnout, leadership styles and organizational culture according to different variables according to the perceptions of teachers working in primary and secondary schools. This study consists of teachers working at the primary and secondary levels of Central Public Schools located in Kastamonu and Bartın provinces under the Ministry of Education in the 2018-2019 academic year.

From Kastamonu province, a total of 293 people, 190 women, 103 male teachers, who worked in secondary schools, a total of 272 people, 188 women and 84 male teachers, who worked in primary schools participated in our research based on volunteering. From Bartın province, a total of 190 people, 105 of whom were women, 85 of whom were male teachers attended from secondary schools and a total of 126 people attended in primary schools 70 of whom were women, and 56 of whom were male teachers. A total of 881 people, including 565 from Kastamonu and

316 from Bartın province, participated in our research. As data collection tools in our research; a personal information questionnaire, developed by Maslach and Jackson (1981) and later edited by Maslach, Jackson and Schwab, İnce and Şahin's (2015) Turkish adaptation of "Maslach Burnout Inventory-Educators Form", developed by Bass and Avolio (1985) and Korkmaz (2005) adapted to Turkish culture by Turkish education system, "Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)," and developed by the Terzi (2005), the "School Culture Scale" was used. The data obtained from the research was analyzed using the SPSS package program.

As a result of this research, there was a significant relationship between professional burnout with leadership styles and organizational culture; school principals' behaviors exhibited towards leadership styles and organizational culture has an impact observed on teachers emotional exhaustion, depersonalization, and a decrease in the feeling of personal achievement.

Keywords: Education, Teachers, School Administrators, Professional Burnout, Leadership Styles, Organizational Culture.

ÖNSÖZ

Yüksek lisans eğitimim sürecinde akademik bilgisi ve deneyimiyle bana yol gösteren, desteğini esirgemeyen değerli hocam ve tez danışmanım, Sayın Doç. Dr. Muammer ERGÜN'e katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmamda desteğini esirgemeyen değerli hocam, Sayın Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU'na ve tez çalışmamda desteğini esirgemeyen değerli hocam, Sayın Prof. Dr. Said TAŞ'a katkılarından dolayı içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Yüksek lisans ders aşamasındaki bilgi ve tecrübeleriyle akademik açıdan gelişimime katkıda bulunan tüm hocalarıma, ayrıca tezimin izin aşamasında da desteğini esirgemeyen hocam Sayın Dr. Hasan KAVGACI'ya içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Tezimde kullandığım ölçek izni, ölçek ile ilgili bilgi ve yardımlarını esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ'a ve ölçek izinleri için Sayın Prof. Dr. Ali Rıza TERZİ'ye ve Sayın Arş. Gör. Nuri Barış İNCE'ye teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın uygulama sürecindeki desteklerinden dolayı Sayın Saadet ŞİMŞEK'e ve Sayın Öğr. Gör. Murat SARI'ya teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca tez çalışmama katkılarından dolayı Sayın Öznur YILDIRIM'a, Sayın Erhan DOLAPÇI'ya ve emeği geçen tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Her koşulda beni sonuna kadar destekleyen ve yüreklendiren sevgili eşim Öğr. Gör. Dr. Muhammet İNCEAĞAÇ'a içten teşekkür ederim. Uygulama sürecindeki desteklerinden dolayı Hasan Hüseyin İNCEAĞAÇ'a, hem çeviriler konusunda hem de manevi yönden desteğini esirgemeyen sevgili abim Emre KARAÇETİN'e, koşulsuz ve sonsuz sevgileriyle beni bugünlere getiren her durumda desteklerini ve dualarını eksik etmeyen emeklerini asla ödeyemeyeceğim sevgili annem Şerife KARAÇETİN ve sevgili babam Ali Feridun KARAÇETİN'e, beni her zaman kendi kızı gibi görerek desteklerini esirgemeyen sevgili kayınvalidem Devlet İNCEAĞAÇ ve kayınpederim Mehmet İNCEAĞAÇ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Sıla İNCEAĞAÇ
Kastamonu, Aralık, 2020

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ÖZET iv
ABSTRACT vi
ÖNSÖZ viii
İÇİNDEKİLER ix
TABLOLAR DİZİNİ xv
1. GİRİŞ 1
1.1. Araştırmanın Amacı 2
1.2. Araştırmanın Problemi 2
1.3. Alt Problemler 3
1.4. Araştırmanın Önemi 5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1. Mesleki Tükenmişlik 7
2.1.1. Tükenmişliğin Tanımı 7
2.1.2. Tükenmişlik Boyutları 9
2.1.3. Tükenmişliğin Ortaya Çıkmasına Neden Olan Faktörler 11
2.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri 13
2.1.5. Tükenmişliğin Bireysel ve Örgütsel Sonuçları 14
2.1.6. Tükenmişliğin Örgüt İçin Zararları 15
2.1.7. Eğitim Örgütleri ve Tükenmişlik 16
2.1.8. Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar 18
2.2. Liderlik Tarzları 20
2.2.1. Liderliğin Tanımı 20
2.2.2. Yönetici ve Lider 21
2.2.3. Liderlik Tarzları 22
2.2.3.1. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve etkileşimci (transaksiyonel) liderlik 23
2.2.3.2. Karizmatik liderlik 26
2.2.3.3. Tam serbesti tanıyan liderlik 27

2.2.3.4. Otokratik liderlik ……..……..…….. 27
2.2.3.5. Destekleyici liderlik ……..……..…….. 28
2.2.3.6. Demokratik-katılımcı liderlik …….……..…… 28
2.2.3.7. Liberal liderlik …….……..…….. 29
2.2.3.8. Kültürel liderlik …….……..… 30
2.2.3.9. Vizyoner liderlik …….……..…… 31
2.2.3.10. Etik liderlik ……...……..…… 31
2.2.4. Liderlik Yaklaşımları …….……..... 32
2.2.4.1. Özellikler yaklaşımı …….…… 32
2.2.4.2. Davranışsal yaklaşım ……..…… 33
2.2.4.2.1. Ohio state üniversitesi araştırmaları ……..……. 34
2.2.4.2.2. Michigan üniversitesi çalışmaları ……..…….. 35
2.2.4.2.3. Blake ve Mouton'un yönetsel diyagramı …….…..... 36
2.2.4.2.4. McGregor'un X ve Y teorileri …….…..… 37
2.2.4.2.5. Likert'in sistem 4 modeli ……..…… 38
2.2.4.3. Durumsallık yaklaşımı …….…….……... 39
2.2.4.3.1. Fiedler'in durumsal liderlik teorisi ……...…...…… 40
2.2.4.3.2. Yol-Amaç teorisi …….…….. 41
2.2.4.3.3. Vroom ve Yetton durumsal liderlik modeli …….…..... 42
2.2.4.3.4. Reddin'in üç boyutlu lider etkinliği modeli …..…… 43
2.2.4.3.5. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık teorisi …..…..… 43
2.2.5. Eğitim Örgütleri ve Liderlik ……..…… 44
2.2.6. Liderlik Tarzları ile İlgili Araştırmalar …….…….……...…… 46
2.3. Örgüt Kültürü ……...……. 47
2.3.1. Kültürün Tanımı……. 47
2.3.2. Örgüt Kültürünün Tanımı …..…… 47
2.3.3. Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler …… 50
2.3.3.1. Değerler ve inançlar ……..……. 51
2.3.3.2. Normlar ……..……. 52
2.3.3.3. Törenler ……..……..… 52
2.3.3.4. Hikaye, öykü ve efsaneler …….……...… 53
2.3.3.5. Mitler ……..……. 53
2.3.3.6. Lider ve kahramanlar …….…..…… 53

2.3.3.7. Sembol ve simgeler ……. 54
2.3.3.8. Dil …….. 54
2.3.4. Örgütsel Sosyalleşme ……. 55
2.3.5. Güçlü Örgüt Kültürü ……. 56
2.3.6. Eğitim Örgütleri ve Örgüt Kültürü …… 56
2.3.7. Örgüt Kültürü ile İlgili Araştırmalar ……. 58
3. YÖNTEM ……. 60
3.1. Araştırma Modeli ……. 60
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi ……. 60
3.3. Veri Toplama Araçları …….. 63
3.4. Verilerin Analizi ……. 65
4. BULGULAR VE YORUMLAR ……. 69
4.1. Araştırmanın Kişisel Bilgi Formuna Yönelik Demografik Bulgular …… 69
4.2. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar ……. 76
4.2.1. Öğretmenlerin İllere Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 76
4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 78
4.2.3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 79
4.2.4. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 80
4.2.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 82
4.2.6. Öğretmenlerin Yaşına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 84
4.2.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine (Hizmet Süresi) Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 86
4.2.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ……. 89
4.3. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar ……. 91
4.3.1. İllere Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri ……. 92
4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri ……. 93
4.3.3. Öğretmenlerin Okul Düzeyine Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri ……. 95

4.3.4. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri ……..…. 97
4.3.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri ……..…. 99
4.3.6. Öğretmenlerin Yaşına Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri …….....… 101
4.3.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri ……..……. 103
4.3.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri …….....…. 107
4.4. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar ……..... 109
4.4.1. İllere Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri …….....…. 109
4.4.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri …….....…. 112
4.4.3. Okul Düzeyine Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri …….....…. 114
4.4.4. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri …….....…. 116
4.4.5. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri …….....…. 118
4.4.6. Yaşa Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri ……..... 121
4.4.7. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri …….....…. 124
4.4.8. Branşa Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri …….....…. 129
4.5. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar ……..... 132
4.5.1. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında İllere Göre Farklılık ……..... 132
4.5.2. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Farklılık …….....…. 133

4.5.3. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Okul Düzeyine Göre Farklılık ……..…. 134
4.5.4. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Farklılık ……..... 135
4.5.5. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Eğitim Durumuna Göre Farklılık ……..... 136
4.5.6. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Yaşa Göre Farklılık ……..…….....…. 139
4.5.7. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Farklılık ……..…….....…. 143
4.5.8. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Branşa Göre Farklılık ……..…….....…. 150
4.6. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar ……..…..….. 154
4.6.1. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında İllere Göre Farklılık ……...…. 154
4.6.2. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Farklılık ……..... 156
4.6.3. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Okul Düzeyine Göre Farklılık …. 157
4.6.4. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Farklılık ... 158
4.6.5. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Eğitim Durumuna Göre Farklılık …….....…. 160
4.6.6. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Yaşa Göre Farklılık ……..... 162
4.6.7. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Farklılık ……..... 167
4.6.8. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Branşa Göre Farklılık ……..…. 174
4.7. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar ……..... 177
4.7.1. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında İllere Göre Farklılık …….....…. 177
4.7.2. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Farklılık ……..... 178
4.7.3. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Okul Düzeyine Göre Farklılık ……..... 179
4.7.4. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Farklılık …….....…. 180

4.7.5. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Eğitim Durumuna Göre Farklılık ……..…. 181
4.7.6. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Yaşa Göre Farklılık ……..…. 183
4.7.7. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Farklılık ……..…. 187
4.7.8. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Branşa Göre Farklılık ……..…. 195
4.8. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar …….....….. 196
5. SONUÇ VE TARTIŞMA ……..……..….. 215
5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma …….. 215
5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma ……..….. 217
5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma ……...…….. 220
5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma ……...….. 222
5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma ……...…….. 225
5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma …….. 229
5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma ……..…….. 231
6. ÖNERİLER ……..……..…….. 241
6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler ……..…….. 241
6.2. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler ……..…..…..…….. 241
6.3. Milli Eğitim Bakanlığına Yönelik Öneriler ……..…….. 244
KAYNAKLAR ……..……..…….. 245
EKLER ……..……..……..….. 272
Ek 1 Araştırma İzin Yazısı ……...…….. 272
Ek 2 Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu ……...…….. 273
Ek 3 Araştırmada Kullanılan Tükenmişlik Ölçeği ……...…….. 274
Ek 4 Araştırmada Kullanılan Liderlik Tarzları Ölçeği …….……...…….. 275
Ek 5 Araştırmada Kullanılan Okul Kültürü Ölçeği ……..……...…….. 276
Ek 6 Araştırmada Kullanılan Tükenmişlik Ölçeği Ölçek İzni ……....….. 277
Ek 7 Araştırmada Kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Ölçek İzni ……... 278
Ek 8 Araştırmada Kullanılan Okul Kültürü Ölçeği Ölçek İzni ...…..……..... 279
ÖZGEÇMİŞ ……..……..……..….. 280

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Tükenmişliğin odak noktaları ……..…….. 9
Tablo 2. Öğretmenlerin illere ve okul kademelerine göre dağılımı kişi sayısı tablosu ……..…...…… 61
Tablo 3. Öğretmenlerin branşlara ve illere göre kişi sayısı dağılımı yüzde tablosu ……..…….. 62
Tablo 4. Demografik bilgilere ilişkin bulgular ……..…….…….. 69
Tablo 5. Öğretmenlerin illere göre duygusal tükenme düzeyleri …….…… 76
Tablo 6. Öğretmenlerin illere göre duyarsızlaşma düzeyleri …… 77
Tablo 7. Öğretmenlerin illere göre kişisel başarı düzeyleri ……..…… 77
Tablo 8. Öğretmenlerin cinsiyete göre duygusal tükenme düzeyleri ……..……. 78
Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyete göre duyarsızlaşma düzeyleri ……..…… 78
Tablo 10. Öğretmenlerin cinsiyete göre kişisel başarı düzeyleri …….……. 79
Tablo 11. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre duygusal tükenme düzeyleri ……...…….. 79
Tablo 12. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre duyarsızlaşma düzeyleri ..80
Tablo 13. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre kişisel başarı düzeyleri ... 80
Tablo 14. Öğretmenlerin medeni duruma göre duygusal tükenme düzeyleri ……... 81
Tablo 15. Öğretmenlerin medeni duruma göre duyarsızlaşma düzeyleri ……..… 81
Tablo 16. Öğretmenlerin medeni duruma göre kişisel başarı düzeyleri ……..…. 81
Tablo 17. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre duygusal tükenme düzeyleri ...…. 82
Tablo 18. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre duyarsızlaşma düzeyleri ……..... 83
Tablo 19. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre kişisel başarı düzeyleri ……. 83
Tablo 20. Öğretmenlerin yaşına göre duygusal tükenme düzeyleri …….…… 84
Tablo 21. Öğretmenlerin yaşına göre duyarsızlaşma düzeyleri ……...…. 85
Tablo 22. Öğretmenlerin yaşına göre kişisel başarı düzeyleri …….…. 86
Tablo 23. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre duygusal tükenme düzeyleri ...… 87
Tablo 24. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre duyarsızlaşma düzeyleri …….. 88
Tablo 25. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre kişisel başarı düzeyleri ……...…. 89
Tablo 26. Öğretmenlerin branşına göre duygusal tükenme düzeyleri ……..…… 90
Tablo 27. Öğretmenlerin branşına göre duyarsızlaşma düzeyleri ……...…. 91

Tablo 28. İllere göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri ……..…. 92
Tablo 29. İllere göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri …..…….……. 92
Tablo 30. İllere göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri …..…….....… 93
Tablo 31. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri ……...……..…… 94
Tablo 32. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri …….……..…….. 94
Tablo 33. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri ……...……..…..……. 95
Tablo 34. Öğretmenlerin okul düzeyine göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri ……...……..……..……. 95
Tablo 35. Öğretmenlerin okul düzeyine göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri ……...…….……..… 96
Tablo 36. Öğretmenlerin okul düzeyine göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri ……...……..…… 97
Tablo 37. Öğretmenlerin medeni durumuna göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri ……..……..…….…… 97
Tablo 38. Öğretmenlerin medeni durumuna göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri …….…… 98
Tablo 39. Öğretmenlerin medeni durumuna göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri …….……...…… 98
Tablo 40. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri ……. 99
Tablo 41. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri ……..……....……. 100
Tablo 42. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri ……..……..... 100
Tablo 43. Öğretmenlerin yaşına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri ……... 101
Tablo 44. Öğretmenlerin yaşına göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri …….…….. 102
Tablo 45. Öğretmenlerin yaşına göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri ……...…….103

Tablo 46. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri ……..……..……104
Tablo 47. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri ……..……. 105
Tablo 48. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri ……..……. 106
Tablo 49. Öğretmenlerin branşına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri …….….. 107
Tablo 50. Öğretmenlerin branşına göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri ……..…… 108
Tablo 51. Öğretmenlerin branşına göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri …….……..…… 108
Tablo 52. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri ……..…..…..……. 110
Tablo 53. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri ……..……..…..…. 110
Tablo 54. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri …….…..… 111
Tablo 55. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……...…… 111
Tablo 56. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri ……...…..……. 112
Tablo 57. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri ……..…….…… 112
Tablo 58. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri ……..……...…….. 113
Tablo 59. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……..…….…… 113
Tablo 60. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri ……..……..… 114
Tablo 61. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri ……..……..……..…. 115

Tablo 62. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri ……..……..……...…… 115
Tablo 63. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……..……..… 116
Tablo 64. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri ……..……...…. 116
Tablo 65. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri ……...… 117
Tablo 66. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri ……..……...……...117
Tablo 67. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……..…….....……. 118
Tablo 68. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri ……..…….....…….. 119
Tablo 69. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri …….…….. 119
Tablo 70. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri ……...…… 120
Tablo 71. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……...…… 121
Tablo 72. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri ……..……. 122
Tablo 73. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri ……..……. 122
Tablo 74. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri ……..……...…..…… 123
Tablo 75. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……..……...…..…… 124
Tablo 76. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri ……..……...……...…..……. 125
Tablo 77. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri ……..……..…….…….. 126
Tablo 78. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi

kültürü düzeyleri ……...…… 127
Tablo 79. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……..…….…… 128
Tablo 80. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri …….…..… 129
Tablo 81. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri ……..... 130
Tablo 82. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri ……..…….....…. 130
Tablo 83. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri ……..……...…. 131
Tablo 84. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda illere göre farklılık t-testi …….....……...……. 132
Tablo 85. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında illere göre farklılık Mann-Whitney U testi ……..……..…….. 133
Tablo 86. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda cinsiyete göre farklılık t-testi ……..……...……. 133
Tablo 87. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık Mann-Whitney U testi …….……...… 134
Tablo 88. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda okul düzeyine göre farklılık t-testi ……...…… 134
Tablo 89. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında okul düzeyine göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...…….. 135
Tablo 90. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında medeni duruma göre farklılık t-testi ……...…….…. 135
Tablo 91. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda medeni duruma göre farklılık Mann-Whitney U testi ……..…..……...……. 136
Tablo 92. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık ANOVA testi …….……. 136
Tablo 93. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Post Hoc Tamhane testi ……...……... 137
Tablo 94. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık Kruskal-Wallis H testi ……...…… 137

Tablo 95. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...…. 138
Tablo 96. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Mann-Whitney U testi …… 138
Tablo 97. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda yaşa göre dağılım ……... 139
Tablo 98. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda yaşa göre farklılık ANOVA testi …….……..…. 140
Tablo 99. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda yaşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi …… 140
Tablo 100. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda yaşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi ……..……..…. 141
Tablo 101. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda yaşa göre farklılık Mann-Whitney U testi …….…. 141
Tablo 102. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda yaşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi …….…. 142
Tablo 103. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda yaşa göre farklılık Mann-Whitney U testi ……..…. 143
Tablo 104. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdeme göre dağılım ……..... 144
Tablo 105. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık ANOVA testi ……...……... 144
Tablo 106. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tukey testi ……...…… 145
Tablo 107. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık Kruskal-Wallis H testi ……..…...……..… 146
Tablo 108. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi …….…..…. 147
Tablo 109. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...……. 149
Tablo 110. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda branşa göre dağılım …..……..…….. 151
Tablo 111. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda branşa göre farklılık

ANOVA testi …….……..…. 151
Tablo 112. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda branşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi ……..…….. 151
Tablo 113. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında branşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi …….……..….. 152
Tablo 114. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda branşa göre farklılık Mann-Whitney U testi …….……...…….. 152
Tablo 115. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda branşa göre farklılık Mann-Whitney U testi …….……...…….. 153
Tablo 116. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında illere göre farklılık t-testi …….…….……...…….. 155
Tablo 117. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık t-testi …….…….……...…….. 156
Tablo 118. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında okul düzeyine göre farklılık t-testi …….……..…….……...…….. 157
Tablo 119. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında medeni duruma göre farklılık t-testi …….……...…….. 159
Tablo 120. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık ANOVA testi …….……...…….. 160
Tablo 121. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik bireysel destek ve sürdürümcü liderlik ödüle bağlı alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık Post Hoc Tukey testi …….…….……..….…….. 161
Tablo 122. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında yaşa göre dağılım …...… 162
Tablo 123. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında yaşa göre farklılık ANOVA testi ……...…… 163
Tablo 124. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında yaşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi ve Post Hoc Tukey testi ….……...…… 164
Tablo 125. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre dağılım ……..……..…… 168
Tablo 126. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık ANOVA testi …….……..…….…… 169
Tablo 127. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik karizma alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tamhane testi …… 170

Tablo 128. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tamhane testi ……..……..…… 171
Tablo 129. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik bireysel destek alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tamhane testi …..... 172
Tablo 130. Çok faktörlü liderlik ölçeği sürdürümcü liderlik ödüle bağlı alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tukey testi …….....…. 173
Tablo 131. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında branşa göre dağılım ….. 175
Tablo 132. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında branşa göre farklılık ANOVA testi ……..……. 176
Tablo 133. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutunda branşa göre farklılık Post Hoc Tukey HSD testi ……..……. 176
Tablo 134. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında illere göre farklılık t-testi …..... 177
Tablo 135. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda illere göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...…..… 178
Tablo 136. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık t-testi …. 178
Tablo 137. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda cinsiyete göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...……..… 179
Tablo 138. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında okul düzeyine göre farklılık t-testi ……...…… 179
Tablo 139. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda okul düzeyine göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...…….…… 180
Tablo 140. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında medeni duruma göre farklılık t-testi ……...…… 180
Tablo 141. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda medeni duruma göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...……..… 181
Tablo 142. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık ANOVA testi ……...……..…… 181
Tablo 143. Okul kültürü ölçeği başarı alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Post Hoc Tamhane testi ……...…….…… 182
Tablo 144. Okul kültürü ölçeği destek alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Mann-Whitney U testi ……...…….…… 182
Tablo 145. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık

Mann-Whitney U testi ……...……...… 183
Tablo 146. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında yaşa göre dağılım ……...…… 184
Tablo 147. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında yaşa göre farklılık ANOVA testi ……...…….184
Tablo 148. Okul kültürü ölçeği destek ile başarı alt boyutlarında yaşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi ……..…...……...… 185
Tablo 149. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda yaşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi …….……..……. 186
Tablo 150. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda yaşa göre farklılık Mann-Whitney U testi …….……...……. 186
Tablo 151. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre dağılım 188
Tablo 152. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık ANOVA testi …….……...…….188
Tablo 153. Okul kültürü ölçeği başarı alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tukey testi ……..……..… 189
Tablo 154. Okul kültürü ölçeği destek ve görev alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık Kruskal-Wallis H testi …….……..……. 190
Tablo 155. Okul kültürü ölçeği destek alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi …….……. 191
Tablo 156. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi …….……..……. 193
Tablo 157. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında branşa göre dağılım ……...…… 195
Tablo 158. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında branşa göre farklılık ANOVA testi ……...…… 195
Tablo 159. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda branşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi …….……..……. 196
Tablo 160. Mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki Pearson Korelasyon analizi …… 197
Tablo 161. Örgüt kültürü değişkeni kontrol altına alındığında mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki Kısmi Korelasyon analizi ……...… 200
Tablo 162. Mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki Pearson Korelasyon analizi …… 204
Tablo 163. Liderlik tarzları değişkeni kontrol altına alındığında mesleki tükenmişlik

ile örgüt kültürü arasındaki Kısmi Korelasyon analizi …… 206
Tablo 164. Liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki Pearson Korelasyon analizi ……...…… 208
Tablo 165. Mesleki tükenmişlik değişkeni kontrol altına alındığında liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki Kısmi Korelasyon analizi …….…… 211

1. GİRİŞ

Günümüz eğitim sistemi içerisinde bir bütün olarak sistemi oluşturan ögelerin oldukça önem kazandığı söylenebilir. Eğitim örgütleri dahil olmak üzere toplumsal yapıyı oluşturan tüm örgütlerin bu doğrultuda düzenlenme çabasının da bir gereklilik olarak karşımıza çıktığı düşünülebilir. Öyleyse, sistemi bir bütün olarak düzenleyebilmek ve yenileyebilmek için öncelikle sistemi oluşturan ögelerin, özellikle de örgüt üyelerinin ve yöneticilerin hem bireysel hem de örgütsel olarak ayrı ayrı incelenmesinin önem arz ettiği söylenebilir.

Örgüt kültürüne olan ilginin birçok nedeni vardır ve örgütlerde, kültür ile performans ilişkisi halen devam etmektedir. Yönetimsel bakış açısı daha önem kazanmıştır. Yöneticiler performansı iyileştirmek amacıyla, örgütteki kültürel farkların etkisini anlamaya çalışmaktadır. Örgütsel yaşamı daha geniş anlama girişiminin bir alt kümesi olarak, örgüt kültürünün incelenmesine odaklanmaktadır (Lloyd, 2020).

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), toplumsal rollerin değişiklik göstermesi, karşılıklı ilişkilerde anlaşma sorunlarının yaşanması, iş ortamında rekabetin ön plânda olması, bireylerin kendini ispatlama çabası, beklentilerin üst seviyelerde olması gibi koşulların, çalışanların ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenmesine ve stres yaşamalarına sebep olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte yaşanan iş stresinin, bireylerin özel yaşamlarındaki zorluklar ve problemlerle birleştiğinde hem bireysel hem de örgütsel anlamda ciddi sorunlar ortaya çıkardığını, bu sebeple de bireylerin sağlığını ve örgütsel verimliliğini etkileyen birçok sorunun temelinde stresin yatmakta olduğunu ifade etmektedir.

Mesleki tükenmişlik, işteki kişilerarası kronik stres faktörlerine uzun süreli bir yanıt içeren psikolojik bir sendromdur (Maslach ve Leiter, 2017, s.160). Stres olgusunun, fiziksel ya da psikolojik açıdan bireylerde pek çok rahatsızlığa yol açtığı ve bu doğrultuda tükenmişliğe neden olduğu düşünülebilir. Tükenmişliğin, bireyin içinde bulunduğu ve yaşadığı çevrenin, çalıştığı iş ortamının bir bütün olarak ele alınması

gerekliliğini de ortaya çıkardığı söylenebilir. Tükenmişlik olgusu, bireysel özellikler, bireylerin çalıştığı örgüt hatta yönetici çerçevesinde incelenebilir.

Budak ve Sürgevil (2005) çalışma ortamıyla bireyin etkileşiminin bir sonucu olduğu varsayımı doğrultusunda yapılan çalışmaların, tükenmişliğin hem birey hem de örgütler açısından olumsuz etkilerini ortaya çıkarması ve tükenmişlik kaynaklı olumsuzlukları azaltabilecek koşulların belirlenmesi açısından oldukça önemli olduğunun altını çizmektedir. Çokluk (2014) ise, bireyin tükenmişlik durumunun; yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim gibi bireysel özelliklerden, ayrıca yöneticiler, iş doyumu, sosyal destek, hizmet verilen grubun özellikleri, iş ortamı ve çalışma koşulları gibi değişkenlerden etkilenebildiğini ifade etmektedir.

Bir örgütün kültürü pek çok yönetimsel süreci etkilemektedir. Bunların arasında motivasyon, liderlik, karar verme, iletişim ve değişimi saymak mümkündür. Kültür aynı zamanda örgütün yapısal sürecini de etkilemektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013a, s.62).

Bu doğrultuda, mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını incelemenin, mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü olgusunu geniş kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirebilmek açısından önem taşıdığı söylenebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, farklı değişkenlere göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisinin olup olmadığını, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre incelemektir.

1.2. Araştırmanın Problemi

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürünün çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip

göstermediği ve mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları, örgüt kültürü arasında ilişki olup olmadığı sorusuna cevap aramaktır.

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi kapsamında aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır. Bu doğrultuda;

1. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri
a) İl
b) Cinsiyet
c) Çalışılan okulun düzeyi
d) Medeni durum
e) Eğitim durumu
f) Yaş
g) Mesleki kıdem (hizmet süresi)
h) Branş değişkenlerine göre nedir?

2. Yöneticilerin liderlik tarzları öğretmenlerce
a) İl
b) Cinsiyet
c) Çalışılan okulun düzeyi
d) Medeni durum
e) Eğitim durumu
f) Yaş
g) Mesleki kıdem (hizmet süresi)
h) Branş değişkenlerine göre nasıl algılanıyor?

3. Öğretmenler çalıştıkları kurumlardaki örgüt kültürünü
a) İl
b) Cinsiyet
c) Çalışılan okulun düzeyi

d) Medeni durum

e) Eğitim durumu

f) Yaş

g) Mesleki kıdem (hizmet süresi)

h) Branş değişkenlerine göre nasıl algılıyorlar?

4. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri

a) İl

b) Cinsiyet

c) Çalışılan okulun düzeyi

d) Medeni durum

e) Eğitim durumu

f) Yaş

g) Mesleki kıdem (hizmet süresi)

h) Branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Yöneticilerin liderlik tarzları ile ilgili algılar öğretmenlerde

a) İl

b) Cinsiyet

c) Çalışılan okulun düzeyi

d) Medeni durum

e) Eğitim durumu

f) Yaş

g) Mesleki kıdem (hizmet süresi)

h) Branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Öğretmenlerin örgüt kültürü algıları

a) İl

b) Cinsiyet

c) Çalışılan okulun düzeyi

d) Medeni durum

e) Eğitim durumu

f) Yaş
g) Mesleki kıdem (hizmet süresi)
h) Branş değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü arasında ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Zamana karşı yarışın, rekabetin, hızlı değişimlerin, iş yaşamı ve iş yerindeki bireylerle ilişkilerin yönünün, kişilerin zihninde zaman zaman çıkmazda olduğu düşüncesini oluşturarak ruhsal çöküşe zemin hazırladığı ve bu çöküşün ivmesini hızlandırdığı söylenebilir. Bireylerin ve toplumun sağlığını olumsuz yönde etkileyebilecek olan bu çöküş haliyle ilgili durumların saptanması ve gerekli önlemlerin alınması için söz konusu durum üzerine açıklayıcı ve derinlemesine çalışmaların her alanda yapılması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda araştırma ile ilgili olarak, öğretmen algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü ilişkisini ölçen bir çalışmanın daha önce yapılmamış olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu nedenle önem taşıdığı düşünülmektedir. Araştırmanın, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini ve liderlik tarzları ile örgüt kültürünün demografik değişkenlere göre nasıl algılandığını; öğretmenlerin algılarına göre tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin liderlik tarzları ve örgüt kültürünün demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ölçmek açısından önem taşıdığı düşünülebilir. Bununla birlikte bu araştırmanın, öğretmen algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları, örgüt kültürü arasında ilişki olup olmadığını belirlemek ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda getirilecek öneriler açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın, başka araştırmalara ve araştırmacılara da örnek teşkil edebileceği düşünüldüğü için önem taşıdığı söylenebilir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Kastamonu ve Bartın il merkezlerindeki devlet okullarının ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenler ile sınırlıdır.

2. KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma ile ilgili olarak mesleki tükenmiştik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü konularına yönelik kuramsal ve kavramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Mesleki Tükenmişlik

Mesleki tükenmişlik başlığı altında, tükenmişliğin tanımı, tükenmişliğin boyutları, tükenmişliğin ortaya çıkmasına neden olan faktörler, tükenmişliğin belirtileri, tükenmişliğin bireysel ve örgütsel sonuçları, tükenmişliğin örgüt için zararları, eğitim örgütleri ve tükenmişlik, mesleki tükenmişlik ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1.1. Tükenmişliğin Tanımı

Dünyamız sosyal, kültürel, politik ve ekonomik gibi pek çok yönden küreselleşerek değişime uyum sağlamaya çalışırken bireylerin karşılaştığı çeşitli engeller ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. Problemlerin çeşidi, seviyesi ve zorluk derecesi kişiden kişiye veya kurumdan kuruma değişse de yaşam mücadelesi, maddiyat, kariyer gelişimi, idealler, sosyal temaslar vb. gibi herkesin içinde bulunduğu durumların, bireylerin psikolojisi üzerinde önemli etkiler bıraktığı ve böylesine uyum odaklı yaşantının duygu yoğunluğunu pekiştirerek tükenmişlik kavramının önemini arttırdığı, dolayısıyla üzerinde daha fazla yoğunlaşılması gereken bir kavram haline getirdiği söylenebilir.

Sözlük anlamıyla tükenmişlik, Türk Dil Kurumu [TDK] (2019)'na göre, 'gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu' olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliğin pek çok tanımına rastlamak mümkündür. Erkul ve Dalgıç (2014), günümüz insanın, yaşamın her alanında çeşitli zorlamalarla dolu bir dünyayla karşı karşıya olduğunu ve bu zorlamaların bireyin dengesini bozarak, bir yandan gereken enerjiyi açığa çıkarırken, diğer yandan da tüm enerjisini yok edebildiğini ve bireyi savunmasız,

çaresiz, güçsüz bırakabildiğini belirterek, yaşam şartlarındaki zorluklar üzerinden insanların olumsuz yönden etki altında kalan ruhsal durumlarına dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, tükenmişliği insanlarla iletişim içerisinde olan meslek çalışanlarında görülen, çalışanların yaşadığı stresle başa çıkamama sonucunda, fizyolojik ve duygusal alanlarda tükenme hissi ile kendini gösteren durum olarak tanımlamıştır.

Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği, genellikle 'insan ile çalışan' kişilerde meydana gelen duygusal tükenme ve sinizm sendromu olarak tanımlamaktadır. Tükenmişlik sendromunun başlıca özelliklerinden birinin, artan duygusal tükenmişlik hissi olduğunu ve duygusal kaynakların tükenmesiyle, psikolojik olarak çalışanların daha çok fedakârlık yapamayacakları duygusuna kapıldıklarını ifade etmektedirler. Tükenmişliği Girgin ve Baysal (2005), olumsuzlukların yaşanması, yani enerji kaybı veya aşırı talepler sonucunda bazen fiziksel rahatsızlıklarla belirtiler gösteren, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu olarak tanımlandığını belirtirken, Saruhan ve Yıldız (2013), tükenmiş bireyin, bedensel ve duygusal açıdan işini etkili olarak yerine getiremediğini belirtir.

Güllüce ve İşcan (2010), özellikle sorunlu insanlarla yoğun etkileşimlerde bulunma durumunda kronik duygusal gerginlik yaşandığını, tükenmişliğin de bu duygusal gerginliğe karşı tepki olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Stres ile benzer belirtilere sahip olması sebebiyle tükenmişliğin, bir çeşit stres olarak kabul edilebileceğini, tükenmişliğin çalışan ile karşısındaki kişi arasında olan sosyal ilişki kaynaklı aşırı bir stres durumu olduğunu fakat belirli bir seviyede ki stresin bireyleri motive ederken, tükenmişlikte ise böyle bir durumun söz konusu olmadığını ifade etmektedir.

Literatürde farklı araştırmacılar tarafından tanımlanan tükenmişlik kavramına ait ortak odak noktalarının olduğu söylenebilir. Mesleki tükenmişlik kavramının odak noktaları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Tükenmişliğin odak noktaları

Odak Noktası	**Yazarlar**
Enerji kaybı	Maslach ve Jackson (1981), Leiter ve Maslach (1988), Tümkaya (1996), Girgin ve Baysal (2005).
Fiziksel tükenme	Baysal (1995), Torun (1995), Tümkaya (1996), Çokluk (1999), Erkul ve Dalgıç (2014), Budak ve Sürgevil (2005), Girgin ve Baysal (2005).
Duygusal tükenme	Maslach ve Jackson (1981), Leiter ve Maslach (1988), Baysal (1995), Torun (1995), Tümkaya (1996), Çokluk (1999), Izgar (2003), Budak ve Sürgevil (2005), Girgin ve Baysal (2005), Basım ve Şeşen (2006), Güllüce ve İşcan (2010), Ay ve Avşaroğlu (2010), Erkul ve Dalgıç (2014), Eroğlu (2014).
Sinizm	Maslach ve Jackson (1981).
Düşük kişisel başarı hissi	Leiter ve Maslach (1988), Baysal (1995), Torun (1995), Tümkaya (1996), Izgar (2003), Basım ve Şeşen (2006).
Duyarsızlaşma	Leiter ve Maslach (1988), Maslach ve Jackson (1981), Baysal (1995), Torun (1995), Çokluk (1999), Izgar (2003), Basım ve Şeşen (2006).

Yukarıdaki tabloda, tükenmişliğin odak noktaları üzerine yapılan çalışmaların olduğu ve bu çalışmaların tablolaştırılarak bir arada verildiği görülmektedir.

2.1.2. Tükenmişlik Boyutları

Tükenmişlik kavramının boyutları Maslach ve Jackson (1981)'a göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olmak üzere üç alt boyutta ele alınmıştır. Torun (1995)'a göre, tükenmişliği oluşturan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi boyutlarının sırası tükenmişlik konusuna yönelik kuramsal tartışmaların odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Tükenmişliğin alt boyutlarından birincisi olan duygusal tükenme ile ilgili olarak Ören ve Türkoğlu (2006), tükenmişliğin ilk belirtisinin genellikle bireyin

mesleğinden duygusal olarak tükenmişlik hissetmesi olduğunu ifade ederek, duygusal yönden tükenmiş kişilere kendilerini nasıl hissettikleri sorulduğunda, kendilerini kullanılmış, güçsüz ve bitkin hissettiklerini ayrıca yolun sonunda oldukları hissine kapıldıklarını söylediklerini belirtmektedir.

Tükenmişliğin ikinci alt boyutu olan duyarsızlaşma ile ilgili olarak Basım ve Şeşen (2006), duygusal tükenme yaşayan bireyin, duygusal anlamdaki yükünü hafifletmek, kendini rahatlatmak ve bulunduğu karmaşık durumdan uzaklaşabilmek için kişiler arası iletişimi asgari düzeye indirgeyerek, kişilere kendince belirlediği klişeleşmiş kalıplar ve katı kurallar çerçevesinde bir tavır sergilediğini söyler. Bu tavırların duyarsızlaşmanın ilk belirtileri olduğunu ve duyarsızlaşmanın ikinci ayağını oluşturan bireyin çevresine karşı oldukça ilgisiz, soğuk ve hatta insani olmayan bir tutum içerisine girdiğini ifade eder. Bunun yanı sıra insanların hayatından çıkması ve yalnız kalma yönünde oldukça istekli olduğunu ve karşılaştığı insanlara sanki birer nesneymiş gibi davrandığını belirtir. Duyarsızlaşma boyutunu Çokluk (1999) ise, hizmet verilen kişilere yönelik tepki ve tutumlarda olumsuz değişme var olduğu, bu olumsuz değişime beraberinde genel olarak sinirlilik ve işe yönelik idealizm kaybı eşlik ettiği şeklinde tanımlamıştır.

Tükenmişliğin üçüncü alt boyutu olan kişisel başarı hissini Maslach ve Jackson (1981), kişinin kendini olumsuz değerlendirme eğilimi olarak tanımlayarak, çalışanların kendilerini mutsuz hissettiklerini ve işteki başarılarından memnun olmadıklarını ifade etmektedir. Izgar (2003) ise, kişisel başarının bireyin işindeki yeterlik ve başarı duygusunu tanımladığını, kişisel başarısızlığın ise kişinin işinde kendisini yetersiz ve başarısız değerlendirmesi olduğunu belirterek, bu aşamada bireylerin kişisel olarak başarısızlık duygularıyla dolu olduklarını belirtmektedir.

Başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzının, kişinin kendisi hakkında da olumsuz düşünmesine yol açtığını ifade eden Basım ve Şeşen (2006), kişinin bu düşünce ve yanlış davranışları nedeniyle kendini suçlu hissettiğini ve kendisi hakkında başarısız hükmü verdiğini belirtir. Bu noktada, tükenmişliğin üçüncü aşaması olan kişisel başarı hissi ortaya çıktığını, işinde ilerleme kaydetmediğini, hatta gerilediğini düşünen bu tür kişilerin kendilerini suçlu hissettiğini ve

harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağına inandığını, bunun sonucunda ise kişinin kendine olan saygısını kaybedip depresyona girebildiğini açıklamaktadır.

Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda kişisel başarı boyutunda, tükenmişlik yaşayan kişilerin kendisini başarı duygusu yönünden yetersiz hissettiği söylenebilir. Bu doğrultuda hedefleri yüksek olan kişilerin ideallerini gerçekleştirememesi durumu dolayısıyla olumsuz davranışlar şeklinde kendini gösterebilir.

İnsanoğlunun, yaşamının her safhasında etkileyen ve etkilenen psikolojik ve sosyolojik bir varlık olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kişilerarası etkileşimin yönünün gerek kişinin özel hayatında gerekse çalışma hayatında önemli bir rol üstlendiği düşünülebilir.

Yaptıkları çalışmada tükenmişlik boyutlarını kişiler arasındaki etkileşim yönüyle ele alan Leiter ve Maslach (1988)'a göre, '1. Yöneticilerle olan stresli etkileşim çalışanların duygusal tükenme hissini artırmakta, 2. Çalışanlar iş arkadaşları ile sıklıkla destekleyici davranışta bulunmazlarsa yüksek düzeydeki duygusal tükenme duyarsızlaşmaya yol açmakta, 3. İş arkadaşları ile destekleyici kişilerarası etkileşim süreci yavaşlatmaya yardımcı olmakla beraber duyarsızlaşma devam ettikçe çalışanların işinde başarılı olma duygusu azalmaktadır' (s.306).

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, tükenmişliğin alt boyutlarını aynı zamanda odak noktalarını oluşturan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının birbiriyle bağlantılı olarak ilerlediği, hatta bir boyutun sonucunun diğer boyutun başlama nedenini oluşturduğu söylenebilir.

2.1.3. Tükenmişliğin Ortaya Çıkmasına Neden Olan Faktörler

Toplumsal bir varlık olan insanın parçası olduğu toplumun içerisindeki sosyal hayatında ve iş yaşantısında pek çok rolü ve görevleri bulunmaktadır. Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), çalışma ve iş hayatı insan yaşamının önemli bir kısmını oluşturduğunu, bireylerin günlük yaşantılarının büyük bir kısmını işte ve işiyle ilgili planlamalar yaparak geçirdiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, bireylerin iş hayatında

stres yaşamalarının kaçınılmaz olduğunu, özellikle toplumsal rollerin farklılaşması, anlaşmazlıklar, rekabet, kişilerin kendini kanıtlama çabası, beklentilerin yüksek oluşu gibi durumlarda bireylerin çalışma ortamından kaynaklı olarak ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenmesine ve stres yaşamalarına yol açtığını belirtmektedir. Yaşanan iş stresinin kişilerin özel hayatlarındaki problemlerle bir araya geldiğinde de hem bireysel olarak hem de örgütsel anlamda önemli sorunlar oluşturduğunun altını çizmektedir. 'Hayatının büyük bölümünü işkolik olarak geçiren ve çeşitli sebeplerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler "tükenme" duygusuyla karşı karşıya kalırlar' (Tümkaya, 1996, s.2).

İnsanların birbirinden farklı düşünce yapısına, davranış ve tutumlara sahip olması dolayısıyla böyle olumsuz durumlar karşısında verilen tepkileri de farklılaştırmaktadır. Tabii ki, olumsuzlukların daha fazla yaşandığı ortamların ve olumsuz durumların odak noktası olan problemli kişilerin, sorunları arttırarak kişilerde zaten var olan olumsuz duygu durumlarını daha da dibe çekerek negatif yönde etkilediği söylenebilir.

Duygusal veya fiziksel tükenmişlik çeşitli faktörlerin ortaya çıkardığı ruhsal bir durumdur. Evlilik ile ilgili durumlar, yasal ya da maddi problemler gibi bireysel faktörler, çalışanın yaşamında oldukça önemli bir düzeye gelip, bireyi birtakım şeylerden vazgeçmeye yöneltebilir. Bu tarz problemler görülmeye başladıktan sonra, çalışan kendisini daha çok yardıma muhtaç hissederek gerçeklik duygusunu kaybeder. Duygusal yorgunluk kendini çalışanların en iyi şekilde performans göstermelerini engellemeyle gösterir. Bunun sonucunda bu kişiler kendilerini yetersiz hisseder ve davranışlarını değiştirirler (Baysal, 1995).

Tükenmişliği etkileyen bireysel değişkenler, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, deneyim, çalışma saatleri, yöneticiler, işten sağlanan doyum, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon, sosyal destek, üstlerden görülen destek, hizmet verilen grubun özellikleri, iş ortamı, çalışma koşullarıdır (Çokluk, 1999; Izgar, 2003; Saruhan ve Yıldız, 2013). Bununla birlikte Yıldız (2015), çalışma ortamındaki stresörlerin de bireylerin tükenmişliğine zemin hazırlayan unsurlar olduğunu, kontrol altına alınamayan stresörlerin duruma uyumu zorlaştırarak çalışanlarda gerilim

yaşanmasına sebep olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte çalışanın iş çevresindeki başlıca stresörlerin ise, olumsuz fiziki koşullar, aşırı iş yükü, rol durumu (uygun rolün verilmemesi, rol belirsizliği, rol çatışması), katı hiyerarşi, otokratik yönetim, hak edilen terfinin gerçekleşmemesi, ücret yetersizliği, aşırı rekabet, kişilerarası ilişkiler (sosyal desteğin olmaması, rekabet ve çatışmalar) olarak sıralandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Torun (1995) ise, iş ortamındaki kişilerle geçirilen sürenin uzamasının, sık ve yüz yüze etkileşim kurulmasının, hizmet edilen kişi sayısının sayıca artmasının ve hizmet verilen kişilerin ağır sorunlarının olmasının tükenmişlik düzeyini arttırıcı etmenler olduğunu belirtmektedir.

2.1.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişliğin belirtileri ve başa çıkma davranışlarına bakıldığında, tükenmişlik sendromu aniden ortaya çıkan bir durum değildir. Aksine yavaş gelişen belirtilere sahiptir. Tükenmişlik belirtilerinin görmezden gelinmesi de tükenmişliğin ilerlemesine ve başa çıkılmaz hale gelmesine sebep olmaktadır (Ardıç ve Polatcı, 2008). Bu doğrultuda tükenmişliğin, birdenbire ortaya çıkmadığı ve sakin bir seyrinin olduğu ifade edilebilir.

‘Yoğun tükenme durumunda, bazı psikosomatik yakınmalar, işten ayrılma, iş doyumu sağlayamama, uykusuzluk, alkol veya ilaç kullanımında artış gibi davranışsal ve ruhsal problemlerle karşılaşılabilmektedir’ (Ay ve Avşaroğlu, 2010, s.1173). Fiziksel tükenmişlik belirtilerini Saruhan ve Yıldız (2013), kronik yorgunluk, uyku bozukluğu, kronik ağrılar olabileceği gibi nefes darlığı, ülser gibi önemli hastalıklar olarak belirtirken, duygusal tükenmişlik belirtilerini; depresyon, mutsuzluk, güvensizlik, çaresizlik, kızgınlık, işe gitmeme isteği, sürekli aile ve iş hayatında çatışmalar gibi rahatsızlıklar olarak tanımlamaktadır. Davranışsal tükenmişlik belirtilerini ise, kinizm, ani duygusal patlamalar, uyumsuzluk, içe kapanma, iletişim eksikliği, alaycılık vb. olarak görüldüğünü ifade etmektedir.

2.1.5. Tükenmişliğin Bireysel ve Örgütsel Sonuçları

Tükenmişliğin yaşantımızın bir parçası olarak, bireyler ve bireylerin üyesi olduğu aile, iş ortamı vb. topluluklar üzerinde çeşitli etkiler gösterdiği söylenebilir. Ardıç ve Polatcı (2008) tükenmişliğin, başlarda bireysel düzeyde etkisini gösterdiğini ancak bu durumun zaman içinde bireyselliği aşarak, bireyin sağlığını kaybetmesine, moralinin bozulmasına neden olduğunu ve iş hayatında da olumsuz etkilere sahip olduğunu ifade etmektedir. Öyle ki, insanoğlunun yaradılışı gereği tek başına varlığını sürdürebilen bir canlı olmadığı, devamlı etkileşim ihtiyacı içerisinde olduğu söylenebilir. Dolayısıyla her eylem bireysellikten çıkarak çevreye yayılabilir ve eğer söz konusu olan tükenmişlik yaşayan bir kişi ise, bu etkileşimin çeşitli sıkıntılar ortaya çıkarabileceği düşünülebilir.

Torun (1995) tükenmişliğin etkilediği alanları, meslektaşlarla olan ilişkiler, hizmet verilen kişilerle olan ilişkiler, arkadaşlarla olan ilişkiler ve aile bireyleriyle olan ilişkiler olarak belirtmektedir. Ayrıca tükenmişlik yaşayan kişilerin tükenmişlik düzeyi arttıkça bireysel temelde içe kapanma, huysuzluk, hoşgörüsüzlük, sabırsızlık eğilimlerinin arttığını, örgütsel temelde iş ve aile ortamındaki rol bağlantısını kuramayıp ailedeki bireylere iş ortamındaki gibi davrandıkları, bununla birlikte iş ortamında ise mola sürelerini uzattıklarını ifade etmektedir. Tükenmişlik yaşayan kişilerin, tavırları ile toplum ya da kuruma olan katkıları arasındaki uygunsuzluğun farkına vardığını belirten Baysal (1995), bu kişilerin iletişim konusunda yetersizlik duygusu yaşadıklarını ve sonuçta genellikle yönetimsel işlemlere yönelme veya işi bırakma gibi tepkilerde bulunduklarını ifade etmektedir.

Verilen bilgiler doğrultusunda, tükenmiş bir bireyin davranışları sadece o kişiyi etkilememekte aynı zamanda bireyin çevresine de yansımaktadır. Dolayısıyla da tükenmişliğin bireysel ve örgütsel olarak, fiziksel ve psikolojik açılardan çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabileceği ve hem birey üzerinde hem de örgüt üzerinde olumsuz etkiler bırakabileceği söylenebilir.

2.1.6. Tükenmişliğin Örgüt İçin Zararları

Tükenmişlik, çevrenin tetiklediği aynı zamanda çevreye yayılabilen bir kavram olarak nitelendirilebilir. Etki alanı geniş olabilen, bireye ve örgüte doğrudan veya dolaylı zararlar verebilen tükenmişlik sendromunun, hem birey hem de örgüt açısından hayati bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

Leiter ve Maslach (1988), genellikle iş yerindeki sosyal desteğin, iş ortamındaki stres faktörleri ile çalışanların stres tepkileri arasındaki ilişkiyi yumuşattığı yönünde bir anlayış olduğunu, fakat bazı durumlarda ise sosyal çevrenin, çalışanların iş ortamında verdikleri tepkilere doğrudan katkılarının faydalı olabileceğinin de düşünüldüğünü belirtmektedir. Bu doğrultuda, bireyin vaktinin çoğunu geçirdiği iş ortamındaki kişilerle olan iletişimin olumlu yönde seyretmesinin, tükenmişlik yaşayan çalışanlar için önem arz ettiğini ve bir gereklilik olduğunu söylemek mümkün olabilir. Torun (1995), tükenmişlik yaşayan bireylerin alkol, sigara, sakinleştirici gibi madde kullanımı ile sorunlarını azaltmayı umduklarını belirterek, bu sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarının ise, işe devamsızlık, işten ayrılma, performans kalitesinde düşüş olduğunu ifade etmektedir.

Örgütsel mücadele ile ilgili olarak Büyükbeşe ve Erşahan (2015), iş yaşamında yönetim tarafından düzenlenen örgütsel mücadele tekniklerinde, örgüt düzeyindeki stresin önlenmesi veya azaltılması için örgütsel stres kaynaklarının kontrol altına alınmasının ya da ortadan kaldırılmasının hedeflendiğini belirtmektedir. Bu teknikleri ise, fiziksel çalışma koşullarının iyileştirilmesi, iş birliğine dayalı ortam oluşturulması, eğitim, iş yükünün düzenlenmesi, kararlara katılım imkanı sağlanması, iletişimin güçlendirilmesi, rollerin zenginleştirilmesi, çalışanlara gelişme imkanı sağlanması, yöneticilerin tutarlılığı, personelin ortak değerler etrafında birleştirilmesi ve kişisel stresle mücadelede personele destek olunması şeklinde açıklamaktadır. Bu doğrultuda örgütsel mücadele tekniklerinin tüm yöneticiler tarafından öğrenilmesi ve uygulamaya konulmasının, stres ve tükenmişliğin zararlarından örgütlerin korunması ve örgütlerin devamlılığı açısından bir önlem niteliği taşıdığı söylenebilir.

2.1.7. Eğitim Örgütleri ve Tükenmişlik

İnsanlarla yüz yüze iletişim içerisinde olan meslek alanlarındaki çalışanlar, tükenmişliğe neden olabilecek bir çalışma ortamında görev yapabilirler. Tükenmişlik her kurumda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yaşanılan bir durum olarak karşımıza çıkabilir.

Maslach ve Jackson (1981), insan hizmetleri sağlayan kurumlardaki profesyonel olarak çalışan kadronun, diğer insanlarla azımsanamayacak kadar fazla zaman geçirmek zorunda kaldığını ve çoğunlukla bu etkileşimin insanların sorunları çevresinde gelişmesinden dolayı bu durumun profesyonel çalışanlar üzerinde kronik stres oluşturduğunu ve kronik stresin duygusal olarak bunaltıcı olabileceğini dolayısıyla tükenmişlik tehlikesi arz edebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla tükenmişliğin kendini farklı mesleklerde çeşitli şekillerde gösterebileceği söylenebilir. İnsanlarla sıkça iletişim halinde bulunulan mesleklerin, stres seviyelerinin de aynı oranda yüksek olabileceği düşünülebilir.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007), yoğun iş stresi doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlarından biri olarak kabul edilen mesleki tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalara baktığında tükenmişliğin, işi gereği insanlarla sıklıkla yüz yüze gelen, insanlara hizmet veren ve yardım eden meslek gruplarının çalışanlarında diğer meslek gruplarına göre daha fazla gözlendiğinin görüldüğünü belirtmektedir. Bu doğrultuda, tükenmişlik karmaşasını duygusal olarak yaşayan kişilerin mensup olduğu mesleklerin bu sendroma etki ettiği ve meslek gruplarına göre tükenmişliğin farklılık gösterdiği söylenebilir.

Basım ve Şeşen (2006)'e göre, tükenmişlik öğretmenlik, hemşirelik, doktorluk ve sosyal hizmet uzmanlığı gibi insanlarla yakın etkileşim gerektiren meslek gruplarında sıklıkla görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar, çalışanları tükenmişliğe iten sebeplerin örgüt içerisinde ortaya çıkarılmaması durumunda, tükenmişlik yaşayan kişilerin bir süre sonra işe gelmeme, sıklıkla istirahat veya izin alma, performans düşüklüğü, motivasyon kaybı ve hatta işi bırakma gibi davranışlar sergileyebileceğini de belirtmektedir. İnsanlarla yakın iletişim kurarak etkileşim

içinde olmanın birtakım zorlukları da beraberinde getirdiği gerçeğinin, kendini insanların gelişimine, sağlığına veya iletişimine adayan meslek grubu çalışanlarında uzun vadede olumsuz etkilere neden olabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin kişilerarası sosyal ilişkilere yüksek düzeyde maruz kaldıkları varsayımından yola çıkılarak, öğretmenlik mesleğinin tükenmişlik açısından önem taşıyan mesleklerin arasında en başta geldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin diğer meslek çalışanlarının yaşadığı ortalama strese oranla daha çok stres yaşadıklarını belirten Çokluk (1999), öğrenci-öğretmen ve okul-aile çatışmalarının, öğrencilerin disiplin problemlerinin, çok kalabalık olan sınıf mevcudunun ve yetersiz olan fiziki koşulların, bürokratik iş fazlalığının, düşük ücretin, terfi zorluklarının, toplumsal desteğin az olmasının, politik ve sosyal güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskısının, ödüllendirmelerin ve karara katılımın yetersiz olmasının öğretmenler için önemli sorunlar olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte bu sorunların da stres, kaygı ve tükenmişliğe yol açarak, iş performansının düşmesine, işe yönelik olumsuz tutum geliştirilmesine, sıklıkla devamsızlık yapılmasına, işten ayrılma isteğine dahası fiziksel ve ruhsal sağlığın bozulmasına neden olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmenleri tükenmişliğe iten sebepler ile ilgili olarak aynı görüşü savunan Telef (2011) de konuyla ilgili olarak, eğitim politikalarının sıkça değişmesinin, yaşanan maddi zorlukların, yoğun iş yükünün, öğrenci ve velilerdeki ilgisizliğin, yöneticiden kaynaklı yaşanan sorunlardan doğan yetersizliğin, öğretmenleri doyumsuzluğa ve tükenmişliğe ittiğini vurgulamaktadır. Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010)' ye göre ise, eğitim örgütlerinde yaşanılan sorunlar, öğretmenlerin en başta kendilerine daha sonra öğrencilerine ve mesleklerine yönelik olumsuz tutum geliştirerek negatif hissetmelerine ortam hazırlayarak, öğretmenlerde tükenmişlik hali yaşanmasına neden olmaktadır. Buradan yola çıkılarak öğretmenlerin tükenmişlik sendromu tehlikesiyle karşı karşıya kalmalarına ortam hazırlayan pek çok etmenin olduğu görülmektedir. Oysa ki öğretmenlerin, gelecek nesillere yetenek, bilgi ve davranışlarıyla yol gösteren, örnek teşkil eden bir öğretim lideri olmaları gerekliliği söz konusudur. Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007), tükenmişlik yaşamaya başlayan

öğretmenlerin, otoriter, çatışmacı, denetleyici, engelleyici ve yetkeci tavırlar sergileyebileceğini ve bu tür davranışların öğretmenlerin, sınıf içi ve dışındaki yaklaşımı üzerinde etkili olabildiğini belirtir.

Öğretmenlik, bireyin gelişimi ve geleceğe hazırlanarak yetiştirilmesi açısından diğer meslekler arasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Alan ve meslek bilgisinin yanında her açıdan sevgi, hoşgörü, sabır gerektiren, özveri isteyen, kendini sürekli yenileme gereği duyulan ancak, bir takım stres kaynaklarından ötürü risk altında olan bir meslektir. Karşılaşılan olumsuzluklar ve problemler, öğretmenlerin mesleki sorumluluklarının etkililiğini azaltabilir. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğin sonuçları maalesef sadece öğretmenleri değil aynı zamanda öğrencileri, velileri, okulu ve yakın çevresini de ilgilendirmektedir. Dolayısıyla eğitim öğretimin hizmet kalitesinde belirgin düşüşler yaşanmaktadır (Girgin ve Baysal, 2005). Aynı şekilde Sağır (2015) da, öğretmenin yaşadığı tükenmişlik halinin öğrencilerin akademik başarısını negatif yönde etkilediğini bu olumsuzluğun daha sonra bütün sisteme yansıyarak işleyişte aksamalara yol açtığını belirterek konunun önemini vurgulamıştır. Öğretmenlerin kaliteli bir eğitim verebilmesi için öncelikle olumlu bir ruh hali içerisinde olmaları, mutlu ve uyumlu hissetmeleri gerektiğini belirten Girgin (2010), öğretmenin model olmak gibi mühim bir görevinin olduğunu, dolayısıyla olumsuz bir ruh hali içinde olan öğretmenin öğrencilerini olumsuz yönde etkileyeceğini, olumlu duygular hisseden öğretmenin ise öğrencilerine olumlu yönde etki edeceğini ifade etmektedir.

2.1.8. Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın konu başlığıyla ilgili çok sayıda çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ilgili araştırmalar başlığında, mesleki tükenmişlik konusu üzerine eğitim alanında öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalara, bu araştırmada uygulanan ‘Maslach Burnout Inventory (MBI)’ Maslach Tükenmişlik Envanteri’nin kullanıldığı ve bu araştırma ile benzer nitelik taşıyan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın konu başlığı, uygulama alanı ve kullanılan ölçek ile benzer nitelik taşıyan ve öğretmenlerdeki mesleki tükenmişliği incelemek üzere yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Yerli Kaynaklar;

Ergin (1992); Girgin (1995); Baysal (1995); Torun (1995); Tümkaya (1996); Çokluk (1999); Izgar (2000); Korkmaz (2004); Budak ve Sürgevil (2005); Gündüz (2005); Karabıyık Özipek (2006); Altay (2007); Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007); Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007); Erdemoğlu Şahin (2007); Ardıç ve Polatcı (2008); Deniz Kan (2008); Kayabaşı (2008); Başol ve Altay (2009); Soyer, Can ve Kale (2009); Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010); Girgin (2010); Çağlar (2011); Telef (2011); Sezgin ve Kılınç (2012); Yıldız (2012); Erkul ve Dalgıç (2014); İnce (2014); İnce ve Şahin (2015); Diri ve Kıral (2016); Akman (2019) olarak görülmektedir.

Yabancı Kaynaklar;

Maslach ve Jackson (1981); Maslach ve Jackson (1984); Maslach ve Jackson (1986); Sarros ve Sarros (1987); Leiter ve Maslach (1988); Maslach, Jackson ve Leiter (1996); Schwarzer, Schmitz ve Tang (2000); Tomás, de los Santos, Alonso-Andres ve Fernández (2016); Benoliel ve Barth (2017); Manju (2017); Maslach ve Leiter (2017); Arias Gallegos, Huamani Cahua ve Ceballos Canaza (2019); Ford, Olsen, Khojasteh, Ware ve Urick (2019); Menghi, Rodriguez ve Oñate (2019); Roohani ve Dayeri (2019); Vicente de Vera Garcia ve Gabari Gambarte (2019); Zaretsky ve Katz (2019); Habib (2020) olarak görülmektedir.

2.2. Liderlik Tarzları

Liderlik tarzları başlığı altında, liderliğin tanımı, yönetici ve lider, liderlik tarzları, liderlik yaklaşımları, eğitim örgütleri ve liderlik, liderlik tarzları ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.2.1. Liderliğin Tanımı

Lider ve liderlik kavramı günümüzde sıklıkla karşılaştığımız kavramlardır. Örgütlerin, küreselleşen dünyaya uyum sağlaması ve varlığını koruyabilmesi için lidere ve liderliğe duyduğu ihtiyacın giderek arttığı söylenebilir. Kelime anlamıyla liderlik, 'liderin görevi, önderlik' (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Yönetici veya lider, sözleri ve kişiliğiyle, önemli sayıda insanın davranışını, düşüncelerini, duygularını etkileyen kişidir (Pinkas ve Bulić, 2017).

Liderliği Werner (1993), belli bir durumda ve koşullar altında insanları, örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamalarını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tanımlamaktadır. Arıkan (1999), örgütlerde yer alan grupların başarılı olarak yönetilmesi, örgüt üyelerinin motive edilmesi, zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi, çatışmaların ortadan kaldırılması, örgüt içerisinde etkili iletişim sağlanması gibi durumların liderliği gerekli kılan nedenler olduğunu belirtmektedir.

Liderlik, belirli koşullarda insanları ya da grupları kendi belirlediği amaçlara ulaşmada yardımcı olma, deneyimlerini aktarma, onlarda harekete geçme isteği uyandırma, yönetme ve etkileyebilme becerisidir. Kısaca, yapılması gerektiğine inandığı bir şeyi başkasına isteyerek yaptırabilme becerisine liderlik denilmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Sezgin (2012) liderin, entelektüel uyarım sayesinde astlarına sorunlarla baş etmede mücadeleci bir ruh, başarma azmi ve inancı aşıladığını ifade etmektedir. Koçel

(2010) ise bir süreç olarak ele aldığı liderliğin, lider, izleyiciler ve koşullar arasındaki ilişkilerden meydana gelen karmaşık bir olgu olduğunu belirtmektedir.

Erdoğan (2007)'a göre 'lider, grup üyelerinden birisidir ancak ondan ayrılan, onlara göre ayrı özelliği olan kişidir' (s.487). Liderin ayrıca kurumu şekillendiren ve etkileşim için bir ton ayarlayan bir çalışma yaklaşımı ve çalışma stili de geliştirebildiğini belirten Wiles (2016), bir liderin takipçileri tarafından sistematik, yaratıcı, kolaylaştırıcı ya da başkan olarak algılanmasının, bu liderin gerçek karakterinden ziyade planlanan aktivitelerden kaynaklandığını ifade eder.

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkılarak, araştırmacılar tarafından liderliğin farklı özelliklerine dikkat çekilerek farklı liderlik tanımlamaları yapılabildiği görülmektedir.

2.2.2. Yönetici ve Lider

Yönetici ve lider kavramları, birbiri ile benzer kavramlar gibi görünse de birbirlerinden farklı yönleriyle ayrıldıkları görülmektedir. TDK (2019)'ya göre, yönetici 'yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi, idareci' olarak tanımlanmaktadır. Yönetimin girdilerinin her zaman mantıksal, rasyonel, mali, anonim ve nicel olanla çok ilgili olduğunu, buna karşılık liderliğin her zaman liderle yönettiği insanlar arasındaki bileşimi de içerdiğini belirten Werner (1993), yöneticinin, kendine bağlı olanları istenilen davranışa getirmek için çok sayıda örgütsel araca sahip olduğunu, öncelikle de üst yönetime karşı sorumlu olduğunu ifade ederek, liderin ise tersine, insanların istediği gibi davranması için başlıca kişisel kaynaklarına dayandığını ve öncelikle bu kişilere karşı sorumluluk duyduğunu açıklamaktadır. Erçil (2012)'e göre, 'yönetici, uyumsuzlukları ortadan kaldırmalıdır. Herkesin uyum içinde doğruya ulaşması temel yöneticilik görevidir'(s.85).

Liderlik ve yöneticiliğin özdeş olmayan fakat birbirini bütünleyen düşünce ve eylemleri içerdiğini belirten Erçetin (2000)'e göre, çağdaş örgütlerde başarılı olmak isteyen yöneticilerin bu bütünlüğü algılamaları ve yakalamaları bir zorunluluk olarak görülmekte, dünyada yaşanan ve yaşanması olası değişimlerin hızı ve kapsamı,

izleme ve uyumun ötesinde örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmelerinde, yaratıcılık, yönlendiricilik, etkileyicilik gibi liderlik süreçlerini içeren dirik bir yönetim anlayışını gerektirmektedir.

Tengilimoğlu (2005) yönetici ile lider arasındaki ortak özelliği, her ikisinin de bulunduğu örgütlerdeki kişi ya da grupları belirlenmiş amaçlara ulaşmak için yönetme ve yönlendirme çabası içinde olmaları şeklinde belirtmektedir. Koçel (2010) ise yönetici ile lider arasındaki farklılık ve benzerlikleri şu şekilde açıklamaktadır:

- 'Hem yöneticilik hem liderlik kişilerin belli amaçlara yöneltilmesi ile ilgilidir.
- Hem yönetici hem lider bu yönlendirme ve etkileme işini yaparken bir güç kullanmaktadır.
- Yöneticinin ve liderin inanları etkilemek için kullandıkları güç kaynakları farklıdır.
- Hem yöneticilikte hem liderlikte yönetici ve lider ile birlikte çalışılan grup arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır.
- Bir işletmede yönetici de lider de gereklilik arz etmektedir' (Koçel, 2010, s.572-573).

Yönetici ve lider aralarındaki farkı yukarıdaki tanımlar doğrultusunda görmekteyiz. Kısaca özetlemek gerekirse bütün örgütlerde her ikisine de ihtiyaç olduğunu ancak çalışanların var olan potansiyelini açığa çıkarabilmek ve örgütsel anlamda başarı inancı oluşturabilmek adına liderliğin önem arz ettiğini söyleyebiliriz.

2.2.3. Liderlik Tarzları

Alan yazın incelendiğinde pek çok liderlik tarzının olduğu ve bu konu ile ilgili konu başlıklarına önem verildiği görülmüştür. Bu durumla ilgili olarak Werner (1993) çok sayıda liderin olduğunu, fakat yazarların kendi ele aldığı terimleri kullandığını belirtmektedir. Liderlik tarzlarına yönelik olarak en çok söz edilen çalışma başlıklarına ve bu başlıkları açıklayan çalışmalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda liderlik tarzları aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Liderlik tarzlarına yönelik, çalışmaların farklı başlıklar altında ele alındığı görülmektedir. Bu başlıklar; 'Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik ve

Etkileşimci (Transaksiyonel) Liderlik (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Avolio, Bass ve Jung, 1999; Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003; Başaran, 2004; Tengilimoğlu, 2005; Koçel, 2010; Okçu, 2011; Sezgin, 2012; Saruhan ve Yıldız, 2013; McShane ve Von Glinow, 2016a; Yukl, 2018d; Holbeche, 2020), Karizmatik Liderlik (Cropanzano, James ve Citera, 1993; Werner, 1993; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Tengilimoğlu, 2005; Erdoğan, 2007; Yukl, 2018d), Tam Serbesti Tanıyan Liderlik (Baykal, 1994; Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam, 2003; Diker, 2014; Hoy ve Miskel, 2020a), Otokratik Liderlik (Saruhan ve Yıldız, 2013; Tengilimoğlu, 2005), Destekleyici Liderlik (Saruhan ve Yıldız 2013; Sabuncuoğlu ve Tüz 1995), Demokratik-Katılımcı Liderlik (Tengilimoğlu, 2005; Saruhan ve Yıldız, 2013; Yukl, 2018a; Sağır, 2018), Liberal Liderlik (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Sağır, 2018), Kültürel Liderlik (Düzer, 2012, Yukl, 2018c; Sağır, 2018), Vizyoner Liderlik (Erçetin, 2000; Kıngır ve Okçu, 2011; Özdemir, 2013; Senge, 2017; Akın, 2019), Etik Liderlik (Sezgin, 2012; Bush, 2018; Akın, 2019; Sezgin, 2020)' olarak belirtilmiştir.

2.2.3.1. Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik ve etkileşimci (transaksiyonel) liderlik

Dönüşümcü (transformational) önderliği, iş görenleri örgütün amaçlarına en etkili bir biçimde yöneltmek için iş görenlerin olgunluk düzeyi ile olumsal koşullar arasında denge kurarak, bunları birbirine uyumlu kılan önderlik biçemi şeklinde açıklayan Başaran (2004) dönüşümcü önderi ise, öngörüsünü ve kişilik gücünü kullanarak çalışanlara esin kaynağı olan üstün bir kişi olarak tanımlamaktadır. Dönüştürücü liderlerin, karizmatik davranışlarda bulunmayı iyi becerebildiklerinden, karizmatik liderler ile dönüştürücü liderler arasında birçok benzerlik bulunduğunu belirten Holbeche (2020), en temel farklılıkların ise odaklandıkları noktalarla ilgili olduğunu, dönüştürücü liderin odak noktasının örgütü ve büyük olasılıkla takipçilerini dönüştürmek olsa da karizmatik liderin herhangi bir değişim istemeyebileceğini ifade ederek; dönüştürücü liderlerin, sadık bir taraftar grubuna ilham verme ve taraftarlarını geliştirme yeteneğiyle birlikte genellikle açık bir vizyona, güçlü değerlere ve cesarete sahip olduklarının kabul edildiği örneğini vermektedir.

Kişilik gücü olarak ele alınabilecek bir özellik olan ‘karizma**,** dönüşümcü liderliğe anlamlı katkılarda bulunan bir özelliktir’ (Sezgin, 2012, s.102). Bununla birlikte Yukl (2018d), dönüşümsel liderliğin kişisel özdeşleşmeyi de kapsadığını, izleyenlerin lider ile kendini özdeşleştirebileceğini, liderin davranışlarını taklit edebileceğini, hatta liderin isteklendirdiği değerleri ve idealleri benimseyebileceğini ifade ederek, kişisel özdeşleşmenin izleyenlerin lidere karizma atfetmesini de içerebileceğinin altını çizmektedir. Dönüşümcü lider ile ilgili olarak Koçel (2010) ise, izleyicilerin, amaçlara ulaşma konusunda kendilerine güven duymalarını sağladığını, liderin izleyicileri için bir rol model olduğunu ve izleyicilerinin ‘kendilerini adama’ düzeylerini yükselttiğini belirtir.

Dönüşümcü liderler, yaratıcı kişilik özelliği göstererek iletişim kurar, takım veya örgüt için paylaşılan bir vizyon modellemekle birlikte, izleyenleri bu vizyon doğrultusunda çabalamaları için esinlendirir. Etkin dönüşümcü liderler kişilerin yaptığı işleri değiştirerek takımda örgütsel etkinliği arttırırlar (McShane ve Von Glinow, 2016a). Transformasyonel liderler astlarının yetenek ve becerilerini açığa çıkararak, öz güvenlerini artırarak ve beklenenden daha fazla sonuç almayı amaçlayarak astlarını motive eder. Yaratıcılığa ve yeniliğe yönelik organizasyonda reform ve yenilik başlatan kişidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995). Okçu (2011)’ya göre ise, ‘lider, izleyenlerin ihtiyaçlarını daha yüksek bir amaca dönüştürerek kendisini izleyenleri ortak amaçlar ve değerler etrafında birleştirir, bütünleştirir’ (s.432).

Pek çok liderde belirli oranlarda dönüşümcü ve etkileşimci liderlik özellikleri bulunmaktadır. Etkileşimci lider örgütün amaçlarına ulaşmak amacıyla izleyicilere destek olmaktadır. Dönüşümcü liderler ise amaçlara ulaşmak için izleyicilerin performanslarını yükseltmeye yönelik etkide bulunmaktadır. Bununla birlikte etkileşimci lider örgütün mevcut kültürü içinde faaliyetlerini sürdürmeye yönelik davranırken, dönüşümcü lider örgütün kültürünü kendi amaçları doğrultusunda değiştirebilmektedir (Saruhan ve Yıldız, 2013). Etkileşimci liderin az da olsa gelenekçi bir yapıya sahip olduğunu belirten Tengilimoğlu (2005) ise, geçmişteki olumlu ve yararlı geleneklerin devamlılığını sağlama yönünde hizmetlerde bulunduğunu söyleyerek, atılım yapma ve yenilikçi gelişme politikaları izleyen organizasyonlarda transformasyonel liderlik biçiminin etkili olduğunu, durgun

büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda ise transaksiyonel liderlik biçiminin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Verilen bilgiler ışığında, dönüşümcü diğer adıyla transformasyonel liderlik biçimi ile etkileşimci diğer adıyla transaksiyonel liderliğin içerik olarak birbirinden oldukça farklı yapılara sahip olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, etkileşimci liderlerin geleneksel yapıya uygun olarak örgütün devamlılığını sağladığı, dönüşümsel liderlerin ise daha çok değişim ve yenilenme içerisinde örgütü yönettiği söylenebilir.

> 'Bass (1985)'ın etkileşimsel ve dönüşümsel liderliğin kavramsallaştırılması, karizma, ilham verici, entelektüel uyarım, bireyselleştirilmiş değerlendirme, koşullu ödül, istisna yönetimi ve laissez-faire liderliği olarak etiketlediği yedi liderlik faktörünü içeriyordu. Daha sonraki yazılarda Bass (1988)'a bakıldığında, karizmatik ve ilham verici liderliğin benzersiz yapılar olmasına rağmen, çoğu zaman deneysel olarak ayırt edilemediklerini, böylece orijinal çok faktörlü modelini altı faktöre düşürdüğünü belirtti' (Aktaran: Avolio, Bass ve Jung, 1999, s.441).

Dönüşümsel ve etkileşimsel liderliğin daha açıklayıcı bir şekilde anlatılabilmesi için kavramsal açıdan alt boyutlarını incelemek gerekmektedir. Bass (1985)'ın geliştirmiş olduğu etkileşimsel ve dönüşümsel liderliğe ait altı faktör ve işlevsel tanımları şunlardır: 1. Karizma/ilham verici boyutu; takipçilere enerji veren, etik davranış için bir rol modeli olan, lider ve onun vizyonu ile özdeşleşme oluşturan açık bir teklif duygusu sağlar. 2. Entelektüel uyarım boyutu; takipçileri problemleri çözmenin denenmesini ve doğru yollarını sorgulamaya zorlar ve onları geliştirmek için kullandıkları yöntemleri sorgulamaya teşvik eder. 3. Bireyselleştirilmiş etken boyutu; takipçinin her ihtiyacını anlamaya odaklanır ve potansiyellerini tam olarak geliştirmek için sürekli çalışır. 4. Ödüle bağlı boyutu; takipçilerden ne beklediklerini ve beklenen performans düzeylerini karşılarsa ne alacaklarını açıklar. 5. İstisnalarla Yönetim aktif boyutu; ortaya çıkabilecek herhangi bir sorun için görev yürütülmesini izlemeye ve mevcut performans seviyelerini korumak için bu sorunları düzeltmeye odaklanır. 6. Pasif kaçınma liderliği boyutu; ancak sorunlar düzeltici önlemler almak için ciddi hale geldikten sonra tepki verme eğilimindedir ve çoğu zaman herhangi bir karar vermekten kaçınır (Aktaran: Avolio, Bass ve Jung, 1999).

2.2.3.2. Karizmatik liderlik

Karizmatik lider, grup üyelerini peşinden sürükleyen büyüleyici bir yapıya sahiptir. Bu nedenle etkinliği yüksektir ve kararları kendisi verir, her sözü emir kabul edilir. Karizmatik lider izleyenleri ile mesafeli olmasına rağmen emirleri kolaylıkla yerine getirilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995, s.183). Ayrıca karizmatik bir lider, bireyleri beklenenden daha fazla motive edebilme kapasitesine sahiptir (Tengilimoğlu, 2005).

Kimilerine göre karizmatik liderin temel özelliğinin doğuştan geldiğini söyleyen Erdoğan (2007), karizmanın zamanla şekillendirilmekte olduğunu, kimilerine göre ise, karizmanın üç aşamada öğrenilen davranışlar sonucu ortaya çıkmakta olduğunu ifade emektedir. Bu aşamaların birincisinde, liderin çevresindeki kişilerin özeliklerini öğrendiğini ve çevresindekilerin beklentileri doğrultusunda kendisini şekillendirdiğini belirtmektedir. İkinci aşamada liderin izleyenlerini nasıl etkileyeceğini öğrenek buna göre yöntem geliştirdiğini, üçüncü aşamada ise liderin izleyenlerinin duygularına hitap ederek onları duygu ve düşünceleriyle etkilediğini belirtir.

Karizmatik lider, önemli ihtiyaçları, değerleri kullanır ve istenen durum ile mevcut durum arasındaki tutarsızlığa işaret ederek duygu yaratır. Karizmatik lider, belirli planları içeren ancak davranışı daha soyut bir düzeyde tanımlayan bir gerekçe ya da açıklama geliştirir ve bu tanım, davranışı daha anlamlı hale getirir. Basitçe söylemek gerekirse, karizmatik liderler hedef hiyerarşisinin yetenekli kullanıcılarıdır (Cropanzano, James ve Citera, 1993).

Karizmatik liderlerin kuvvetli bir güç ihtiyacına, yüksek özgüvene, inanç ve idealleri konusunda sağlam bir inanca sahip olduklarını ifade eden Yukl (2018d), karizmatik bir liderlerin takipçilerin tavır ve davranışlarını nasıl etkilediğini açıklamıştır. Liderlik davranışlarını; ‘1. Cazip bir vizyon ortaya koymak, 2. Vizyonu dillendirirken güçlü, etkileyici iletişim yolları kullanmak, 3. Kişisel riskler almak ve vizyona ulaşma yolunda özveride bulunmak, 4. Yüksek beklentiler koymak, 5. İyimserlik ve takipçilere güven ifade etmek, 6. Vizyonla tutarlı davranışlar sergileyerek örnek olmak, 7. Takipçilerin lider hakkındaki izlenimlerini yönetmek, 8.

Grup ya da örgütle özdeşleşmeyi artırmak 9. Takipçileri yetkilendirmek' (s.312) şeklinde açıklamıştır.

2.2.3.3. Tam serbesti tanıyan liderlik

Bass (1998) 'bu çeşit liderliği, çalışanlarla etkileşimin olmaması olarak ifade eder' (Aktaran: Hoy ve Miskel, 2020a, s.396). Tam serbesti tanıyan liderlik davranışında liderin çalışanlarına yetkilerini tamamen göçertmiş durumda olduğunu belirten Diker (2014), çalışanların kendi oluşturdukları çalışma grupları sayesinde kararlar aldığını ve uygulamaya koyduğunu ifade etmektedir. Liderin temel fonksiyonunun iş ortamı, kaynakları sağlamak ve süreçlerin etkin işleyişi açısından çalışanlara yardımda bulunmak olduğunu ve bu liderlik tarzının genellikle çalışanların uzmanlık gücüne sahip olduğu örgütlerde ya da gruplarda ortaya konulduğunu belirtmektedir.

Baykal (1994)'a göre, iş görenlerin bağımsızlığını arttırma bu yaklaşımın yararı olarak kabul edilirken, güçlü bir liderin olmadığı durumlarda, iş görenlerin yönsüz ve kontrolsüzlükle karşı karşıya kalmaları örgütte kaosa neden olabilmesi açısından bazı sakıncalara da sahiptir.

2.2.3.4. Otokratik liderlik

Otorite kavramı kelime anlamıyla; 'yaptırma, yasak etme, emretme, itaat ettirme hakkı ya da gücü, yetke' (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Yönetim yetkisinin tümüyle liderde olduğu türdür. Otokratik liderler astlarını, emir vererek ve hatalarını eleştirerek motive etmektedirler (Saruhan ve Yıldız, 2013).

Tengilimoğlu (2005), otokratik liderlik tarzında liderin, tespit ettiği politikaya uygun örgütsel çatıyı belirleyerek faaliyet şeklini tayin ederek ve örgüt üyelerinden belirlenen görevleri yapmalarının istendiğini, örgüt üyelerinin de istenileni yerine getirdiğini belirtir. Bununla birlikte lider, örgüt üyelerinin çalışmadığını ya da motivasyon eksikliği yaşadıklarını düşünüyor, örgüt de işbirliği ve bireysel sezgileri teşvik etmiyor ise sonuçta da otoriter örgüt iklimi ve otoriter liderlik tarzı olacağını ifade etmektedir. Bu doğrultuda otokratik liderlik tarzını benimseyen lidere ait

davranışların örgüt üyelerini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir.

2.2.3.5. Destekleyici liderlik

Destekleyici liderlik tarzını benimseyen liderler, Saruhan ve Yıldız (2013)'a göre çalışanların ihtiyaçlarına ve beklentilerine dikkat ederek anlayışlı bir tavır sergilerler (s.314). Sabuncuoğlu ve Tüz (1995) destekleyici liderin, kararları grup üyeleri ile birlikte almadığını, ancak onların görüş ve önerilerini alarak karar aldığını belirtmektedir. Destekleyici liderin katılım ve ödül sistemlerini uyguladığını, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya olmak üzere iki yönlü bilgi akışına açık olduğunu ve örgütsel amaçların örgüt üyelerine danışıldıktan sonra belirlenerek emirlerle üyelere ulaştırıldığını ifade etmektedir.

Örgüt üyelerini bireysel olarak ele alan, destekleyen ve kişisel alanlarının farkında olarak onlara yaklaşan bir liderin örgüt iklimini ve kültürünü olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir. Öyle ki, değer gördüğünü ve önemsendiğini hisseden örgüt üyelerinin örgüte karşı olan aidiyet duygusu, inancı ve adanmışlığı artabilir. Dolayısıyla böyle bir örgüt için yüksek verim ve başarının kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

2.2.3.6. Demokratik-katılımcı liderlik

Katılımcı liderlik, liderin kararı üzerinde başkalarının etkili olmasını sağlayan çeşitli karar süreçlerinin kullanılmasını içeren, liderliğin farklı boyutlarına atıfta bulunmak için danışma, ortak karar verme, güç paylaşımı, güçlendirme, yerinden yönetim ve demokratik yönetim gibi terimler kullanılan farklı özgül karar süreçlerini kapsayan bir liderlik tarzıdır (Yukl, 2018a, s.106). Bununla birlikte Sağır (2018), demokratik katılımcı liderlikte izleyenlerin karara katılımı doğrultusunda alınan kararların liderin tek başına aldığı kararlardan daha fazla benimsenebilirliğe ve uygulanabilirliğe sahip olduğunu belirtir.

Katılımcı lider, çalışanların fikirlerini önemser ve onların fikirlerine yer verir. İşin oldukça zor ve zahmetli olduğu durumlarda katılımcı liderlik en iyi liderlik tarzıdır. Çünkü katılımcı lider izleyicilerin amaçlarına ulaşabilmeleri doğrultusunda nasıl bir yol izleyeceğini netleştirir (Saruhan ve Yıldız, 2013). Tengilimoğlu (2005) demokratik liderlerin izleyenlerini etkilemek için uzmanlık ve ilgi gücünü kullandığını belirterek, bu liderlerin astları hedefler doğrultusunda cesaretlendirdiğini, çalışanların yetki ve sorumluluklarını netleştirdiğini, bununla birlikte övgü ve eleştirilerin de bu standartlara uygun olarak gerçekleştirdiğini ifade ederek, söz konusu liderlik tarzının en dikkat çeken özelliğinin ise amaç, plan ve politikaların belirlenmesi aşamasında liderin astlara ait fikir ve düşüncelerden faydalanması olduğunu belirtmektedir.

Verilen bilgiler doğrultusunda, demokratik katılımcı liderin sahip olması gereken özelliklerden bazılarının, liderin çalışanlarına rehberlik etmesi ve onları yüreklendirmesi olduğu söylenebilir. Örgüt amaçları doğrultusunda liderin ve çalışanların bu liderlik anlayışıyla oldukça yüksek verim elde edebileceği söylenebilir. Çünkü fikirleri önemsenen, dikkate alınarak karar sürecine gerçek anlamda katıldığını gören ve yüreklendirilen çalışanların, yüksek aidiyet duygusu hissedebileceği ve örgütün başarıya ulaşabilmesi için daha çok çabalayabileceği düşünülebilir.

2.2.3.7. Liberal liderlik

Liberal kavramının kelime anlamı; ‘1. Hürriyet ve serbestlikle ilgili, 2. Hoşgörülü’ (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Liberal liderlik etkili bir şekilde kullanıldığında izleyenlerin yeteneklerinden en üst düzeyde faydalanmayı hedefler. Bu nedenle izleyenler görevlerini ilgilendiren konularda tüm davranışlarında özgür bırakılmışlardır. İzleyenler örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için yüksek güdülenmişlik düzeyine sahiptir. Ayrıca izleyenler kendilerine tanınan bu özgürlük sayesinde, yeteneklerini ortaya koyma ve geliştirme imkanına sahip olabilirler (Sağır, 2018).

Liberal liderliğin grup üyelerini tamamen özgür bırakan bir liderlik modeli olduğunu belirten Sabuncuoğlu ve Tüz (1995), liberal liderin bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler ilkesini benimsediğini, güçten kaçındığını ve liderin rolünün diğer grup üyelerininki gibi olduğunu ifade ederek, üyelerin amaçları belirlediğini ve kararları verdiğini, liderin ise örgüt dışından bilgi ve kaynak sağlama yönünde gruba katkıda bulunduğunu ve söz konusu liderlik modelinin tamamen oto-kontrol sistemine dayandığını vurgulamaktadır.

2.2.3.8. Kültürel liderlik

Son yıllarda bir hayli dikkat çeken kültür ve liderlik kavramlarının, sıklıkla araştırma konularında yer aldığı görülebilir. Değerlerin belirli bir kültürde yetişen yöneticiler tarafından içselleştirilmesi olasıdır ve bu değerler bazen farkında olmadan yöneticilerin tutum ve davranışlarını etkileyecektir. Kültürel değerler ayrıca insanların birbirleri ile ilişki kurma biçimleriyle ilgili olan sosyal normlara da yansır. Kültürel normlar liderlik davranışının kabul edilebilir şekillerini belirler ve gücün kullanımını sınırlayan sosyal yasalar olarak resmileştirilebilir (Yukl, 2018c).

Örgütün yıllar boyunca oluşturduğu normların, değerlerin, inançların ve tüm uygulamaların örgüt kültürünün temelini oluşturduğunu ifade eden Sağır (2018), örgüt kültürünün örgütün kendi içinden ve çevreden algılanış biçimini ifade ederek üyelerin davranışlarına yön verdiğini ve örgüt işleyişinin temel belirleyicilerinden olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda birbirini karşılıklı olarak destekleyen kültür ve liderlik kavramlarının arasında oldukça güçlü bir bağ olduğu söylemek mümkün olabilir.

Kültürel liderliğin yeni bir kültür oluşturmaya ilişkin boyutunu oluşturan öğelerin açılımlarının dönüştürücü ve karizmatik liderlikle örtüştüğünü belirten Düzer (2012), kültürel liderliğin yeni bir kültür oluşturma biçiminin, yaratma ve değiştirme olduğunu ifade etmektedir.

2.2.3.9. Vizyoner liderlik

Vizyon gelecekte olmasını istediklerimizin bugünden düşlerini kurmaktır. Uzun vadeli düşünmek ve toplumsal değişmelerin dışında kalmamak vizyonun temelini oluşturur. Diğer bir ifadeyle vizyonun tanımı, gelecekte ulaşılmak istenen hedeflerin gerçeğe uygun düşlerini kurmaktır (Özdemir, 2013). Paylaşılan vizyon öğrenme için gerekli odaklanmayı ve enerjiyi sağlaması açısından organizasyon için hayati bir önem taşır. Başkalarına uymayı öğrenmek vizyon olmadan mümkün olsa da, ancak insanların bir şeyi başarmak amacıyla çaba göstermeleri halinde yaratıcı öğrenme gerçekleşir (Senge, 2017). Örgüt açısından vizyonun örgütün gelecekte varmayı hedeflediği noktaya dair bir betimleme olduğunu belirten Akın (2019), vizyoner liderin öncelikle vizyonu kendisi görebilen, daha sonra izleyenleri inandırabilen ve örgütü vizyon gerçekleştirebilecek doğrultuda harekete geçirebilen kişi olduğunu ifade etmektedir.

Vizyoner lider, sahip olduğu bilgi birikimi ve geniş bakış açısı sayesinde geleceği öngörerek, örgütün içinde bulunduğu şartları dikkate alarak, gerekli tedbirlerin alınması, personeli ihtiyaç duyduğu konularda güçlendirmesi sonucunda, stratejik değişim ve gelişimi gerçekleştirme ve performansı arttırma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kıngır ve Okçu, 2011). Vizyonun geleceği düşünmek ve tasarlamak olduğunu belirten Erçetin (2000), vizyon sahibi olan liderlerin toplumları ile örgütlerinin geleceğini düşleyen ve tasarlayan bireyler olduğunu, bunun yanı sıra bu tarz liderlerin örgütleri için, düşünsel, sezgisel zenginliklerini bilinenle sınırlandırmayan var olabileceğini düşündükleri bir gelecek tasarlamak ve oluşturmak amaçlı kullandıklarını vurgulamaktadır.

2.2.3.10. Etik liderlik

Etik kavramının kelime anlamı, ‘1. Çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü, 2. Ahlaki, ahlakla ilgili’ (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Brown, Trevino ve Harrison (2005) ‘etik liderliği, kişisel eylemlerde ve kişiler arası ilişkilerde normal olarak uygun kabul edilen davranışların (dürüstlük, güvenirlik, adil olmak, ilgili olmak gibi) sergilenmesi ve çalışanların çift

yönlü iletişim, destekleme ve karar verme yollarıyla bu davranışları sergilemek üzere teşvik edilmesi biçiminde tanımlamaktadır' (Aktaran: Akın, 2019, s.147).

> Okul yöneticileri, okulda etkin bir öğrenme ve çalışma ortamı oluşturabilmek için liderlik davranışlarını sergilemek zorundadır. Okul yöneticilerinin, öğretmenleri ve diğer okul çalışanlarını etkilemek ve onları örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmek için bürokratik ve yasal otoriteden çok değer, inanç, duygu ve güven temelli bir liderlik yaklaşımı benimsemeleri gerekmektedir. Bu liderlik yaklaşımının temel güç ve etki kaynağı, moral (ahlaki) ve etik otoriteye dayanmaktadır (Sezgin, 2020, s.314).

'Ahlaki liderlik, değerler, inançlar, müdürlerin ve diğer eğitim liderlerinin tutumlarına dayanması açısından örgütsel kültürle uyumludur. Eğitimin ahlaki amacına ve ahlaki alanda liderden beklenilen davranışlara odaklanır. Aynı zamanda bu değer ve inançların, kültürü destekleyen ya da şekillendiren ortak değer ve anlamlarla birleşeceğini varsayar' (Bush, 2018, s.178). Okul yöneticilerinin etik bir okul kültürü oluşturabilmeleri için kendilerinin etik davranışlar göstermeleri ve bu konuda tüm çalışanlara model olmaları gerektiğini savunan Sezgin (2012), okul yöneticilerinin, günlük davranışlarında, aldıkları kararlarda, yaptıkları uygulamalarda, öğrencilerle, öğretmenlerle ve velilerle olan ilişkilerinde etik değerlere önem vermesi gerektiğini belirtir.

2.2.4. Liderlik Yaklaşımları

2.2.4.1. Özellikler yaklaşımı

Özellikler teorisi ile ilgili olarak liderlikte gelenekselciliğin odağı, liderin yaptıkları kadar kim oldukları ve nelere dikkat ettikleridir (Holbeche, 2020). İyi liderlerin sahip olduğu kilit özelliklerin genel olduğunu ifade eden Robbins ve Judge (2019a), insanlarla birlikte olmaktan hoşlanan ve otoritesini hissettirebilen (dışa dönüklük), disiplinli, sadakatlerini koruyabilen (işe bağlılık), yaratıcı ve esnek (açıklık) olan kişilerin liderlik konusunda avantaja sahip olduğunu belirtir.

Özellikler yaklaşımına göre, bir kişinin bir grup içerisinde lider olarak kabul edilmesinin temel nedeni kişinin sahip olduğu özelliklerdir. Lider, özellikleriyle grup içindeki diğer üyelerden farklıdır (Tengilimoğlu, 2005).

> Ralf M. Stogdill (1974) ve Charles B. Handy (1976), 1950 yılından önceki elli yıllık süre içinde önderlik özelliklerini tanımaya çalışan yüzlerce araştırma ve deneme bulgularını incelediler. Bu incelemenin sonunda araştırma ve denemelerde, önder ile önder olmayanlar arasında, bilişsel güç, bilgili olma, güvenilebilir olma, sorumluluk alma, iyi ilişkiler kurma, yüksek bir konumda olma gibi özellik ya da niteliklerde ayrılığın olduğunu buldular (Aktaran: Başaran, 2004, s.77).

Liderliği sınırladığı varsayılan özelliklerin büyük bir kısmının bir insanda eş zamanlı olarak bulunmasının mümkün olmaması, kimi zaman grup üyelerinin içinden liderin sahip olduğu özelliklerden daha fazlasına sahip olanlar olduğu halde bunların lider olmaması ve bu özelliklerin rahatlıkla ölçülememesi, liderlik ile alakalı farklı arayışları gündeme getirmiştir. Sonrasında grup üyelerinin özelliklerine ve liderin davranışlarına daha fazla yönelim ile davranışsal liderlik teorisi ortaya çıkmıştır (Tengilimoğlu, 2005). Bu açıdan bakıldığında özellikler yaklaşımının ölçülmesini zor kılan durumun insanın doğuştan gelen karmaşık bir yapıya sahip olması olduğu söylenebilir.

2.2.4.2. Davranışsal yaklaşım

Liderlerin nasıl başarılı olduklarını görmek için etkili ve etkisiz liderlerin davranışlarını kıyaslamak, liderliği anlamanın başka bir yolu olduğunu ifade eden Lunenburg ve Ornstein (2013b), etkili liderlerin kimler olduğuna odaklanmaktan ziyade, etkili liderlerin neler yaptıklarına odaklanmak gerektiğini belirtir.

Özellikler yaklaşımının sonrasında liderliği en iyi biçimde tanımlama çalışmaları arasında bulunan davranışsal yaklaşımın, daha iyiyi ve doğruyu bulabilmek adına ortaya atılmış olan bir liderlik yaklaşımı olduğu söylenebilir. Düzer (2012), özellikler yaklaşımın liderliğin dinamiklerini açıklamakta yetersiz kaldığını, araştırma sonuçlarının davranışların da liderlik bakımından önem taşıdığı yönünde olmasıyla davranışsal yaklaşımın ortaya çıktığını ifade ederken, Saruhan ve Yıldız (2013), liderliği tanımlayabilmek için gözlenebilirliği olan davranışların liderlikte etkili olduğu düşünülmeye başlandığını belirterek, davranışsal yaklaşıma göre, doğuştan gelen değil sonradan öğrenilen davranışların geliştirilerek lider olunabildiğinin altını çizmektedir. Erçetin (2000) ise aynı şekilde davranışsal yaklaşımlar üzerine yapılan çalışmaların; daha çok lider davranışları, davranışların bir örüntüsü olarak liderlik

tarzları ve bunların grup üzerindeki olası etkileri üzerinde yoğunlaştığını ifade etmektedir.

Davranışsal yaklaşım çalışmalarına yönelik araştırmaların, araştırmacılara göre farklı başlıklar altında ele alındığı görülmektedir. Bu başlıklar; 'Ohio State Üniversitesi Araştırmaları (Werner 1993; Erçetin, 2000; Koçel, 2010; Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2012; Saruhan ve Yıldız 2013; Lunenburg ve Ornstein 2013b; Akın 2019; Hoy ve Miskel, 2020a; Buluç, 2020), Michigan Üniversitesi Çalışmaları (Werner 1993; Erçetin, 2000; Koçel, 2010; Saruhan ve Yıldız 2013; Lunenburg ve Ornstein 2013b; Akın 2019; Buluç, 2020), Blake ve Mouton'un Yönetsel Diyagramı (Koçel, 2010; Saruhan ve Yıldız 2013; Lunenburg ve Ornstein 2013b; Buluç, 2020), McGregor'un X-Y Teorisi (Başaran, 2004; Erdoğan, 2007; Koçel, 2010; Lunenburg ve Ornstein, 2013c; Eren, 2016; Buluç, 2020), Likert'in Sistem-4 Modeli (Koçel, 2010; Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2012; Saruhan ve Yıldız 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2013c; Eren, 2016; Buluç, 2020)' olarak belirtilmiştir. Davranışsal yaklaşım çalışmalarına yönelik olarak yapılan araştırmalarda, bu yaklaşımla ilgili en çok söz edilen araştırma başlıklarına yer verilmiştir.

2.2.4.2.1. Ohio state üniversitesi araştırmaları

II. Dünya Savaşından sonra liderlikle ilgili araştırma programlarından birisi olan Ohio Eyalet Üniversitesi İşletme Araştırmaları Bürosu tarafından başlatılmıştır. Çok sayıda farklı örgütlerde yapılan Lider Davranışlarını Tanımlama Anketi (Leader Behavior Description Questionaire-LBDQ) uygulanmış, verilere faktör analizi yapılmış ve liderlik davranışlarını belirleyen faktörlerin bulunmasına çalışılmıştır. (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2012). Ohio State Üniversitesi araştırmalarında, liderin nasıl davrandığını araştırarak iki boyutlu bir yaklaşım geliştirildiğini söyleyen Saruhan ve Yıldız (2013), yapılan kapsamlı incelemeler sonucunda takipçiler tarafından gözlemlenen lider davranışlarında, kişiyi dikkate alma ve inisiyatif olmak üzere iki boyut belirlenmiş olduğunu belirtmektedir. Kişiyi dikkate alma boyutunda liderin güven ve saygı uyandırması, takipçilerin amaçları ve istekleriyle ilgilemesi gibi beşeri faktörleri içerdiğini, yani bu boyutta takipçilere ağırlık verildiğini ifade ederken, diğer bir boyut olan inisiyatif (işe ağırlık verme) boyutunda ise,

gerçekleştirilmesi istenen amacın zamanında ve doğru bir şekilde tamamlanması için bazı uygulama, iletişim ve kontrol süreçlerini kapsayan davranışları içerdiğini, bu boyutta işe ve işin tamamlanmasına önem verildiğini vurgulamaktadır.

Liderlik Davranışlarını Tanımlama Ölçeği (LDTÖ) çalışmaları Halpin (1966)'e göre dört temel veri ortaya koymaktadır. Bu temel veriler aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- 'Yapıyı kurma ve anlayış gösterme lider davranışının temel boyutlarıdır.
- Etkili lider davranışı sık sık her iki boyutta da ortaya çıkan davranışlarla ilişkilendirilir.
- Üstler ve astlar, lider davranışı boyutlarının etkililiğini ölçmek için değerlendirme eğilimindedirler. Üstler yapıyı kurmayı çok önemserler, astlar ise anlayış göstermekle daha ilgilidirler.
- Liderlerin kendilerinin nasıl davranmaları gerektiğini söylemeleriyle, astların, liderlerin nasıl davrandığını söylemelerindeki ifadeler arasında çok az ilişki vardır' (Aktaran: Hoy ve Miskel, 2020a, s.386).

Bu araştırmaya göre, kişiyi dikkate alan lider davranışında, personel devir hızı ve devamsızlık oranının düşük olduğu, işe önem veren lider davranışında ise performansın arttığı tespit edilmiştir. Liderin davranışlarının yüksek izleyici odaklı olduğu bazı durumlarda verimlilik artmış, fakat iş-odaklı davranışlarda ise performans artışı gözlenmiştir. Bu nedenle araştırmanın sonucunda, evrensel anlamda geçerli ve etkili bir liderlik davranışı tespit edilememiştir (Saruhan ve Yıldız, 2013).

2.2.4.2.2. Michigan üniversitesi çalışmaları

Ohio üniversitesindeki liderlik çalışmalarının sürdürüldüğü sıralarda Michigan Üniversitesi Sosyal Araştırmalar Enstitüsünde de bir dizi liderlik araştırmalarının yapıldığını ve Michigan çalışmalarının iki ayrı liderlik davranışı ortaya çıkardığını ifade eden Lunenburg ve Ornstein (2013b), bu davranışların Ohio çalışmalarında ortaya çıkmış olan yapıyı harekete geçirme ve insan faktörüne ilgi boyutlarına benzediğini, ortaya çıkan bu iki boyuta iş merkezli liderlik ve insan merkezli liderlik denildiğini belirtmektedir.

Michigan Üniversitesi çalışmalarında ortaya çıkan iş merkezli lider davranışı ile insan merkezli lider davranışı boyutlarını daha iyi anlayabilmek için bu boyutların açıklamalarına ihtiyaç vardır.

Çalışanların görevlerini ve bunları başarmak için kullanılan metotları vurgulayan iş merkezli liderlik davranışında; katı iş standartlarının koyulduğunu, işlerin dikkatli bir şekilde organize edildiğini, takip edilecek iş metotlarının anlatıldığını ve astların işlerinin yakından denetlendiğini belirten Lunenburg ve Ornstein (2013b), bunun yanı sıra çalışanların kişisel ihtiyaçlarını ve kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesini vurgulayan insan merkezli lider davranışında ise; astların desteklendiğini, bireysel karar verme yerine grubun düşüncelerinin kullanıldığını, astların yüksek performans hedefleri belirlenerek bu hedeflere ulaşmalarının teşvik edildiğini ve astlara karşı duyarlı düşünceli davranışlarda bulunulmaya çalışıldığını açıklamaktadır.

Bakan ve Doğan (2013), Michigan Üniversitesi çalışmalarının, iş görene yönelik liderlik davranışının örgütlerde daha yüksek iş tatmini ve verimliliğini sağlayacağının görüldüğünü belirtmektedir. Ohio State Üniversitesi Araştırmaları ile Michigan Üniversitesi Araştırmalarının ve sonuçlarının genel bir değerlendirmesini yapan Erçetin (2000), her iki araştırmanın desenlenmesine dair bazı tartışmalar olduğunu ifade ederek; örgütsel kapasite, teknoloji, kültür, iklim vb. gibi durumsal değişkenlerin dikkate alınmamasının söz konusu tartışmalarda en çok altı çizilen noktalar olduğunu ve sonuçların bu sınırlılıklar doğrultusunda değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

2.2.4.2.3. Blake ve Mouton'un yönetsel diyagramı

Saruhan ve Yıldız (2013) bu modelin, yönetsel davranışın üretim ya da insan ağırlıklı olduğu varsayımından yola çıkarak, bu davranış kalıplarından birinin yatay eksene diğerinin ise dikey eksene yerleştirilmesiyle çizilen bir grafik yardımıyla yöneticilerin bu iki davranış kalıbından hangisine daha yakın olduklarının analiz edilmesiyle ilgili bir model çalışması olduğunu belirtmektedir.

Bu modelin liderlerin davranışlarında ağırlık verdikleri faktörleri iki grupta topladığını belirten Koçel (2010), bu faktörlerin üretime yönelik olma ve kişilerarası ilişkilere yönelik olma boyutları olduğunu ve her boyutun bu faktörlerle alakalı dereceleri gösteren dokuz bölüme ayrıldığını ifade ederek bu çalışmanın sonucunda 'Yönetim Tarzı Matriksi' elde edildiğini ifade etmektedir.

Zel (2011) bu modele göre, liderler için önceliğin verimlilik değil, kişiler arası ilişkiler olduğunu, liderin öncelikle çalışanların moralini yükseltip işten doyum almalarını sağlaması gerektiğini, bunun için de liderlerin, astlarının işine karışmadan onların işlerini planlamalarına, düzenlemelerine yardım ederek duygusal destek sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Aynı zamanda liderin, astlarını çok sıkı denetlemek yerine genel denetimden yana olduğunu ve astlarının ihtiyaçlarını da dikkate aldığını ifade etmektedir. Bunun nedenini ise modele göre huzurlu bir iş ortamı ve verimli bir iş temposu için doyurucu ilişkilerin olması gerekliliği olarak belirtir.

2.2.4.2.4. McGregor'un X ve Y teorileri

X ve Y teorisi davranışsal yaklaşımların bünyesinde yer alan bir araştırma olarak görülmektedir. Koçel (2010), 'Douglas McGregor tarafından formüle edilen, X teorisi ve Y teorisi olarak adlandırılan teorilerin liderin davranışlarını açıklamakta kullanılabilir' (s.581) olduğunu söylemektedir.

McGregor (1957), yapmış olduğu çalışmada yönetimin görevlerini ve liderin izleyici kitlesinin özelliklerini iki başlıkta toplamıştır. Bu teorilerden birincisi yöneticilerin düzeltici, önleyici ve yürütücü olarak ifade edildiği ve takipçilerin yönetilmeye ihtiyacı olduğunu savunduğu X teorisidir. İkincisi ise yöneticinin geliştirici olduğu yetki devri ve insanın bir unsurdan ziyade bir paydaş olarak görüldüğü Y teorisidir (McGregor, 1957, s.166-171, Aktaran: Diker, 2014, s.126).

Başaran (2004) Douglas McGregor tarafından geliştirilen X kuramı ve Y kuramını, klasik kuramların lideri izleyenlerde ne gibi özellikleri gördüklerini ortaya koyduğunu ve insancıl açıdan insanda hangi özelliklerin olması gerektiğini

savunduğunu özetleyerek, X ve Y kuramının, doğrudan değil ama dolaylı olarak liderlik kuramı sayılabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte X ve Y kuramının, tek boyutlu kuramlar olduğunu; kuramlarda yalnızca iş görenin doğasının ne olduğu ve ona nasıl liderlik yapılması gerektiğinin belirtildiğini; iş görene dair eski ve yeni iki görüşün birbiriyle karşılaştırıldığını ifade etmektedir.

2.2.4.2.5. Likert'in sistem 4 modeli

Bazı araştırmacı ve uygulamacıların davranışsal yaklaşımların ortak noktaları ile dönemlerinin uygulamalarını bir araya getirip davranışsal liderlik yaklaşımına yeni boyutlar kazandırmak istediklerini ifade eden Erdoğan (2007), bu araştırmacılardan birisinin de Rensis Likert olduğunu, Rensis Likert'in Michigan araştırmalarından sonra örgütsel liderliği dört temel tipe ayırarak, davranışsal eğilim ve lider-üye ilişkisine göre yaptığı liderlik sınıflamalarını, birden dörde kadar numaralayarak "sistem" adı altında topladığını belirtmektedir. Ayrıca Likert'in liderlik sınıflamasının özel bir yaklaşımdan çok, döneminin hakim düşüncesi olan sistem yaklaşımı ile liderlik bulgularını birleştirip, uygulamacıları düşünsel kaynak oluşturma özelliğini taşıdığını vurgulamaktadır.

Likert (1979), Sistem 1'in, örgütün bürokratik veya klasik yapısına uyduğunu belirterek, klasik yapının özelliklerini, sınırlı destekleyici liderliği, korku ve üstlerin statüsüne dayalı motivasyonu, tek yönlü aşağı doğru iletişimi, merkezi karar almayı, yakın ve üstten denetimi, iş birliğinin olmadığı takım çalışmasını ve yöneticilerin düşük performans hedeflerini içerdiğini açıklamaktadır. Sistem 4 örgütünde, tüm üst yöneticilerde yüksek düzeyde güven ve inanç duygusu bulunduğunu, iletişimin her yöne doğru serbestçe hareket ettiğini, kararlar alınırken örgütün her biriminin katkısının sağlandığını, iş birliğine dayalı takım çalışmasının teşvik edildiğini ve yöneticilerin yüksek performans hedeflerinin belirlendiğini ifade ederek, Sistem 2'nin, Sistem 1'den daha az klasik ve Sistem 3'ün, Sistem 4'e göre daha az destekleyici olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Lunenburg ve Ornstein, 2013c).

Likert'in araştırmaları ile ilgili olarak Koçel (2010) ise, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tipi bir yönetim altında olduklarını, verimliliği düşük grupların

ise Sistem 1 ve Sistem 2 tipi bir yönetim altında olduklarını gösterdiğini belirtmektedir.

2.2.4.3. Durumsallık yaklaşımı

Yıllar içerisinde etkili liderliği izleyenlerin, lider özelliklerinin, liderlik biçiminin ve liderin içinde bulunduğu durumun bir fonksiyonu olduğunu savunan araştırmalar yapılarak durumsal yaklaşımlar ortaya koyulmuştur (Düzer, 2012, s.231). Durumsallık yaklaşımı ile ilgili olarak Bakan ve Doğan (2013), bu yaklaşımın liderlik biçiminin koşullara göre şekillenmesi ve çeşitlenmesi gerektiğini belirterek bu sebeple liderin davranışlarını değişen koşullara göre düzenlemesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. Sığrı (2012) ise, durumsal liderliğin, en iyi ve tek bir lider olmadığını ve uygun yaklaşımların kişilere, zamana ve zemine göre değiştiğini bir gerçeklik olarak açıklamaktadır.

Durumsallık yaklaşımı çalışmalarına yönelik araştırmaların, araştırmacılara göre farklı başlıklar altında ele alındığı görülmektedir. Bu başlıklar; 'Fiedler'in Durumsal Liderlik Teorisi (Theodory, 1981; Werner 1993; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; Erçetin, 2000; Koçel, 2010; Zel, 2011; Saruhan ve Yıldız, 2013; Bakan ve Doğan, 2013; Lunenburg ve Ornstein 2013b; McShane ve Von Glinow, 2016a; Yukl, 2018b; Sağır, 2018; Akın, 2019; Robbins ve Judge, 2019a; Hoy ve Miskel, 2020a), Yol-Amaç Teorisi (Erçetin, 2000; Knight, Shteynberg ve Hanges, 2004; Başaran, 2004; Erdoğan, 2007; Koçel, 2010; Zel, 2011; Saruhan ve Yıldız, 2013; Bakan ve Doğan, 2013; Lunenburg ve Ornstein 2013b; McShane ve Von Glinow, 2016a; Yukl, 2018b; Sağır, 2018; Akın, 2019; Robbins ve Judge, 2019a; Hoy ve Miskel, 2020a), Vromm ve Yetton'un Durumsal Liderlik Modeli (Erçetin, 2000; Erdoğan, 2007; Zel, 2011; Saruhan ve Yıldız, 2013; Bakan ve Doğan, 2013; Sağır, 2018; Robbins ve Judge, 2019a), Reddin'in Üç Boyutlu Lider Etkinliği Modeli (Zel, 2011; Bakan ve Doğan, 2013; Lunenburg ve Ornstein 2013b; Sağır, 2018), Hersey ve Blanchard'ın Durumsallık Teorisi (Erçetin, 2000; Erdoğan, 2007; Zel, 2011; Bakan ve Doğan, 2013; Lunenburg ve Ornstein 2013b; Yukl, 2018b; Sağır, 2018)' olarak belirtilmiştir. Durumsallık yaklaşımı çalışmalarına yönelik olarak yapılan araştırmalarda, bu yaklaşımla ilgili en çok söz edilen araştırma başlıklarına yer verilmiştir.

2.2.4.3.1. Fiedler'in durumsal liderlik teorisi

Fiedler (1967)'e göre, ilk temel teori, liderlik çalışmalarında özel olumsallık ilişkilerini ortaya çıkarmak amacı doğrultusunda oluşmuştur. Bu teori bir davranış çeşidini ihmal etmek, yani en az tercih edilen iş arkadaşlığı modeli olarak belirtilir (Aktaran: Hoy ve Miskel, 2020a). Teorisi ile ilgili olarak Fiedler (1967), liderin tarzı ve durumsal kontrolü yeterli düzeyde eşleştirilirse, örgütsel etkinliğin artırıldığını öne sürmektedir (Aktaran: Theodory, 1981, s.3). Durumsallık yaklaşımının oluşmasına katkıda bulunanların, kişinin göreve veya ilişkiye güdülenmiş olmalarının derecelerini belirlemek için özel bir ölçek geliştirdiklerini açıklayan Erdoğan (2007), bu ölçeğe birlikte çalışmaya eğilim ölçeği (Least Prefered Coworker Scale – LPC) veya birlikte çalışmayı tercih ölçeği adını verdiklerini ifade ederek bu ölçeğin yardımı ile liderin işe veya gruba ne ölçüde yönelik olduğunun analizinin yapılması söz konusu olduğunu belirtmektedir.

Bir liderin LPC puanıyla grup performansı arasındaki ilişkinin, durumsal elverişlilik adı verilen kavrama bağlı olduğunu belirten Yukl (2018b), durumsal elverişliliği; görev yapısı, liderin makam gücü ve lider-üye ilişkilerinin kalitesinin belirlediğini ifade ederek, liderin makam gücünün yüksek, görevi ileri seviyede yapılandırılmış ve astlarıyla ilişkileri iyi olduğunda, durumun çok elverişli olduğunu belirtmektedir. Kurama göre, düşük LPC puanlı liderlerin durum ya çok elverişli ya da çok elverişsiz olduğunda en etkiliyken; yüksek LPC puanlı liderlerin durumsal elverişliliğin orta düzeyde olduğu durumlarda en etkili olduğunu vurgulamaktadır. Liderin, etkililiği maksimize etmek için iki yaklaşım kullanabileceğini, birinci yaklaşımın durum için en uygun tür davranışı seçmek, ikincisinin ise liderin tercih edilen davranış şekline uyacak şekilde durumu değiştirmeye çalışmak olduğunu söylemektedir.

Fiedler'in durumsal liderlik kuramıyla ilgili olarak ana mesajı; her durum için geçerli bir liderlik formülünün olmadığı, farklı durumlarda farklı liderlik biçimlerinin daha etkili olabildiği, örgütün yaptığı üretimin niteliği, çevresel etkenler, rekabet unsurları, çalışanların niteliği ve benzer birçok değişkenin farklı örgüt durumlarını oluşturabildiğidir (Akın, 2019).

2.2.4.3.2. Yol-amaç teorisi

Yol-amaç teorisi, 1971'de Robert J. House tarafından geliştirilmiştir (Knight, Shteynberg ve Hanges, 2004). '1974'te House ve Mitchell, iki genel liderlik davranış türünü özgünlüğünü arttırarak yol-amaç teorisini geliştirmiştir. Ölçümü kolaylaştırmak için önerdikleri dört liderlik davranış türü ise direktif yol-hedef açıklayıcı lider davranışı, destekleyici lider davranışı, katılımcı lider davranışı ve başarı odaklı lider davranışıdır' (Knight, Shteynberg ve Hanges, 2004, s.1165-1166). Yol amaç teorisinin motivasyon beklenti teorisine dayandığını belirten Lunenburg ve Ornstein (2013b), bu teorinin liderin astların amaçları ve amaca gidecek yollar üzerindeki etkisini vurguladığını, liderin astların amaçlarına ulaşmakla ilgili ödüller üzerinde ve amaçların önemi üzerinde etkisinin olduğunu ifade etmektedir.

Yol-Amaç Teorisi, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bireysel yeterliliğin sağlanmasında, göreve ve çalışana önem verilmesi kadar çalışanların motivasyonunun da önemli olduğunun farkına varıldığı bir liderlik kuramıdır (Sağır, 2018). Yol-Amaç Kuramı ile ilgili olarak Erçetin (2000), bu kuramın liderler ile izleyenler arasındaki ilişkiyi liderin etkililiği ve izleyenlerin motivasyonu boyutunda çözümlemeye çalışıldığını, motivasyona ilişkin kuramların bulgularıyla da tutarlı görünen bu çözümleme biçiminin astların motivasyonunu ve bunu sağlayan gereksinimlerin karşılanması aracılığıyla örgütlerde etkili liderlik sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceğini anlama kolaylığı sağladığını belirtmektedir.

Kuramın temel bir önermesinin, durumsal değişkenlerin araçsal liderlik üzerindeki düzenleyici etkisine yönelik olduğunu belirten Yukl (2018b), astların işi nasıl yapacağından emin olmadığında; bu durum özellikle işin zor ve karmaşık tecrübenin de az olduğu durumlarda ortaya çıktığını, görev odaklı davranışın; rol açıklığı, öz yeterlik, çaba ve performans üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra kuramın bir diğer temel önermesini de görevin oldukça yorucu, tehlikeli ve stresli olması durumunda; destekleyici liderliğin daha güçlü bir etkisinin olduğunu ve böyle bir ortamda destekleyici liderliğin astların güvenini, çabasını ve memnuniyetini arttırdığını belirtmektedir.

Bu kurama göre, görev belirsiz, karmaşık ve astların öz güçlerini bilme dereceleri ile beceri düzeyleri düşük ise önder yönlendirici (yapıyı harekete geçirici) liderlik davranışı sergilemeli, eğer görev belirli ve astların beceri düzeyleri yüksek ise önder katılımcı (anlayış gösterici) liderlik davranışı göstermelidir (Can, Kavuncubaşı ve Yıldırım, 2012). Bu teori, lider davranışlarının astların motivasyonu, tatmini ve performansları üzerindeki etkisini açıklamaya yöneliktir. Söz konusu teoriye göre lider, otoriter liderlik, destekleyici liderlik, katılımcı liderlik ve başarıya yönelik liderlik davranışlarından birini sergileyebilir (Baykal, 1994, s.43; Koçel, 2010, s.589). Teorinin bütün önerisi Hoy ve Miskel (2020a)'e göre, astların tatmininin, bireyin ve işin yapıldığı bölümün etkililiğinin, liderlerin iş ortamının ve çalışanların yeteneklerini arttırıcı davranışlarda bulunması ile mümkün olabileceğidir.

Bu doğrultuda 'Yol-Amaç Teorisi' ile ilgili olarak, liderin çalışanları desteklemesinin önemli görüldüğü bir durumsallık yaklaşımı olduğu düşünülebilir. Ayrıca liderin sergileyeceği liderlik davranışının örgüt üyelerinin motivasyonunu sağlamak amacına özellikle dikkat çekildiği söylenebilir.

2.2.4.3.3. Vroom ve Yetton durumsal liderlik modeli

1973'de Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilen bu yaklaşımın, daha sonrasında Vroom ve Arthur G. Jago'nun çalışmalarıyla olgunluğa ulaştığını belirten Erdoğan (2007), söz konusu yaklaşımda amaç-yol yaklaşımında olduğu gibi, liderlik tarzının liderin örgüt içerisindeki yerine bağlı olduğunu ve bu nedenle farklı liderlik türlerinin ortaya çıkacağının ileri sürüldüğünü belirtmiştir.

Normatif liderlik modeli, kullanıcı kararlarını en üst düzeye çıkarmak için duruma uygun beş liderlik tarzından (karar verme, bireysel danışma, gruba danışma, olanak tanıma ve yetkilendirme) birini seçmesini mümkün kılan zaman odaklı ve gelişime dayalı bir karar ağacına sahiptir (Lussier ve Achua, 2010).

Erçetin (2000), kuram ile ilgili yapılan bazı çalışmaların en etkili karar seçeneğinin tercihinde birtakım belirsizliklerin olması, liderin kişisel özelliklerinin ve astların tepkilerinin gerektiği kadar dikkate alınmaması gibi konularda eleştirildiğini

belirtmektedir. Ancak kararların alınması ve astların kararlara katılmasıyla ilgili olarak kuramın liderlik alan yazınına önemli katkılar sağladığını açıklamaktadır.

2.2.4.3.4. Reddin'in üç boyutlu lider etkinliği modeli

Durumsal liderlik yaklaşımlarından olan Reddin'in üç boyutlu lider etkinliği modeline göre 'önemli olan, bir yöneticinin ne yaptığı değil, sonuç olarak ortaya ne koyduğudur' (Baykal, 1994, s.45).

Reddin'in modelinin, lider özellikleri ve davranışları, gruplar ve durumsal faktörler olmak üzere üç teorik temeli birleştirdiğini belirten Lunenburg ve Ornstein (2013b), bu modelin çok fazla deneysel araştırmanın konusu olmadığını, daha ziyade birçok örgütsel bağlamda yönetici eğitimleri için popüler bir teknik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Reddin'in 64 maddelik anketini kullanarak yöneticilerin liderlik stillerini tanıyabileceklerini, Reddin ve arkadaşları tarafından yürütülen yönetici geliştirme eğitimlerinin, katılımcıların çok çeşitli liderlik stillerinin farkında olmaları ve maksimum etkililiğe ulaşmaları için 'stilleri' belirli durumlara uyarlamaları konusunda eğitilmeleri için tasarlandığını açıklamaktadır.

2.2.4.3.5. Hersey ve Blanchard'ın durumsallık teorisi

Hersey ve Blanchard (1969), geliştirdikleri liderlik kuramıyla etkili liderliği sağlamak amacıyla çeşitli durumlarla liderlik tarzları arasında akılcı bir bağ kurmaya çalışmışlardır. Liderlik tarzları, görev ve ilişki merkezli olmak üzere iki boyutta ele alınmış, bu tarzlarla izleyenlerin olgunluk düzeyi arasında bir ilişki kurulmaya çalışılmıştır (Aktaran: Erçetin, 2000).

Bu yaklaşıma göre liderin davranışının izleyenlerin olgunlaşma sürecine bağlı olduğunu, lider ile astların ilişkisinin başladığı durumlarda astların olgunlaşma derecesinin alt düzeyde olacağını belirten Erdoğan (2007), özellikle organizasyonun kuruluş aşamasında, yeni bir işin başlangıcında bilgi ve deneyim olarak astların olgunluğunun yetersizliğinin kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Astların olgunluğunun alt düzeyde olduğu durumlarda, sorumluluk kabul etme eğilimlerinin

daha düşük olacağını vurgulamaktadır. Astların zaman içerisinde olgunlaştıkça, bilgi ve yeteneklerinin de gelişiminin artacağını, grup hedeflerine bağlılığın üst düzeylere çıkacağını ve astların sorumluluk alma eğilimlerinin olumlu yönde gelişeceğini, hedeflere yönelimlerinin şekilleneceğini, yapacakları işlere karşı daha istekli hale geleceklerini açıklamaktadır.

Erçetin (2000), olgunluk düzeyinin takipçilerin işlerini başarma isteği duyma, başarma hatta ek olarak sorumlulukları üstlenme yeteneği olarak tanımlandığını, takipçilerin söz konusu yetenekleri geliştikçe olgunluk düzeylerinin de artması beklendiğini ifade etmektedir. Aynı şekilde Sağır (2018) da takipçilerin olgunluk düzeyinin artmasıyla birlikte liderin de liderlik performansının arttığını belirtmektedir.

Zel (2011), bu modelde düşük olgunluk seviyesinde kararların lider tarafından verildiğini ancak olgunluk seviyesi arttıkça kararların astların kendileri tarafından verildiğini ifade ederek, astların en yüksek olgunluk düzeyinden uzaklaştıkça lidere daha fazla ihtiyaç duyulduğunu, en yüksek olgunluk düzeyine yaklaştıkça lidere duyulan ihtiyacın azaldığını belirtmektedir.

Bu açıklamaya göre olgunluk seviyesinin, liderin ve astların örgütteki mevcut durumunu belirlediği çıkarımında bulunmak mümkün olabilir. Verilen bilgiler doğrultusunda bu modelde, lideri izleyenlere bağlı olarak değişkenlik gösteren lider davranışları üzerinde durulduğu, durumsal liderlik yaklaşımlarının her birisinde olduğu gibi genel anlamda bu modelde de liderin sergileyeceği davranışların birtakım durumlar doğrultusundaki değişkenliğinin incelendiği söylenebilir.

2.2.5. Eğitim Örgütleri ve Liderlik

Eğitim örgütleri, amacı dolayısıyla bir toplumun en önemli yapı taşlarından birisi olarak nitelendirilebilir. Toplumu şekillendiren sistemlerin her birinin belirli hedefler doğrultusunda iş ve işlemlerini yürüttüğü söylenebilir. Yapılacak iş ve işlemlerin, planlamaların amaca yönelik olarak en doğru adımlarla atılmasını sağlayabilme

durumunun da liderlere duyulan ihtiyacı ortaya çıkardığı ve örgüt-lider ilişkisinin önemini göz önüne serdiği söylenebilir.

‘Okul müdürünün son yıllarda okulun gelişmesinde, değişmesinde ve yenileşmesinde en önemli aktörlerden biri olduğu görüşü kabul görmektedir’ (Lunenburg ve Ornstein, 2013d, s.262). Örgütte, bir stratejinin, geliştirme programının ya da yönetim sisteminin etkili bir biçimde uygulanması için tüm seviyelerdeki liderlerin eş güdümlü çabasının şart olduğunu belirten Yukl (2018e), çoğu liderlik kuramının lider davranışlarının astların tutum ve motivasyonlarına olan doğrudan etkisine değindiğinin, ancak değişen program ve sistemlerin astların üzerindeki dolaylı etkisine değinmediğinin altını çizerek, uzun vadede örgütte tüm düzeylerdeki liderlerin, programlarıyla, davranışlarıyla ve ödül sistemleriyle kültürel değerleri etkileyebileceğini belirtmektedir. Bu doğrultuda liderin eğitim örgütleri için önemli bir kültürel değer taşıdığı söylenebilir.

Cemaloğlu (2013), eğitim örgütleri ve liderlik ilişkisi için ilk olarak eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran özelliklerin göz önüne alınması gerektiği ifade ederek, eğitim örgütlerinin, amaç, etkileyen-etkilenen değişken, yapı, işleyiş, iklim, kültür öğeleri ve örgütsel etkililik bakımından diğer örgütlere göre bazı önemli farklılıklar gösterdiğini belirtmektedir. Söz konusu farklılıkların da okul yöneticisinin görev, yetki, sorumluluk ve liderlik davranışlarını etkilediğinin altını çizmektedir. Bu doğrultuda Sezgin (2012), öğretimsel lider olarak okul yöneticisinin, okulun eğitim-öğretim etkinlikleri doğrultusunda önceliklerini, eğitim politikasını ve öğrenme hedeflerini belirlemesi gerektiğini ifade ederken, Can (2014) ise liderden, planlama, karar verme, iletişim, kontrol ve yöneltme faaliyetlerinde sorumluluk üstlenerek bu sorumlulukları yerine getirmesine yönelik bir beklenti olduğunu belirtmektedir.

Dönüşümcü liderler, değişimi bir problem olarak değil de bir fırsat olarak karşıladıklarında okullar gelişebilir ve okulu oluşturan bütün alt sistemlerde gelişim sürekli olarak gerçekleştirilmelidir. Bunun yanı sıra okul liderleri farklılıklara saygılı ve ayrımcılığı tedavi eden, destekleyici bir toplumun nasıl oluşturacağını öğrenirlerse

ve kendi işlerine odaklanırlarsa, yaptıkları işin doğasını doğru olarak anladıklarında okullar gelişebilir (Schlechty, 2014).

2.2.6. Liderlik Tarzları ile İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın konu başlığıyla ilgili çok sayıda çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ilgili araştırmalar başlığında, liderlik tarzları konusu üzerine eğitim alanında öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalara, bu araştırmada uygulanan 'Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin kullanıldığı ve bu araştırma ile benzer nitelik taşıyan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın konu başlığı, uygulama alanı ve kullanılan ölçek ile benzer nitelik taşıyan ve öğretmen algılarına göre yöneticilerin liderlik tarzlarını incelemek üzere yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Yerli Kaynaklar;
Korkmaz (2005); Yıldırım (2006); Kılıç (2006); Kültür (2006); Korkmaz (2008); Buluç (2009); Karakoç (2010); Çetin (2011); Cemaloğlu ve Kılınç (2012); Yalınkılıç (2012); Tanrıöğen (2013); Karaduman (2014); Ozkan, Alev & Ercan (2015); Özgözgü (2015); Demirçelik (2017); Demirçelik ve Korkmaz (2017); Kılıç (2017); Özcan (2019); Tuncer (2020) olarak görülmektedir.

Yabancı Kaynaklar;
Miskel ve Cosgrove (1985); Bass (1990); Bass ve Avolio (1990); Seltzer ve Bass (1990); Howell ve Avolio (1993); Avolio, Bass ve Jung (1999); Antonakis, Avolio ve Sivasubramaniam (2003); Eliophotou Menon (2014); Nyenyembe, Maslowski, Nimrod ve Peter (2016); Al-Sada, Al-Esmael ve Faisal (2017); Benoliel ve Barth (2017); Pinkas ve Bulić (2017); Munir ve Aboidullah (2018); Baptiste (2019); Francisco (2019); Ford, Olsen, Khojasteh, Ware ve Urick (2019); Abu Nasra ve Arar (2020) olarak görülmektedir.

2.3. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü başlığı altında, kültür, örgüt kültürü, örgüt kültürünü oluşturan faktörler, örgütsel sosyalleşme, güçlü örgüt kültürü ve zayıf örgüt kültürü, eğitim örgütleri ve örgüt kültürü, örgüt kültürü ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.3.1. Kültürün Tanımı

Kültür kavramı 'tarihsel, toplumsal gelişme süreci içinde oluşturulan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları oluşturmada, sonraki nesillere iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresini egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların bütünü' TDK (2019) olarak tanımlanmaktadır. Kültür, belli bir toplum içinde yer alan insanlar arasında ortaklık, uyum, benzerlik, bütünleşmeyi sağlayan ve farklı toplum ya da grupların üyesi olan insanlar arasındaki farklılıkları oluşturan bir fenomen olarak tanımlanmaktadır (Şişman, 2014). Kültür ile ilgili olarak Köse, Tetik ve Ercan (2001) ise, toplumların geçmişleri, yaşam tarzları, üretim biçimleri vb. gibi farklı gelişmelerinin toplulukların birbiriyle olan sosyal ilişkileriyle ilgili olduğunu belirtmektedir. 'Kültür, insanların sezgisel bir anlayışla düşündükleri ve örgüt kültürü kavramını etkileyen bütün unsurlardır' (Lloyd, 2020, s.213).

Verilen bilgiler doğrultusunda, genel olarak kültürün topluluklara ait olan farklı ögeler ile topluluk üyelerini birleştiren bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Öyle ki topluluklarla birlikte varlığını devam ettiren kültür, her topluma, her ülkeye, her yaşama biçimine göre, değişikliğe uğrarken uyum sağlayabilme potansiyeli güçlü bir kavram olarak düşünülebilir.

2.3.2. Örgüt Kültürünün Tanımı

Örgütsel davranışı anlamak, yorumlamak ve değerlendirmek açılarından kültür kavramının kullanılmaya başlanmasının nedenlerini Terzi (1999), yönetim uygulamalarında örgütsel, bireysel ve toplumsal farklılıkların göz önünde bulundurulması zorunluluğu ve Japon örgütlerinin yetmişli yıllarda artan başarısının

nedenlerini anlamlandırma çabasına yönelik bir ilginin ortaya çıkması olarak belirtmektedir.

Örgüt kültürü, çalışanların örgüt kültürünün niteliklerini sevip sevmediklerinden daha ziyade bu nitelikleri nasıl algıladıkları ile ilgilenir, bu da tanımlayıcı bir terimdir. Bu kavramı iş tatmininden farklılaştırmasından dolayı tanımlayıcı terim ifadesi önemlidir (Robbins ve Judge, 2019b).

Örgütlerde davranışın, sadece formal beklentilerin, bireysel ihtiyaçların ve motivasyonun bir işlevi olmadığını belirten Hoy ve Miskel (2020b), bu ögelerin arasındaki ilişkiler dinamik olduğunu ve örgüt üyelerinin, iş yerlerine gelirken kendilerine özgü bir takım bireysel değerlerini, ihtiyaçlarını, amaçlarını ve inançlarını da taşıdıklarını ifade etmektedir. Bu bireysel özelliklerin, örgütsel yaşamın rasyonel yönlerini yumuşattığının ve insanileştirdiğinin altını çizmektedir. Böylece örgütün, bireylerin oluşturduğu basit bir insan topluluğu olmanın ötesinde, kendine özgü ayırt edici özellikleri ve kimliği olan bir yere dönüştüğünü ve üyelerde ortak bir kimlik duygusu geliştiğini belirtmektedir.

Örgüt kültürüne ilişkin tanımlardan önce bir kavram olarak örgütün nasıl bir anlam taşıdığını bilmek, örgüt kültürünü anlamlandırma açısından yardımcı olabilir. Bu doğrultuda TDK (2019)'na göre örgüt, '1. Ortak bir amacı veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik, teşekkül, teşkilat. 2. Bir kuruluşa bağlı alt bölümlerin bütünü' olarak tanımlanmaktadır.

Örgütün tanımını Miles (2016), ortak bir hedef ya da hedefler grubuna ulaşmak için bireylerce yürütülen bilinçli düzenlemeler ve koordinasyonlar olarak ifade etmektedir. Ayrıca her bir örgütün farklı amaçları ve bu amaçları gerçekleştirecek şekilde tasarlanmış yapılarının mevcut olduğunu; örgütlerin, belirlenmiş bu amaçlarına bireylerin davranış ve çalışmalarıyla ulaştığını belirtir. Örgütlerin, şans eseri bir araya gelmiş rastlantısal bir grup insan olmadığını, üyelerinin kendi kendilerine gerçekleştiremeyecekleri bazı amaçları gerçekleştirmek üzere tasarlanmış bilinçli ve resmi yapılar olduğunu, örgütlerin misyon, vizyon, strateji ve hedeflere

ulaşmak için tasarlanan ve faaliyet gösteren bir yönetim sistemi olduğunu açıklamaktadır.

Örgütler, bulunduğu ortamdan ve kendine bağlı olan üyelerden ayrı düşünülemez çünkü örgütler, içinde bulunduğu topluluk ve kültürlerde yeşererek yaşamını devam ettiren kurumlardır (Fiş ve Wasti, 2009). 'Örgüt kültürü toplum kültürünün bir alt kültürüdür. Dolayısıyla örgüt kültürü bir örgütün içinde yer alan bireylerin davranışlarını yönlendiren normlar, davranış ve değerler, inançlar ile alışkanlıklar sistemi olarak ifade edilir' (Köse, Tetik ve Ercan, 2001, s.219).

Örgüt kültürü, 'çalışan personelin davranışlarını ve çalışılan yerin genel görüntüsünü şekillendiren, simgeler aracılığıyla öğrenilebilen ve öğretilebilen, kuşaktan kuşağa aktarılan, değişebilir nitelikteki değer, düşünce ve kurallar bütünü' (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Erkılıç (2014), örgütsel kültürün, ne salt dil, gelenek, görenek ne de salt üretim süreci olduğunu, örgütsel kültürün örgütte var olan gözlenen ve gözlenmeyen her şey anlamına geldiğini ifade etmektedir. Örgüt kültürü, bir örgüte mensup olan örgüt üyelerinin davranışlarına yol gösteren, rehber konumundaki normlar, değerler, inançlar, semboller, törenler vb. iş ile ilgili temel varsayımların bütünü olan bir olgudur (Arıkan, 1999).

Örgütler, bireysel farklılıkların tetiklendiği, ifade edildiği ve beceriler söz konusu olduğunda değiştirilebileceği karmaşık ve çok boyutlu bir ortama katkıda bulunur (Kanfer ve Heggestad, 1997). Başarı için amaçlarına ulaşmak isteyen her örgüt, çalışanların desteğini ve katılımını bekler. Fakat, kişilerin örgütün kültürel özelliklerini kabullendiklerinde ortama uyum sağlayabileceği ve örgütün beklentilerine olumlu katkılar yapabileceği göz önüne alınmalıdır. Bu da ancak çalışanların geldiği kültür ile örgütte var olan kültürün benzeşmesiyle ve örgütün iş görenlerin verimine pozitif katkılar yapmasıyla mümkün kılınabilir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). Örgüt kültürünün örgütü topluma bağlayan en önemli araç olduğunu belirten Yüceler (2009) de aynı şekilde, örgüt ile iş görenlerin kültürel anlamda yakın olması gerektiğini ve iş görenlerin ancak o zaman kendilerini örgüt ile bütünleştirebileceklerini belirtmektedir.

Dolayısıyla örgüt ve yöneticilere, örgütün hedeflerine ulaşabilmesi ve başarı sağlayabilmesi için önemli sorumluluklar düştüğü söylenebilir. Bu noktada örgüt içi faktörler ile örgüt dışı faktörlerin arasındaki iletişimin ciddi önem taşıdığı söylenebilir.

Temel inanç ve değerlerin, dış çevrede hayatta kalma ve içte bütünleşmeyi sağlama sorunları ile mücadele etmede üyelere yardımcı olduğunu ifade eden Yukl (2018e), kültürün güçlü veya zayıf olabileceğini, örgütte tek bir baskın kültür olabildiği gibi alt birimlerde de çok sayıda farklı kültürler olabileceğini belirtir. Ayrıca bir örgütün kültürünün liderler üzerindeki durumsal etkilerden biri olduğunu ancak zaman içinde liderin de kültür üzerinde etkili olabileceğinin altını çizmektedir.

İş başarısı ve işten elde edilen verimin bütün örgütler için önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Amaçları, değerleri ve inançları doğrultusunda, değişime uyum sağlayarak, enerjisini koruyan ve hayatta kalabilen örgütler, bir sonraki adımda elde edilmesi beklenen verimi ve dolayısıyla başarıyı yakalayabilir.

2.3.3. Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler

Örgüt kültürü kavramını Hoy ve Miskel (2020b) ‘birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi’ (s.165) olarak tanımlarken; Cameron ve Quinn (2017), örgüt kültürünün çalışanlara bir kimlik hissi verdiğini, örgütte devam edebilmek için yazılı olmayan ve konuşulmayan ilkeler sunduğunu ve deneyimledikleri sosyal sistemi dengede tutmak için yardım ettiğini açıklamaktadır.

Kültürü ifade eden sembollerin önemli kültür temalarını belirlemeye yardım ettiğini belirten Hoy ve Miskel (2020b), kültür içeriği ile ilgili olarak üç sembol sisteminden bahsetmekte ve bu üç sembolün hikayeler, ikonlar ve törenler olduğunu ifade etmektedir. Kültürün çalışanlara çeşitli şekillerde yayılabildiğini ifade eden Robbins ve Judge (2019b) ise bunlardan en etkili olanlarının hikayeler, alışkanlıklar, fiziki semboller ve dil olduğunu belirtmektedir.

Yapılan araştırmalar doğrultusunda örgüt kültürünü oluşturan faktörlerin genel olarak; değerler, inançlar (Terzi, 1999; Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Baytok, 2006; Saruhan ve Yıldız, 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2013a; Hoy ve Miskel, 2020b; Lloyd, 2020), normlar (Terzi, 1999; Köse, Tetik ve Ercan, 2001), törenler (Terzi, 1999; Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Lunenburg ve Ornstein, 2013a; Şişman, 2014; McShane ve Von Glinow, 2016b; Robbins ve Judge, 2019b; Hoy ve Miskel, 2020b), öykü, efsane (Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Saruhan ve Yıldız, 2013; Şişman, 2014; McShane ve Von Glinow, 2016b; Hoy ve Miskel, 2020b), hikayeler (Terzi, 1999; Saruhan ve Yıldız, 2013; Şişman, 2014; Robbins ve Judge, 2019b; Hoy ve Miskel, 2020b), mitler (Terzi, 1999; Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Saruhan ve Yıldız, 2013; Hoy ve Miskel, 2020b), lider ve kahramanlar (Terzi, 1999; Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Lunenburg ve Ornstein, 2013a; Şişman, 2014), sembol ve simgeler (Terzi, 1999; Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Saruhan ve Yıldız, 2013; Şişman, 2014; McShane ve Von Glinow, 2016b; Robbins ve Judge, 2019b; Hoy ve Miskel, 2020b) ve dil (Terzi, 1999; Köse, Tetik ve Ercan, 2001; Şişman, 2014; McShane ve Von Glinow, 2016b; Robbins ve Judge, 2019b) olduğu söylenebilir. Örgüt kültürünü oluşturan faktörlere yönelik olarak literatürde en çok söz edilen başlıklara yer verilmiştir.

2.3.3.1. Değerler ve inançlar

Örgütsel kültür, örgütteki üyelerin değerlerine ve inanışlarına odaklanır. Bununla birlikte bu değerler, bireylerin okullarda her zaman belirgin olmayan tutum ve davranışlarının temelini oluşturmaktadır (Bush, 2018). Değerlerin, arzu edilene ilişkin inançlar olduğunu belirten Hoy ve Miskel (2020b), bunların, kültürün temel sayıltılarının yansımaları olduğunu ve genellikle değerlerin, kişilerin örgütte başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini tanımladığını ifade ederek, paylaşılan değerlerin örgütün temel karakterini belirlediğini ve örgüte bir kimlik kazandırdığını açıklamaktadır.

'Değer, özünde bir inancı yansıtmaktadır. Bu inanç, belirli bir şeyin ya da nihai bir amacın arzu edilmesini sağlayabilir' (Sezgin, 2014, s.131). 'İnançlar, kişilerin doğru ya da yanlış olarak değerlendirdikleri özel konular iken; değerler, iyiliğin soyut

standartlarıdır. Örgüt üyelerinin ulaşmayı hedeflediği arzulanan sonuçlar ya da arzulanan davranış biçimleri olarak belirir' (Yıldırım, 2014, s.79).

2.3.3.2. Normlar

Norm, kelime anlamıyla 'yargılama ve değerlendirmenin kendisine göre yapıldığı ölçüt, uyulması gereken kural' (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. 'Normlar, iş görenlerin davranış biçimlerini belirleyen bir ölçüde yaptırımsal kurallardır' (Köse, Tetik ve Ercan, 2001, s.231). Normları temel sayıltılar olarak ele alan Erkılıç (2014), temel sayıltıların örgüt kültürünün en soyut, gözlenmesi en zor öğeler olduğunu, kültürün bir bakıma iç dünyasını yansıttığını ve örgüt içinde kabul gören, paylaşılmış algı dayanakları olduğunu ifade etmektedir. Normların, değerlerin daha somut standart kurallara dönüşmüş şekilleri olarak karşımıza çıktığını belirten Yıldırım (2014), normların değerleri temel alarak davranışları biçimlendiren yazılı olmayan kurallar olduğunu açıklamaktadır. Sezgin (2014) ise, değerlerin normları biçimlendirdiğini ve onların kabul görmesini sağladığını ifade etmektedir.

2.3.3.3. Törenler

Törenler, belli bir izleyici kitlesi için gerçekleştirilen planlı gösterilerdir. Bu etkinlikler, çalışanların herkesin önünde ödüllendirmesi vb. gibi ekinlikleri içerir (McShane ve Von Glinow, 2016b). Törenler, belirli bir kişi ya da topluluğu ilgilendiren, belirli bir anlamı diğerlerine iletmek için yapılan planlı etkinliklerdir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). 'Törenler, örgütlerde neyin önemli olduğunu vurgulayan rutin kutlama ve gösterilerdir' (Hoy ve Miskel, 2020b, s.173). Törenlerin, örgüt üyelerini bir araya getirme aracı olduğunu ifade eden Yıldırım (2014), törenlerin; paylaşımı arttırdığını, bu etkinlikler yoluyla çalışanların birbirine bağlılığının arttığını, önemli mesajların iletilmesi için birer platform işlevi görebildiğini ve örgüt için nelerin önemli olduğunun gösterildiğini belirtmektedir.

2.3.3.4. Hikaye, öykü ve efsaneler

Hikayeleri, gerçeği ve hayali içeren anlatılar olarak tanımlayan Hoy ve Miskel (2020b), efsaneleri ise tekrar tekrar anlatılan kurgusal hikayeler olarak ifade etmektedir. 'Hikayeler, günümüzü geçmişle bağlar, mevcut uygulamaları açıklar ve meşrulaştırır' (Robbins ve Judge, 2019b, s.531).

Öykülerin, dinleyicilerde çeşitli duygular uyandırdığını ve dinleyicinin anlatılan öyküdeki dersin gelecekte hatırlamasını kolaylaştırdığını ifade eden McShane ve Von Glinow (2016b), hikayelerin, gerçek insanları anlattığında, bu anlatıların doğru oldukları varsayıldığında ve çalışanlar tarafından paylaşıldığında kurum kültürünün gelecek kuşaklara aktarılmasında yüksek bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Ayrıca öyküler için de kural koyucu bir rol sergilemekle birlikte, insanlara ne yapıp ne yapmamaları gerektiği konusunda kılavuzluk ettiğini belirtir.

2.3.3.5. Mitler

Mit, kelime anlamıyla '1. Geleneksel olarak yayılan veya toplumun hayal gücü etkisiyle biçim değiştiren alegorik bir anlatımı olan halk hikayesi, 2. Efsaneleşen kavram veya kişi' (TDK, 2019) olarak tanımlanmaktadır. Mitler, olgulara dayanmayan ve tartışılmayan inançların anlatıldığı hikayelerdir (Hoy ve Miskel, 2020b). Saruhan ve Yıldız (2013) ise, örgütün kuruluşu, tarihçesi ve başarılarıyla ilgili nesilden nesile aktarılan öyküler olarak tanımlamaktadır.

2.3.3.6. Lider ve kahramanlar

Örgütsel kültür, örgütün inanış ve değerlerini temsil eden kahramanların varlığına inanır ve bu üyeler, kurumun kültürüyle ilgili davranışları temsil eder (Bush, 2018). Lider ve kahramanlar, örgütsel değerleri, inançları ve sembolleri kendi kişiliklerinde yansıtan modeller ya da temsilcilerdir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001).

Örgüt üyelerinin çoğunluğu tarafından paylaşılan ilke ve değerleri temsil eden ya da ona atfedilen özellikleri olan kişilerdir. Yeni üyeler için örnek gösterilen ve örgütü

temsil eden kahramanlardan örgütün başarısı için yararlanılır. Kahramanlar, örgüt üyeleri için performans standartları koyarlar ya da bunun için kullanılırlar (Yıldırım, 2014).

2.3.3.7. Sembol ve simgeler

Semboller, çalışanların giyimi, şirket amblemleri, binalar, sloganlar gibi örgütün kimliğini vurgulayan ve çalışanları da örgütün bir parçası olarak belirten unsurlardır (Saruhan ve Yıldız, 2013). Simgeleri örgüt kültürünün açık bir göstergesi olarak tanımlayan Köse, Tetik ve Ercan (2001)'a göre örgütteki simgeler logo, sloganlar, maskotlar ve amblemlerdir. Bir örgütün gözlenebilen sembol ve işaretlerini artifaktlar olarak adlandıran McShane ve Von Glinow (2016b), artifaktların kültürün temeli olduğunu, örgütü temsil etmesinden ve güçlendirmesinden dolayı hayati bir önem taşıdığını belirtmektedir. Hoy ve Miskel (2020b) ise, sembol ve simgeleri ikonlar olarak ele almakta ve kültürü ifade eden fiziksel nesneler olarak tanımladığı ikonları, logolar ve sloganlar olarak belirtmektedir.

2.3.3.8. Dil

Örgüt içerisinde kültürel değerlerin yerleşmesini sağlayan dil, yalnızca örgüt için anlam ifade eden, örgütte kullanılan sözcüklerdir (Köse, Tetik ve Ercan, 2001). 'İşyerinde kullanılan dilin, örgütün kültürüne ilişkin çok şey anlattığını belirten McShane ve Von Glinow (2016b), dili kültürel değerlerin sözlü sembolleri olarak tanımlamaktadır.

Dil, canlı bir varlık gibi sosyal olarak oluşturulmakta ve yaşatılmaktadır diyen Şişman (2014), konuşmaların aynı zamanda insan eyleminin bir parçasını oluşturduğunu, bir örgüt içinde yer alan sözlü ve yazılı dilin de örgütsel davranışın bir parçasını oluşturduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte bir örgütün üyelerinin, örgüt içindeki farklı birim ve meslek gruplarının kullandıkları farklı terminolojinin, bu dil içinde yer alan mecazların, deyimlerin, şakaların, selamlaşma biçimi ve ifadelerinin vb. gibi sözel ve davranışsal semboller arasında yer aldığını ifade eder.

Ayrıca toplumda farklı meslek gruplarına ait kendilerine özgü farklı mesleki dillerin olduğu gibi bir örgüt içinde de benzer durumun söz konusu olduğunu belirtir.

2.3.4. Örgütsel Sosyalleşme

Örgütsel sosyalleşme Köse, Tetik ve Ercan (2001)'a göre, örgüt üyelerinin örgüt kültürünü öğrenmeleri ve örgüt kültürüne uyum sağlamaları olarak tanımlanmaktadır. Kılınç (2014) ise örgütsel sosyalleşme yoluyla örgüt üyelerinin, örgütte hakim olan kültürü ve alt kültürleri öğrenebileceğini ve örgüte daha fazla uyum sağlayabileceğini, yani örgütsel sosyalleşme ile birey-örgüt uyumunun sağlanarak örgütte daha sağlıklı ve etkili bir çalışma ortamı oluşturulabileceğini belirtmektedir.

Örgütsel sosyalleşmeyi bir örgütün temel değerlerine, normlarına, kısaca ortak kültürüne uyum sağlama süreci olarak tanımlayan Şişman (2014), bu süreçte bireyin örgüt içinde neyi nasıl yapacağını, nerede nasıl davranacağını, kısaca oyunun kurallarını öğrendiğini belirtmektedir. Ayrıca örgütsel sosyalleşme sürecinde örgütün, bireyi etkilemeye çalışırken, bireyin de örgütü ve işini, kendine göre biçimlendirmeye çalışabileceğini ifade ederek, örgütsel sosyalleşmenin başarılı olarak nitelendirilebilmesi için ise örgüt kültürünün içselleştirilmesinin ve birey-örgüt uyumunun sağlanmasının beklendiğini vurgulamaktadır.

Örgüte yeni gelen üyelerin insanın doğası gereği yabancılık hissetmesi ve uyum problemleri yaşaması olası durumlar olarak sayılabilir. Bu doğrultuda örgütün diğer üyelerinin ve yöneticilerin bu süreçte yeni gelen üyelere ev sahipliği yaparak onların örgüte uyumunu kolaylaştırmak için bazı etkinliklerin düzenlenebileceği söylenebilir. Erkılıç (2014)'a göre, örgütsel sosyalleşmenin sosyo-psikolojik, sosyo-politik, sosyo-ekonomik olmak üzere çok boyutlu etkileri vardır ve örgütsel sosyalizasyonun etkisi ile öneminin bu derece fazla olması, örgüt ile örgüt üyelerinin birer sosyal varlık olmalarından kaynaklanmaktadır.

Örgütlerin güçlü bir kurumsal kültür sürdürebilmek için örgütsel sosyalleşmeye başvurduğunu belirten McShane ve Von Glinow (2016b), örgütsel sosyalleşmenin

bireylerin, örgüt içindeki rollerini özümsemeleri için gereken değerleri, kendilerinden beklenen davranışları ve sosyal bilgiyi öğrendikleri bir süreç olduğunu söylemektedir. Örgütlerin sosyalleşme sürecini çalışanların değerlerini değiştirmek için de kullanabildiğini ve böylece bu kişisel değerlerin, örgütün kültürü ile daha sıkı bir uyum sergileyerek kişi-örgüt uyumunun arttığını ifade etmektedir. Ek olarak etkin bir sosyalleşmenin daha çok, yeni katılanlara örgütün değerleri ve bu değerlerin iş başında gereken belirli davranışlara nasıl dönüştürüldüğüne dair net bir anlayış sağladığını açıklamaktadır.

2.3.5. Güçlü Örgüt Kültürü

Örgüt kültürünün üzerinde yapılan incelemelerin ve elde edilmek istenen bilgilerin, aslında örgütlere güçlü örgüt vasfını kazandırmak olduğu düşünülebilir. Sişman (2014)'a göre, örgütteki uygulamalarda temel alınan ölçüt ve değerler konusunda grup üyeleri arasında tam bir uzlaşma var ise o örgütte güçlü bir örgüt kültürü vardır.

Güçlü örgüt kültüründe, çalışanların şirketin baskın değerleri ve varsayımlarına ne kadar kapsamlı ve derinden bağlı olduklarını belirten McShane ve Von Glinow (2016b), güçlü bir örgüt kültüründe bütün alt birimlerdeki çalışanların büyük bir kısmının baskın değerleri anladığını ve benimsediğini ifade etmektedir. Bu değer ve varsayımların aynı zamanda iyi kurgulanmış artifaktler aracılığı ile kurumsallaştırıldığını, böylece kurum kültürünün daha da güçlendirildiğini açıklamaktadır. 'Bir örgütün kültürü ne kadar güçlüyse, yönetimin, çalışanların davranışlarına yol gösterecek biçimsel kuralları ve düzenlemeleri geliştirme ihtiyacı da o derece az olacaktır. Çalışanlar örgüt kültürünü kabul ettiklerinde kendilerine rehberlik edecek bu yolları da benimseyeceklerdir' (Robbins ve Judge, 2019b, s.522).

2.3.6. Eğitim Örgütleri ve Örgüt Kültürü

Eğitim örgütlerinin, yeni nesillerin yetiştirilerek geleceğe yatırım yapan örgütler bağlamında düşünüldüğünde, toplumsal açıdan önem arz eden kurumlar olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim insan hayatının ileriki dönemlerine zemin

hazırlamaktadır. Bu doğrultuda Arslan, Kuru ve Satıcı (2005), eğitim örgütlerinin amaçları ve işlevleri açısından diğer kamu örgütlerinden ayrıldığını ve kendine özgün olduğunu belirterek eğitimin, diğer bütün kurumların taşıdığı sorumlulukların eğitimsel yönünü paylaştığını ifade etmektedir.

Eğitim örgütlerinin toplumsal açıdan pek çok sorumluluğa sahip olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, bireylere kültürel değerleri aktarmak, bireylerde yeni kültürel değerleri oluşturmak ve bireyleri toplumsal kültüre uyumlu hale getirmek okulların genel anlamda görevleri arasında olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okulların üstlendiği görevlerin bireyleri toplumla bütünleştirmek adına var olduğu düşünülebilir.

Okul, eğitim hizmetinin sunulduğu temel birimdir ve iş birliğine dayalı, eşgüdümlü çabaların sergilendiği bir örgüt olarak okul, belirli amaçları gerçekleştirmeye çalışır. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi için okul çalışanlarının bu amaçları benimsemeleri ve okula uyum sağlamaları gerekmektedir. Çalışanların bireysel ve örgütsel değerlerden etkilendiği düşünüldüğünde, sosyal bir örgüt olan okulda da birey ve örgüte ait değer uyumu önemli görülmelidir (Sezgin, 2014). Dolayısıyla eğitim örgütlerinde kültürel yapılanma ve örgüt düzeni sağlanmasının bir gereklilik olarak karşımıza çıktığı söylenebilir.

‘Bir okulun kültürü, onun amaçlarıyla tanımlanabilir. Amaçların tanımlanması ve eyleme verilen destek, kurumun inanç ve değerlerinin güçlendirilmesine hizmet eder. Amaçların ve değerlerin tutarlı olduğu yerlerde kurum, bütünlük göstermeye yatkındır’ (Bush, 2018, s.172). Okul kültürü, motivasyonu güçlendiren, öğrenmeyi teşvik eden, iletişimi sağlayan ve okulun amaçlarıyla uyumlu olan temel değerleri, görevleri belirtmek ve bağlılık duygusunu oluşturmak için hikayeleri ve sembolleri de kapsamaktadır (Çelikten, 2006). Her okulun kendine özgü bir kültürünün olduğunu ifade eden Sezgin (2012), okul yöneticilerinin, okulun kültürel özelliklerinin gücünü, amaçların etkili şekilde gerçekleştirilmesi yönünde başarıyla kullanabilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Okul normlarını, okul içinde davranışın güçlü şekillendiricileri olarak tanımlayan Kurt (2012) ise, okul müdürlerinin, öğrencilerin akademik başarı göstermeleri için okul normlarını yapıcı

bir şekilde kullanmaları gerektiğini belirtmektedir. Çelikten (2006)'e göre okul müdürleri kültürü şekillendirirken, öğrenci için iyiyi destekleyen temel değerleri açığa çıkarmalı, negatif kültürel değerleri değiştirerek pozitif kültürel değerleri pekiştirmelidir.

Dolayısıyla bu noktada okul yöneticilerine önemli görevler düştüğünü söylemek mümkün olabilir. Bu önemli görevler için yöneticiler, örgüt kültürünü oluşturan faktörlerden yararlanabilir. Verilen bilgiler doğrultusunda, eğitim örgütlerinin olumlu bir kültüre sahip olmasının eğitim başarısına pozitif katkılar sağlayabileceği söylenebilir. Olumsuz bir kültüre sahip olan eğitim kurumları ise, topluma olumlu katkılar sağlayamayabilir. Dolayısıyla okullarda örgüt kültürünün olumlu bir düzenlemeyle, tüm paydaşlarca uyum sağlanabilecek ve paylaşılabilecek temel kültürel değerler, amaçlar ve normlar doğrultusunda oluşturulması gerekebilir. Bu doğrultuda, örgüt üyelerinin verimli çalışmaları ve örgütü hedeflerine ulaştırabilmeleri için teşvik edilmeleri gerektiği söylenebilir.

2.3.7. Örgüt Kültürü ile İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın konu başlığıyla ilgili çok sayıda çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ilgili araştırmalar başlığında, örgüt kültürü konusu üzerine eğitim alanında öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalara, bu araştırmada uygulanan 'Okul Kültürü Ölçeği'nin kullanıldığı ve bu araştırma ile benzer nitelik taşıyan çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmanın konu başlığı, uygulama alanı ve kullanılan ölçek ile benzer nitelik taşıyan ve okullardaki örgüt kültürünü incelemek üzere yapılan çalışmalar aşağıdaki gibidir.

Yerli Kaynaklar;
İpek (1999); Terzi (2005); Kılıç (2006); Esinbay (2008); Balay ve İpek (2010); Süzer (2010); Yalınkılıç (2012); Tanrıöğen (2013); Karaduman (2014); Özgözgü (2015); Yaprak Kaya (2015); Terzi (2016); Bilgin ve Kiral (2019); Demirtaş, Aksoy, Balı ve Çağlar (2019); Uçar ve İpek (2019); Korumaz, Kılıc ve Kocabas (2020); Ozgenel (2020); Tuncer (2020) olarak görülmektedir.

Yabancı Kaynaklar;

Owens ve Steinhoff (1989); Kythreotis, Pashiardis ve Kyriakides (2010); George ve Sabhapathy (2014); Areekkuzhiyil (2016); Ilyas ve Abdullah (2016); Moreira ve Rocha (2018); Williams, Frank, Frederick, Beidas, Mandell, Aarons, Green ve Locke (2019) olarak görülmektedir.

3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin toplandığı illere göre öğretmenlerin dağılımına yönelik açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Kamu kurumlarında görev yapan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü arasındaki ilişkiyi farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Öğretmenlerin algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü arasındaki ilişki incelendiği için araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri Karasar (2011)'a göre, geçmişte var olan ya da hala devam eden bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlanırken, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır.

Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu mümkün olduğunca tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanında yapılan araştırmalarda, en yaygın olarak kullanılan betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar, bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). İlişkisel tarama modellerini ise Karasar (2011), iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelleri olarak tanımlamaktadır.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Bartın ve Kastamonu illerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan merkez ilkokulları ve ortaokullarında

görev yapan 1163 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma için öğretmen görüşlerine 21-28 Haziran tarihleri arasında başvurulmuştur. Araştırmada, her iki ilin toplamında gönüllük esasına dayalı olarak 1110 kişiye anket uygulanmış ve Bartın ilinden 316, Kastamonu ilinden 565 olmak üzere toplam 881 kişi ankete eksiksiz olarak cevap vermiştir. Anketler arasından 229 anket eksik veya hatalı olarak doldurulduğu için bu anketler araştırma kapsamına dahil edilmemiştir. Eksik veya hatalı olarak doldurulan anketler çıkarıldıktan sonra elde edilen 881 eksiksiz doldurulan anket araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmenlerin illere ve okul kademelerine göre dağılımı kişi sayısı tablosu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin illere ve okul kademelerine göre dağılımı kişi sayısı tablosu

İl	Bartın		Kastamonu		
Okul	İlkokul	Ortaokul	İlkokul	Ortaokul	Toplam
Erkek	56	85	84	103	**328**
Kadın	70	105	188	190	**553**
Toplam	126	190	272	293	**881**

Tablo 2'de görüldüğü üzere Bartın ilinde 56'sı erkek, 70'i kadın olmak üzere toplamda 126 ilkokul öğretmeninin ve 85'i erkek 105'i kadın olmak üzere toplamda 190 ortaokul öğretmeninin ankete katıldığı görülmektedir. Bartın ilinde ilkokul ve ortaokul olmak üzere toplamda 316 öğretmenin ankete katıldığı görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü üzere Kastamonu ilinde 84'ü erkek, 188'i kadın olmak üzere toplamda 272 ilkokul öğretmeninin ve 103'ü erkek 190'ı kadın olmak üzere toplamda 293 ortaokul öğretmeninin ankete katıldığı görülmektedir. Kastamonu ilinde ilkokul ve ortaokul olmak üzere toplamda 565 öğretmenin ankete katıldığı görülmektedir.

Bartın ilinden 141 erkek 175 kadın olmak üzere toplamda 316 öğretmenin ve Kastamonu ilinden 187 erkek 378 kadın olmak üzere toplamda 565 öğretmenin katıldığı anket çalışmasında her iki il toplamında 881 kişinin ankete katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin branşlarına göre kişi sayısı dağılımı yüzde ve frekans tablosu Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin branşlara ve illere göre kişi sayısı dağılımı yüzde tablosu

			Bartın	Kastamonu		
			N	N	Toplam	%
Branş	Sözel-Dil	Türkçe	32	51	83	9,4
		Sosyal Bilgiler	21	29	50	5,7
		İngilizce	31	52	83	9,4
	Sayısal	Matematik	37	44	81	9,2
		Fen Bilimleri	24	37	61	6,9
	Güzel Sanatlar	Müzik	5	8	13	1,5
		Görsel Sanatlar	6	9	15	1,7
	Spor	Beden Eğitimi	10	18	28	3,2
	Mesleki	Bilişim Teknolojileri	7	8	15	1,7
		Teknoloji Tasarım	7	16	23	2,6
		Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	21	31	3,5
		Psikolojik Danışmanlık Rehberlik	11	23	34	3,9
	Temel Eğitim	Okul Öncesi Eğitimi	15	36	51	5,8
		Sınıf Eğitimi	100	213	313	35,5
		Toplam	**316**	**565**	**881**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin branşlarına göre kişi sayısı; sözel-dil branşlar, Türkçe 83 (%9,4), Sosyal Bilgiler 50 (%5,7), İngilizce 83 (%9,4), sayısal branşlar, Matematik 81 (%9,2), Fen Bilimleri 61 (%6,9), beceri branşları Müzik 13 (%1,5), Görsel Sanatlar 15 (%1,7), spor branşı Beden Eğitimi 28 (%3,2), mesleki branşlar Bilişim Teknolojileri 15 (%1,7), Teknoloji Tasarım 23 (%2,6), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi 31 (%3,5), Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik 34 (%3,9), temel eğitim branşları Okul Öncesi 51 (%5,8) ve Sınıf Eğitimi 313 (%35,5) olmak üzere Kastamonu ve Bartın illerinden ankete katılan öğretmen sayısının toplamda 881 kişi olduğu görülmektedir.

Araştırma Bartın il merkezindeki 9 ilkokul ve 9 ortaokul olmak üzere tüm ilk ve orta okul kademelerinde toplamda 18 okulda uygulanmıştır. Kastamonu ilinde ise il

merkezindeki 17 ilkokul ve 12 ortaokul olmak üzere tüm ilk ve orta okul kademelerinde toplamda 29 okulda uygulanmıştır. Araştırma her iki ilin toplamında 26 ilkokul ve 21 ortaokulda uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, veri toplama aracı olarak katılımcıların (öğretmenlerin) kişisel bilgilerini elde edebilmek ve onları daha iyi tanıyabilmek adına araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler ise; Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin bir süre sonra birtakım değişikliklerle Maslach, Jackson ve Schwab tarafından eğitimcilere uyarlanan, İnce ve Şahin (2015) tarafından da Türkçe'ye uyarlaması yapılan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu", Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen Korkmaz (2005) tarafından da Türkçeye uyarlanmış olan "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)" ve Terzi (2005) tarafından geliştirilen "Okul Kültürü Ölçeği"dir. Veri toplama araçları hakkındaki bilgiler, konu başlıklarında ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

***Kişisel Bilgi Formu*:** Araştırmada kullanılan "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla öğretmenlerden (katılımcılardan) yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, çalıştıkları okul düzeyi, branş ve mesleki kıdem hakkında bilgi toplanmıştır. 'Kişisel Bilgi Formu' Ek 2'de görülmektedir.

***Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu*:** Araştırmada kullanılan birinci ölçek, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu"dur. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Envanteri"ni küçük değişiklerle Maslach, Jackson ve Schwap, 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen "Maslach Tükenmişlik Envanteri"ni eğitimcilere uyarlayarak "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu"nu elde etmiştir (Maslach, Jackson ve Leiter 2010 aktaran: İnce ve Şahin, 2015, 389). "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu" 7'li likert tipinde 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği üç alt boyutta değerlendirmektedir. Bunlardan birincisi duygusal tükenme, ikincisi duyarsızlaşma

ve üçüncüsü ise kişisel başarı boyutudur. 7'li likert dereceleme biçiminde olan seçenekler '(1) hiçbir zaman, (2) yılda birkaç kez, (3) ayda bir kez, (4) ayda birkaç kez, (5) haftada bir kez, (6) haftada birkaç kez, (7) her gün' şeklinde tanımlanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı duygusal tükenme boyutunda 0,88, duyarsızlaşma boyutunda 0,78, kişisel başarı boyutunda ise 0,74'dür. Bu araştırmada kullanılan tükenmişlik ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ise Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı *duygusal tükenme* boyutunda 0,88, *duyarsızlaşma* boyutunda 0,76, *kişisel başarı* boyutunda 0,80, toplam tükenmişlik ise 0,72'dir. 'Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu' Ek 3'de görülmektedir.

***Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)*:** Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, Korkmaz (2007)'a göre, Korkmaz (2005) tarafından Türk kültürüne adapte edilerek Türkçe'ye çevrilen Bass (1985) tarafından geliştirilen "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)"dir. Korkmaz (2006)'a göre, MLQ yöneticilerin liderlik stilini belirlemek için Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen bir ölçüm aracıdır (s.208). Bass ve Avolio (1990) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) Korkmaz (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu araştırmada kullanılan Türkçeye uyarlanan 'Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)' 36 maddeden oluşan ve 5'li likert dereceleme biçiminde olan seçenekler '(1) hiçbir zaman, (2) nadiren, (3) bazen, (4) genellikle, (5) her zaman' şeklinde tanımlanmıştır. Ölçeğin Cronbach alpha Güvenirlilik Katsayısı 0,892'dir. Ölçeğin alt boyutları, 'Dönüşümcü Lider, Karizma/ilham Vericilik, Entelektüel Uyarım, Bireysel Destek, Sürdürümcü Lider, Ödüle Bağlı, İstisnalarla Yönetim (aktif), İstisnalarla Yönetim (pasif) ve Serbesiyetçi Lider'dir. Liderlik ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlikleri ise 0,70 ile 0,95 arasındadır. Bu araştırmada kullanılan çok faktörlü liderlik ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ise Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı *dönüşümcü liderlik* alt boyutunda 0,95*, dönüşümcü liderlik* karizmatik alt boyutunda 0,92, entelektüel uyarım alt boyutunda 0,80, bireysel destek alt boyutunda 0,84; *sürdümcü liderlik* alt boyutunda 0,78, *sürdümcü liderlik* ödüle bağlı alt boyutunda 0,70, istisnalarla yönetim aktif alt boyutu 0,73, istisnalarla yönetim pasif alt boyutu 0,72; *64erbesiyetçi liderlik* boyutunda ise 0,78 olduğu görülmektedir. 'Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)' Ek 4'te görülmektedir.

***Okul Kültürü Ölçeği*:** Araştırmada kullanılan üçüncü ölçek olan "Okul Kültürü Ölçeği" Terzi (2005) tarafından öğretmenlerin örgüt kültürüne ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li likert dereceleme biçiminde oluşturulan ölçek 29 maddeden oluşturulmuştur. 5'li likert dereceleme biçiminde olan seçenekler '(1) her zaman, (2) sık sık, (3) bazen, (4) nadiren, (5) hiçbir zaman' şeklinde tanımlanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0,83 olup, bütün olarak Cronbach alpha Güvenirlilik Katsayısı 0,84 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte destek, başarı, bürokratik, görev olmak üzere toplam 4 boyut bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan okul kültürü ölçeğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda ise Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı *destek kültürü* alt boyutunda 0,91, *başarı kültürü* alt boyutunda 0,87*, bürokratik kültür* alt boyutunda 0,72, *görev kültürü* alt boyutunda 0,81'dir. 'Okul Kültürü Ölçeği' Ek 5'te görülmektedir.

3.4. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen veriler bilgisayar ortamına geçirilmiş ve "SPSS" paket programı kullanılarak analiz edilerek araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilere yüzde frekans, t-testi, ANOVA, Post-Hoc Tamhane testi, Post-Hoc Tukey testi, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis H-Testi, Pearson Korelasyon Analizi ve Kısmi Korelasyon Analizi yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde;
Araştırmaya katılan öğretmenlerin il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine yönelik mesleki tükenmişlik düzeylerine yüzde ve frekans analizi ile bakılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde;
Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin liderlik tarzlarının il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik olarak yöneticilerin liderlik tarzları düzeylerine yüzde ve frekans analizi ile bakılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde;
Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki örgüt kültürünün il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre öğretmenler tarafından nasıl algılandığına yönelik olarak örgüt kültürü düzeylerine yüzde ve frekans analizi ile bakılmıştır.

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı alt problemlerinde;
Araştırmada kullanılan ölçek alt boyutlarının illere, cinsiyete, okul düzeyine, medeni duruma göre farklılaşması 't-testi' yapılarak incelenmiştir. Büyüköztürk (2011)'e göre, 'ilişkisiz örneklemler için t-testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır (s.39).

Araştırmada kullanılan ölçek alt boyutlarının cinsiyete, okul düzeyine, medeni durumuna göre farklılığı; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarının ve Okul Kültürü ölçeğinin destek, görev alt boyutlarının eğitim durumuna göre farklılaşması; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarının ve Okul Kültürü ölçeğinin görev alt boyutunun yaş değişkenine göre farklılaşması; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarının ve Okul Kültürü ölçeğinin destek, görev alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşması; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarının branşa göre farklılaşması; duygusal tükenme düzeylerinin Okul Kültürü ölçeğinin alt boyutlarına göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeği görev alt boyutunun duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerine göre farklılaşması 'Mann-Whitney U testi' yapılarak incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçek alt boyutlarının eğitim durumuna, yaş kriterine, mesleki kıdeme, branşa göre farklılaşması 'ANOVA' testi yapılarak incelenmiştir. Ayrıca okul kültürü ölçeği ve çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarının tükenmişlik ölçeği alt boyutlarına göre farklılaşması; tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma, kişisel başarı alt

boyutlarının okul kültürü ölçeği ve çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarına göre farklılaşması ‘ANOVA’ testi yapılarak incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu’nun duygusal tükenme alt boyutu ile Okul Kültürü ölçeği başarı alt boyutunun eğitim durumuna göre farklılaşması; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu’nun duygusal tükenme alt boyutunun yaş değişkenine göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeğinin destek ve başarı alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşması; Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşması; Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik karizma, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşması; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu’nun duygusal tükenme alt boyutunun branşa göre farklılaşması; Çok Faktörlü Liderlik ölçeği alt boyutlarının duygusal tükenme düzeylerine göre farklılaşması; Çok Faktörlü Liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarının duyarsızlaşma düzeylerine göre farklılaşması; Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif alt boyutunun duygusal tükenme düzeylerine göre farklılaşması ‘Post Hoc Tamhane’ testi yapılarak incelenmiştir.

Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik bireysel destek ve sürdürümcü liderlik ödüle bağlı alt boyutlarının eğitim durumuna göre farklılaşması; Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik karizma, bireysel destek ve sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, istisnalarla yönetim aktif alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşması; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu’nun duygusal tükenme alt boyutunun, Okul Kültürü ölçeğinin başarı alt boyutunun ve Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin sürdürümcü liderlik ödüle bağlı alt boyutunun mesleki kıdeme göre farklılaşması; Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutunun branşa göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeği bürokratik alt boyutunun ile Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik karizma, enteleküel uyarım, bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, istisnalarla yönetim pasif ve serbesiyetçi liderlik alt boyutlarının duygusal tükenme düzeylerine göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeğinin destek, başarı ve bürokratik ile Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik karizma, sürdürümcü liderlik

istisnalarla yönetim pasif ve ödüle bağlı ile serbesiyetçi liderlik alt boyutlarının duyarsızlaşma düzeylerine göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeği görev alt boyutu ile Çok Faktörlü Liderlik ölçeğinin dönüşümcü liderlik karizma, entelektüel uyarım, bireysel destek, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif ve serbesiyetçi liderlik alt boyutlarının kişisel başarı düzeylerine göre farklılaşması 'Post Hoc Tukey' testi yapılarak incelenmiştir.

Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının eğitim durumu, yaş ve branşa göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeği görev alt boyutunun yaş ve branşa göre farklılaşması; Maslach Tükenmişlik Envateri-Eğitimci Formu'nun duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları Okul Kültürü ölçeği destek ve görev alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeği destek, başarı ve görev alt boyutlarının duygusal tükenme düzeylerine göre farklılaşması; Okul Kültürü ölçeği görev alt boyutunun duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeylerine göre farklılaşması 'Kruskal Wallis H testi' yapılarak incelenmiştir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde;
Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki ilişki durumu 'Pearson Korelasyon' analizi yapılarak incelenmiştir. Örgüt kültürü değişkeni kontrol altına alınarak mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki ilişki durumu 'Kısmi Korelasyon' analizi yapılarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumu 'Pearson Korelasyon' analizi yapılarak incelenmiştir. Liderlik tarzları değişkeni kontrol altına alınarak mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumu 'Kısmi Korelasyon' analizi yapılarak incelenmiştir.

Öğretmenlerin liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumu 'Pearson Korelasyon' analizi yapılarak incelenmiştir. Mesleki tükenmişlik değişkeni kontrol altına alınarak liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumu 'Kısmi Korelasyon' analizi yapılarak incelenmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bulgular ve yorum bölümünde, araştırmanın problemine dayalı olarak ortaya konulan alt problemlere ilişkin 'Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu, Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) ve Okul Kültürü Ölçeği' anketlerinden elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucuna ait bulgulara, bu bulguların tablolarına ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Kişisel Bilgi Formuna Yönelik Demografik Bulgular

Öğretmenlerin kişisel bilgi formundan elde edilen demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Demografik bilgilere ilişkin bulgular

Değişkenler		**N**	**%**
Yaş	30 Yaş ve altı	108	12,3
	31-40 Yaş arası	378	42,9
	41-50 Yaş arası	290	32,9
	51 Yaş ve Üstü	105	11,9
Cinsiyet	Kadın	553	62,8
	Erkek	328	37,2
Medeni Durum	Evli	762	86,5
	Bekar	119	13,5
Eğitim Durumu	Ön lisans	54	6,1
	Lisans	765	86,8
	Lisans Üstü	62	7,1
Okul Düzeyi	İlkokul	401	45,5
	Ortaokul	480	54,5
Mesleki Kıdem	5 Yıl ve altı	91	10,3
	6-10 Yıl arası	133	15,1
	11-15 Yıl arası	189	21,5
	16-20 Yıl	162	18,4
	21-25 Yıl	143	16,2
	25 Yıl ve üstü	163	18,5
Branş	Sözel-Dil	281	31,9
	Sayısal	180	20,4
	Beceri	56	6,4
	Temel Eğitim	364	41,3
	Toplam	**881**	**100**

Dağılımın normalliği testinde ±1.96 kriter olarak alınmıştır (Field, 2005, s.18). Bu doğrultuda, tükenmişlik ölçeği faktörlerinin normallik testi sonucunda 'duygusal tükenme' boyutu haricinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin -1,00 ile +1,00 arasında olmadığı bulunmuştur. Bu bulguya dayalı olarak, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği faktörlerinin normallik testi sonucunda, tüm alt boyutlarda basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerinin -1,00 ile +1,00 arasında olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda ölçeğin boyutlarına ilişkin verilerde dağılımın normallik göstermesinden dolayı ölçeğin analizleri parametrik testlerle yapılmıştır.

Okul kültürü ölçeği normallik testi sonucunda, skewness ve kurtosis değerleri incelendiğinde, görev boyutunda verilerin normal dağılmadığı (±1'den büyük) diğer boyutlardan normal dağılım sergilediği bulunmuştur. Sadece görev boyutunun analizinde non parametrik test kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının illere göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutlarının normal dağılım bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının cinsiyete göre dağılımının normallik testi sonucunda, kadınlarda tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutu ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutunun, erkeklerde ise tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutlarının, normal dağılım bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının okul düzeyine göre dağılımının normallik testi sonucunda, ilkokul kademesinde tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel

başarı alt boyutları ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutunun, ortaokul kademesinde ise tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutlarının, normal dağılım bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının medeni duruma göre dağılımının normallik testi sonucunda, evlilerde tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutları ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutunun, bekarlarda ise tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının eğitim durumu ön lisans düzeyine göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutları ile okul kültürü ölçeği başarı ve görev alt boyutlarının normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının eğitim durumu lisans düzeyine göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutları ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının eğitim durumu yüksek lisans düzeyine göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunun normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 30 yaş ve altına göre dağılımının normallik testi sonucunda,

tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutu ile çok faktörlü liderlik ölçeği sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 31-40 yaş arasına göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 41-50 yaş arasına göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 51 yaş ve üstüne göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutu ile okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 5 yıl ve altı mesleki kıdeme göre dağılımının normallik testi sonucunda, tüm alt boyutlarda normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Dağılımın normallik göstermesinden dolayı bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 6-10 yıl arası mesleki kıdeme göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarında normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non

parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 11-15 yıl arası mesleki kıdeme göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 16-20 yıl arası mesleki kıdeme göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 21-25 yıl arası mesleki kıdeme göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma, kişisel başarı alt boyutlarında, okul kültürü destek, başarı, görev alt boyutlarında ve çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik karizmatik, dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım alt boyutlrında normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının sözel-dil branşlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının sayısal branşlara göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının beceri branşlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutu ile çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif alt boyutlarında normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Ölçek alt boyutlarının temel eğitim branşlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği düşük düzey duygusal tükenme alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, okul kültürü destek, başarı, görev alt boyutunda ve dönüşümcü liderlik karizmatik, entellektüel uyarım, bireysel destek, Serbesiyetçi liderlik alt boyutlarında normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği orta düzey duygusal tükenme alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği yüksek düzey duygusal tükenme alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, ölçeklerin tüm alt boyutlarında dağılım normal bulunmuş ve analizler parametrik testlerle yapılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği düşük düzey duyarsızlaşma alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği orta düzey duyarsızlaşma alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği yüksek düzey duyarsızlaşma alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği düşük düzey kişisel başarı alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, okul kültürü görev alt boyutunda normal dağılım göstermediği bulunmuştur. Skewness ve kurtosis değerleri ±1'in üstünde çıktığı için bu faktörlerle ilgili yapılan analizlerde non parametrik, diğer analizlerde ise parametrik testler kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçeği orta düzey kişisel başarı alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, bütün alt boyutlarda dağılımın normal olduğu bulunmuş, parametrik testler uygulanmıştır.

Tükenmişlik ölçeği yüksek düzey kişisel başarı alt boyutunun çok faktörlü liderlik ölçeği ve okul kültürü ölçeği alt boyutlarına göre dağılımının normallik testi sonucunda, bütün alt boyutlarda dağılımın normal olduğu bulunmuş, parametrik testler uygulanmıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre incelenerek bu doğrultuda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Öğretmenlerin İllere Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin illere göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 5, Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin illere göre duygusal tükenme düzeyleri

			Duygusal Tükenme			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
İl	Kastamonu	N	129	198	238	565
		%	22,8	35,0	42,1	100,0
	Bartın	N	86	127	103	316
		%	27,2	40,2	32,6	100,0

Tablo 5 incelendiğinde Kastamonu ilindeki öğretmenlerin %22,8'inin düşük düzey, %35'inin orta düzey, %42,1'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bartın ilindeki öğretmenlerin ise %27,2'sinin düşük düzey, %40,2'sinin orta düzey, %32,6'sının ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki ildeki toplam öğretmenlerin %24,4'ünün düşük

düzey, %36,9'inin orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin illere göre duyarsızlaşma düzeyleri

			Duyarsızlaşma			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
İl	Kastamonu	N	375	107	83	565
		%	66,4	18,9	14,7	100,0
	Bartın	N	213	63	40	316
		%	67,4	19,9	12,7	100,0

Tablo 6 incelendiğinde Kastamonu ilindeki öğretmenlerin %66,4'ünün düşük düzey, %18,9'unun orta düzey, %14,7'sinin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bartın ilindeki öğretmenlerin ise %67,4'ünün düşük düzey, %19,9'unun orta düzey, %12,7'sinin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki ildeki toplam öğretmenlerin %66,8'inin düşük düzey, %19,3'ünün orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin illere göre kişisel başarı düzeyleri

			Kişisel Başarı			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
İl	Kastamonu	N	492	46	27	565
		%	87,1	8,1	4,8	100,0
	Bartın	N	283	22	11	316
		%	89,6	7,0	3,5	100,0

Tablo 7 incelendiğinde Kastamonu ilindeki öğretmenlerin %87,1'inin düşük düzey, %8,1'inin orta düzey, %4,8'inin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bartın ilindeki öğretmenlerin ise %89,6'sının düşük düzey, %7'sinin orta düzey, %3,5'inin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki ildeki toplam öğretmenlerin %87,9'unun düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir.

4.2.2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyete göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 8, Tablo 9 ve Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin cinsiyete göre duygusal tükenme düzeyleri

			Duygusal Tükenme			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Cinsiyet	Kadın	N	115	206	232	553
		%	20,8	37,3	42,0	100,0
	Erkek	N	100	119	109	328
		%	30,5	36,3	33,2	100,0

Tablo 8 incelendiğinde kadın öğretmenlerin %20,8'inin düşük düzey, %37,3'ünün orta düzey, %42'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise %30,5'inin düşük düzey, %36,3'ünün orta düzey, %33,2'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki cinsiyetteki öğretmenlerin %24,4'ünün düşük düzey, %36,8'inin orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 9. Öğretmenlerin cinsiyete göre duyarsızlaşma düzeyleri

			Duyarsızlaşma			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Cinsiyet	Kadın	N	389	98	66	553
		%	70,3	17,7	11,9	100,0
	Erkek	N	199	72	57	328
		%	60,7	22,0	17,4	100,0

Tablo 9 incelendiğinde kadın öğretmenlerin %70,3'ünün düşük düzey, %17,7'sinin orta düzey, %11,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise %60,7'sinin düşük düzey, %22'sinin orta düzey, %17,4'ünün ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki cinsiyetteki öğretmenlerin %66,7'sinin düşük düzey, %19,2'si orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmenlerin cinsiyete göre kişisel başarı düzeyleri

			Kişisel Başarı			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Cinsiyet	Kadın	N	487	44	22	553
		%	88,1	8,0	4,0	100,0
	Erkek	N	288	24	16	328
		%	87,8	7,3	4,9	100,0

Tablo 10 incelendiğinde kadın öğretmenlerin %88,1'inin düşük düzey, %8'inin orta düzey, %4'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise %87,8'inin düşük düzey, %7,3'ünün orta düzey, %4,9'unun ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki cinsiyetteki öğretmenlerin %87,9'unun düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir.

4.2.3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 11, Tablo 12 ve Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre duygusal tükenme düzeyleri

			Duygusal Tükenme			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Okul düzeyi	İlkokul	N	121	149	131	401
		%	30,2	37,2	32,7	100,0
	Ortaokul	N	94	176	210	480
		%	19,6	36,7	43,8	100,0

Tablo 11 incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin %30,2'sinin düşük düzey, %37,2'sinin orta düzey, %32,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin ise %19,6'sının düşük düzey, %36,7'sinin orta düzey, %43,8'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki okul düzeyinde çalışan öğretmenlerin %24,4'ünün düşük düzey, %36,8'inin orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 12. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre duyarsızlaşma düzeyleri

			Duyarsızlaşma			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Okul düzeyi	İlkokul	N	308	58	35	401
		%	76,8	14,5	8,7	100,0
	Ortaokul	N	280	112	88	480
		%	58,3	23,3	18,3	100,0

Tablo 12 incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin %76,8'inin düşük düzey, %14,5'inin orta düzey, %8,7'sinin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin ise %58,3'ünün düşük düzey, %23,3'ünün orta düzey, %18,3'ünün ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki okul düzeyinde çalışan öğretmenlerin %66,7'sinin düşük düzey, %19,2'si orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 13. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre kişisel başarı düzeyleri

			Kişisel Başarı			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Okul düzeyi	İlkokul	N	372	17	12	401
		%	92,8	4,2	3,0	100,0
	Ortaokul	N	403	51	26	480
		%	84,0	10,6	5,4	100,0

Tablo 13 incelendiğinde ilkokulda çalışan öğretmenlerin %92,8'inin düşük düzey, %4,2'sinin orta düzey, %3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin ise %84'ünün düşük düzey, %10,6'sının orta düzey, %5,4'inin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki okul düzeyinde çalışan öğretmenlerin %87,9'unun düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir.

4.2.4. Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin medeni duruma göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 14, Tablo 15 ve Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin medeni duruma göre duygusal tükenme düzeyleri

			Duygusal Tükenme			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Medeni durum	Evli	N	192	279	291	762
		%	25,2	36,6	38,2	100,0
	Bekar	N	23	46	50	119
		%	19,3	38,7	42,0	100,0

Tablo 14 incelendiğinde evli öğretmenlerin %25,2'sinin düşük düzey, %36,6'sının orta düzey, %38,2'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise %19,3'ünün düşük düzey, %38,7'sinin orta düzey, %42'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki medeni durumdaki öğretmenlerin %24,4'ünün düşük düzey, %36,8'inin orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin medeni duruma göre duyarsızlaşma düzeyleri

			Duyarsızlaşma			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Medeni durum	Evli	N	521	138	103	762
		%	68,4	18,1	13,5	100,0
	Bekar	N	67	32	20	119
		%	56,3	26,9	16,8	100,0

Tablo 15 incelendiğinde evli öğretmenlerin %68,4'ünün düşük düzey, %18,1'inin orta düzey, %13,5'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise %56,3'ünün düşük düzey, %26,9'unun orta düzey, %16,8'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki medeni durumdaki öğretmenlerin %66,7'sinin düşük düzey, %19,2'si orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 16. Öğretmenlerin medeni duruma göre kişisel başarı düzeyleri

			Kişisel Başarı			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Medeni durum	Evli	N	669	59	34	762
		%	87,8	7,7	4,5	100,0
	Bekar	N	106	9	4	119
		%	89,1	7,6	3,4	100,0

Tablo 16 incelendiğinde evli öğretmenlerin %87,8'inin düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,5'inin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise %89,1'inin düşük düzey, %7,6'sının orta düzey, %3,4'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her iki medeni durumdaki öğretmenlerin %87,9'unun düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir.

4.2.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin eğitim durumuna göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 17, Tablo 18 ve Tablo 19'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre duygusal tükenme düzeyleri

			Duygusal Tükenme			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Eğitim	Ön lisans	N	27	16	11	54
		%	50,0	29,6	20,4	100,0
	Lisans	N	178	285	302	765
		%	23,3	37,3	39,5	100,0
	Lisans Üstü	N	10	24	28	62
		%	16,1	38,7	45,2	100,0

Tablo 17 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin %50'sinin düşük düzey, %29,6'sının orta düzey, %20,4'ünün ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin %23,3'ünün düşük düzey, %37,3'ünün orta düzey, %39,5'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin ise %16,1'inin düşük düzey, %38,7'sinin orta düzey, %45,2'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her üç eğitim durumundaki öğretmenlerin %24,4'ünün düşük düzey, %36,8'inin orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 18. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre duyarsızlaşma düzeyleri

			Duyarsızlaşma			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Eğitim	Ön lisans	N	43	8	3	54
		%	79,6	14,8	5,6	100,0
	Lisans	N	512	146	107	765
		%	66,9	19,1	14,0	100,0
	Lisans Üstü	N	33	16	13	62
		%	53,2	25,8	21,0	100,0

Tablo 21 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin %79,6'sının düşük düzey, %14,8'inin orta düzey, %5,6'sının ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin %66,9'unun düşük düzey, %19,1'inin orta düzey, %14'ünün ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin ise %53,2'sinin düşük düzey, %25,8'inin orta düzey, %21'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her üç eğitim durumundaki öğretmenlerin %66,7'sinin düşük düzey, %19,2'sinin orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 19. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre kişisel başarı düzeyleri

			Kişisel Başarı			
			Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Eğitim	Ön lisans	N	49	1	4	54
		%	90,7	1,9	7,4	100,0
	Lisans	N	674	59	32	765
		%	88,1	7,7	4,2	100,0
	Lisans Üstü	N	52	8	2	62
		%	83,9	12,9	3,2	100,0

Tablo 19 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin %90,7'sinin düşük düzey, %1,9'unun orta düzey, %7,4'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin %88,1'inin düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,2'sinin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin ise %83,9'unun düşük düzey, %12,9'unun orta düzey, %3,2'sinin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her üç eğitim durumundaki öğretmenlerin %87,9'unun düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir.

4.2.6. Öğretmenlerin Yaşına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin yaşına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 20, Tablo 21 ve Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 20. Öğretmenlerin yaşına göre duygusal tükenme düzeyleri

			Yaş				
			30 Yaş ve altı	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 Yaş ve Üstü	Total
Duygusal Tükenme	Düşük Düzey	N	26	78	60	51	215
		%	24,1	20,6	20,7	48,6	24,4
	Orta Düzey	N	50	137	106	32	325
		%	46,3	36,2	36,6	30,5	36,9
	Yüksek Düzey	N	32	163	124	22	341
		%	29,6	43,1	42,8	21,0	38,7
	Total	N	108	378	290	105	881
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 20 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin %24,1'inin düşük düzey, %46,3'ünün orta düzey, %29,6'sının ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin %20,6'sının düşük düzey, %36,2'sinin orta düzey, %43,1'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin %20,7'sinin düşük düzey, %36,6'sının orta düzey, %42,8'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin %48,6'sının düşük düzey, %30,5'inin orta düzey, %21'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda tüm kategorilerdeki öğretmenlerin %24,4'ünün düşük düzey, %36,9'unun orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 21. Öğretmenlerin yaşına göre duyarsızlaşma düzeyleri

			Yaş				
			30 Yaş ve altı	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 Yaş ve Üstü	Total
Duyarsızlaşma	Düşük Düzey	N	65	238	203	82	588
		%	60,2	63,0	70,0	78,1	66,7
	Orta Düzey	N	22	75	60	13	170
		%	20,4	19,8	20,7	12,4	19,3
	Yüksek Düzey	N	21	65	27	10	123
		%	19,4	17,2	9,3	9,5	14,0
	Total	N	108	378	290	105	881
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 21 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin %60,2'sinin düşük düzey, %20,4'ünün orta düzey, %19,4'ünün ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin %63'ünün düşük düzey, %19,8'inin orta düzey, %17,2'sinin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin %70'inin düşük düzey, %20,7'sinin orta düzey, %9,3'ünün ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin ise %78,1'inin düşük düzey, %12,4'ünün orta düzey, %9,5'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda tüm kategorilerdeki öğretmenlerin %66,7'sinin düşük düzey, %19,3'ünün orta düzey, %14'ünün ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 22. Öğretmenlerin yaşına göre kişisel başarı düzeyleri

			Yaş				
			30 Yaş ve altı	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 Yaş ve Üstü	Total
Kişisel Başarı	Düşük Düzey	N	100	315	266	94	775
		%	92,6	83,3	91,7	89,5	88,0
	Orta Düzey	N	7	39	19	3	68
		%	6,5	10,3	6,6	2,9	7,7
	Yüksek Düzey	N	1	24	5	8	38
		%	0,9	6,3	1,7	7,6	4,3
	Total	N	108	378	290	105	881
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 22 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin %92,6'sının düşük düzey, %6,5'inin orta düzey, %0,9'unun ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. 31-40 yaş arasında olan öğretmenlerin %83,3'ünün düşük düzey, %10,3'ünün orta düzey, %6,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin %91,7'sinin düşük düzey, %6,6'sının orta düzey, %1,7'sinin ise yüksek düzey kişisel başarı görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin ise %89,5'inin düşük düzey, %2,9'unun orta düzey, %7,6'sının ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda tüm kategorilerdeki öğretmenlerin %88'inin düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir.

4.2.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine (Hizmet Süresi) Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin mesleki kıdemine (hizmet süresi) göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 23, Tablo 24 ve Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 23. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre duygusal tükenme düzeyleri

		Duygusal Tükenme			
Mesleki Kıdem		Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
5 Yıl ve altı	N	26	35	30	91
	%	28,6	38,5	33,0	100,0
6-10 Yıl arası	N	31	55	47	133
	%	23,3	41,4	35,3	100,0
11-15 Yıl arası	N	30	74	85	189
	%	15,9	39,2	45,0	100,0
16-20 Yıl	N	25	54	83	162
	%	15,4	33,3	51,2	100,0
21-25 Yıl	N	32	56	55	143
	%	22,4	39,2	38,5	100,0
25 Yıl ve üstü	N	71	51	41	163
	%	43,6	31,3	25,2	100,0

Tablo 23 incelendiğinde 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %28,6'sının düşük düzey, %38,5'inin orta düzey, %33'ünün ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %23,3'ünün düşük düzey, %41,4'ünün orta düzey, %35,3'ünün ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise %15,9'unun düşük düzey, %39,2'sinin orta düzey, %45'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %15,4'ünün düşük düzey, %33,3'ünün orta düzey, %51,2'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %22,4'ünün düşük düzey, %39,2'sinin orta düzey, %38,5'inin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %43,6'sının düşük düzey, %31,3'ünün orta düzey, %25,2'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her beş mesleki kıdem kategorisindeki öğretmenlerin %24,4'ünün düşük düzey, %36,8'inin orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 24. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre duyarsızlaşma düzeyleri

		Duyarsızlaşma			
Mesleki Kıdem		Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
5 Yıl ve altı	N	54	17	20	91
	%	59,3	18,7	22,0	100,0
6-10 Yıl arası	N	81	34	18	133
	%	60,9	25,6	13,5	100,0
11-15 Yıl arası	N	114	37	38	189
	%	60,3	19,6	20,1	100,0
16-20 Yıl	N	108	30	24	162
	%	66,7	18,5	14,8	100,0
21-25 Yıl	N	101	29	13	143
	%	70,6	20,3	9,1	100,0
25 Yıl ve üstü	N	130	23	10	163
	%	79,8	14,1	6,1	100,0

Tablo 24 incelendiğinde 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %59,3'ünün düşük düzey, %18,7'sinin orta düzey, %22'sinin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %60,9'unun düşük düzey, %25,6'sının orta düzey, %13,5'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise %60,3'ünün düşük düzey, %19,6'sının orta düzey, %20,1'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %66,7'sinin düşük düzey, %18,5'inin orta düzey, %14,8'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %70,6'sının düşük düzey, %20,3'ünün orta düzey, %9,1'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %79,8'inin düşük düzey, %14,1'inin orta düzey, %6,1'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her beş mesleki kıdem kategorisindeki öğretmenlerin %66,7'sinin düşük düzey, %19,2'sinin orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 25. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre kişisel başarı düzeyleri

Mesleki Kıdem		Kişisel Başarı			Total
		Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	
5 Yıl ve altı	N	83	8	0	91
	%	91,2	8,8	0,0	100,0
6-10 Yıl arası	N	117	10	6	133
	%	88,0	7,5	4,5	100,0
11-15 Yıl arası	N	155	23	11	189
	%	82,0	12,2	5,8	100,0
16-20 Yıl	N	135	15	12	162
	%	83,3	9,3	7,4	100,0
21-25 Yıl	N	134	8	1	143
	%	93,7	5,6	0,7	100,0
25 Yıl ve üstü	N	151	4	8	163
	%	92,6	2,5	4,9	100,0

Tablo 25 incelendiğinde 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %91,2'inin düşük düzey, %8,8'inin orta düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin %88''inin düşük düzey, %7,5'inin orta düzey, %4,5'inin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise %82'sinin düşük düzey, %12,2'sinin orta düzey, %5,8'inin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %83,3'ünün düşük düzey, %9,3'ünün orta düzey, %7,4'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %93,7'sinin düşük düzey, %5,6'sının orta düzey, %0,7'sinin ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan sahip olan öğretmenlerin ise %92,6'sının düşük düzey, %2,5'inin orta düzey, %4,9'unun ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her beş mesleki kıdem kategorisindeki öğretmenlerin %87,9'unun düşük düzey, %7,7'sinin orta düzey, %4,3'ünün ise yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı görülmektedir.

4.2.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin branşa göre mesleki tükenmişlik düzeyleri Tablo 26 ve Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 26. Öğretmenlerin branşına göre duygusal tükenme düzeyleri

		Duygusal Tükenme			
Branş		Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Sözel-Dil	N	65	99	117	281
	%	23,1	35,2	41,6	100,0
Sayısal	N	28	68	84	180
	%	15,6	37,8	46,7	100,0
Beceri	N	13	21	22	56
	%	23,2	37,5	39,3	100,0
Temel Eğitim	N	109	137	118	364
	%	29,9	37,6	32,4	100,0

Tablo 26 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin %23,1'inin düşük düzey, %35,2'sinin orta düzey, %41,6'sının ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin %15,6'sının düşük düzey, %37,8'inin orta düzey, %46,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Beceri branşlarından olan öğretmenlerin ise %23,2'sinin düşük düzey, %37,5'inin orta düzey, %39,3'ünün ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan sahip olan öğretmenlerin ise %29,9'unun düşük düzey, %37,6'sının orta düzey, %32,4'ünün ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her dört branş kategorisindeki öğretmenlerin %24,4'ünün düşük düzey, %36,8'inin orta düzey, %38,7'sinin ise yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı görülmektedir.

Tablo 27. Öğretmenlerin branşına göre duyarsızlaşma düzeyleri

		Duyarsızlaşma			
Branş		Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Total
Sözel-Dil	N	171	68	42	281
	%	60,9	24,2	14,9	100,0
Sayısal	N	106	37	37	180
	%	58,9	20,6	20,6	100,0
Beceri	N	27	17	12	56
	%	48,2	30,4	21,4	100,0
Temel Eğitim	N	284	48	32	364
	%	78,0	13,2	8,8	100,0

Tablo 27 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin %60,9'unun düşük düzey, %24,2'sinin orta düzey, %14,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin %58,9'unun düşük düzey, %20,6'sının orta düzey ve yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Beceri branşlarından olan öğretmenlerin ise %48,2'sinin düşük düzey, %30,4'ünün orta düzey, %21,4'ünün ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan sahip olan öğretmenlerin ise %78'inin düşük düzey, %13,2'sinin orta düzey, %8,8'inin ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir. Bu doğrultuda her dört branş kategorisindeki öğretmenlerin %66,7'sinin düşük düzey, %19,2'sinin orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, yöneticilerin liderlik tarzlarının il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre öğretmenler tarafından nasıl algılandığı incelenerek bu doğrultuda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. İllere Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin illere göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 28. İllere göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

		İl		
Dönüşümcü Liderlik		Kastamonu	Bartın	Total
Düşük Düzey	N	21	13	34
	%	61,8	38,2	100,0
Orta Düzey	N	164	109	273
	%	60,1	39,9	100,0
Yüksek Düzey	N	380	194	574
	%	66,2	33,8	100,0

Tablo 28 incelendiğinde Kastamonu'da görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin %61,8'inin düşük düzey, %60,1'inin orta düzey, %66,2'sinin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bartın'da görev yapan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %38,2'sinin düşük düzey, %39,9'unun orta düzey, %33,8'inin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Kastamonu'daki yöneticilerin yüksek düzey, Bartın'daki yöneticilerin ise orta düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 29. İllere göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

		İl		
Sürdürümcü Liderlik		Kastamonu	Bartın	Total
Düşük Düzey	N	14	7	21
	%	66,7	33,3	100,0
Orta Düzey	N	474	262	736
	%	64,4	35,6	100,0
Yüksek Düzey	N	77	47	124
	%	62,1	37,9	100,0

Tablo 29 incelendiğinde Kastamonu'da görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin %66,7'sinin düşük düzey, %64,4'ünün orta düzey, %62,1'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bartın'da

görev yapan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %33,3'ünün düşük düzey, %35,6'sının orta düzey, %37,9'unun ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Kastamonu'daki yöneticilerin düşük düzey, Bartın'daki yöneticilerin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 30. İllere göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

		İl		
Serbesiyetçi Liderlik		Kastamonu	Bartın	Total
Düşük Düzey	N	305	163	468
	%	65,2	34,8	100,0
Orta Düzey	N	213	129	342
	%	62,3	37,7	100,0
Yüksek Düzey	N	47	24	71
	%	66,2	33,8	100,0

Tablo 30 incelendiğinde Kastamonu'da görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin %65,2'sinin düşük düzey, %62,3'ünün orta düzey, %66,2'sinin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bartın'da görev yapan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %34,8'inin düşük düzey, %37,7'sinin orta düzey, %33,8'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Kastamonu'daki yöneticilerin yüksek düzey, Bartın'daki yöneticilerin ise orta düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin cinsiyete göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 31. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

Dönüşümcü Liderlik		Cinsiyet		Total
		Kadın	Erkek	
Düşük Düzey	N	24	10	34
	%	70,6	29,4	100,0
Orta Düzey	N	171	102	273
	%	62,6	37,4	100,0
Yüksek Düzey	N	358	216	574
	%	62,4	37,6	100,0

Tablo 31 incelendiğinde kadın öğretmenlerin yöneticilerinin %70,6'sının düşük düzey, %62,6'sının orta düzey, %62,4'ünün ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise yöneticilerinin %29,4'ünün düşük düzey, %37,4'ünün orta düzey, %37,6'sının ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, erkek öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 32. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

Sürdürümcü Liderlik		Cinsiyet		Total
		Kadın	Erkek	
Düşük Düzey	N	14	7	21
	%	66,7	33,3	100,0
Orta Düzey	N	470	266	736
	%	63,9	36,1	100,0
Yüksek Düzey	N	69	55	124
	%	55,6	44,4	100,0

Tablo 32 incelendiğinde kadın öğretmenlerin yöneticilerinin %67,7'sinin düşük düzey, %63,9'unun orta düzey, %55,6'sının ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise yöneticilerinin %33,3'ünün düşük düzey, %36,1'inin orta düzey, %44,4'ünün ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, erkek öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 33. Öğretmenlerin cinsiyetine göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

		Cinsiyet		
Serbesiyetçi Liderlik		Kadın	Erkek	Total
Düşük Düzey	N	317	151	468
	%	67,7	32,3	100,0
Orta Düzey	N	199	143	342
	%	58,2	41,8	100,0
Yüksek Düzey	N	37	34	71
	%	52,1	47,9	100,0

Tablo 33 incelendiğinde kadın öğretmenlerin yöneticilerinin %67,7'sinin düşük düzey, %58,2'sinin orta düzey, %52,1'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise yöneticilerinin %32,3'ünün düşük düzey, %41,8'inin orta düzey, %47,9'unun ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, erkek öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.3.3. Öğretmenlerin Okul Düzeyine Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin okul düzeyine göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 34. Öğretmenlerin okul düzeyine göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

		Okul Düzeyi		
Dönüşümcü Liderlik		İlkokul	Ortaokul	Total
Düşük Düzey	N	17	17	34
	%	50,0	50,0	100,0
Orta Düzey	N	103	170	273
	%	37,7	62,3	100,0
Yüksek Düzey	N	281	293	574
	%	49,0	51,0	100,0

Tablo 34 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin %50'sinin düşük düzey, %37,7'sinin orta düzey, %49'unun ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %50'sinin düşük düzey, %62,3'ünün orta düzey, %51'inin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ise yöneticileri orta düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 35. Öğretmenlerin okul düzeyine göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

		Okul Düzeyi		
Sürdürümcü Liderlik		İlkokul	Ortaokul	Total
Düşük Düzey	N	14	7	21
	%	66,7	33,3	100,0
Orta Düzey	N	327	409	736
	%	44,4	55,6	100,0
Yüksek Düzey	N	60	64	124
	%	48,4	51,6	100,0

Tablo 35 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin %66,7'sinin düşük düzey, %44,4'ünün orta düzey, %48,4'ünün ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %33,3'ünün düşük düzey, %55,6'sının orta düzey, %51,6'sının ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ise yöneticileri orta düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 36. Öğretmenlerin okul düzeyine göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

		Okul Düzeyi		
Serbesiyetçi Liderlik		İlkokul	Ortaokul	Total
Düşük Düzey	N	217	251	468
	%	46,4%	53,6%	100,0%
Orta Düzey	N	149	193	342
	%	43,6%	56,4%	100,0%
Yüksek Düzey	N	35	36	71
	%	49,3%	50,7%	100,0%

Tablo 36 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin %46,4'ünün düşük düzey, %43,6'sının orta düzey, %49,3'ünün ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %53,6'sının düşük düzey, %56,4'ünün orta düzey, %50,7'sinin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ise yöneticileri orta düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.3.4. Öğretmenlerin Medeni Duruma Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin medeni duruma göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 37. Öğretmenlerin medeni durumuna göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

		Medeni Durum		
Dönüşümcü Liderlik		Evli	Bekar	Total
Düşük Düzey	N	22	12	34
	%	64,7	35,3	100,0
Orta Düzey	N	226	47	273
	%	82,8	17,2	100,0
Yüksek Düzey	N	514	60	574
	%	89,5	10,5	100,0

Tablo 37 incelendiğinde evli öğretmenlerin yöneticilerinin %64,7'sinin düşük düzey, %82,8'inin orta düzey, %89,5'inin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise yöneticilerinin %35,3'ünün düşük düzey, %17,2'sinin orta düzey, %10,5'inin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, evli öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, bekar öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 38. Öğretmenlerin medeni durumuna göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

		Medeni Durum		
Sürdürümcü Liderlik		Evli	Bekar	Total
Düşük Düzey Sürdürümcü Liderlik	N	20	1	21
	%	95,2	4,8	100,0
Orta Düzey Sürdürümcü Liderlik	N	636	100	736
	%	86,4	13,6	100,0
Yüksek Düzey Sürdürümcü Liderlik	N	106	18	124
	%	85,5	14,5	100,0

Tablo 38 incelendiğinde evli öğretmenlerin yöneticilerinin %95,2'sinin düşük düzey, %86,4'ünün orta düzey, %85,5'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise yöneticilerinin %4,8'inin düşük düzey, %13,6'sının orta düzey, %14,5'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, evli öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, bekar öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 39. Öğretmenlerin medeni durumuna göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

		Medeni Durum		
Serbesiyetçi Liderlik		Evli	Bekar	Total
Düşük Düzey Serbesiyetçi Liderlik	N	417	51	468
	%	89,1	10,9	100,0
Orta Düzey Serbesiyetçi Liderlik	N	295	47	342
	%	86,3	13,7	100,0
Yüksek Düzey Serbesiyetçi Liderlik	N	50	21	71
	%	70,4	29,6	100,0

Tablo 39 incelendiğinde evli öğretmenlerin yöneticilerinin %89,1'inin düşük düzey, %86,3'ünün orta düzey, %70,4'ünün ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise yöneticilerinin %10,9'unun düşük düzey, %13,7'sinin orta düzey, %29,6'sının ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, evli öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, bekar öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.3.5. Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin eğitim durumuna göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 40. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

		Eğitim Durumu			
Dönüşümcü Liderlik		Ön Lisans	Lisans	Lisans Üstü	Total
Düşük Düzey	N	1	29	4	34
	%	2,9	85,3	11,8	100,0
Orta Düzey	N	11	237	25	273
	%	4,0	86,8	9,2	100,0
Yüksek Düzey	N	42	499	33	574
	%	7,3	86,9	5,7	100,0

Tablo 40 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin %2,9'unun düşük düzey, %4'ünün orta düzey, %7,3'ünün ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin %85,3'ünün düşük düzey, %86,8'sinin orta düzey, %86,9'unun ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin ise yöneticilerinin %11,8'inin düşük düzey, %9,2'inin orta düzey, %5,7'sinin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, lisans üstü mezunu olan

öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 41. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

		Eğitim Durumu			
Sürdürümcü Liderlik		Ön lisans	Lisans	Lisans Üstü	Total
Düşük Düzey	N	1	18	2	21
	%	4,8	85,7	9,5	100,0
Orta Düzey	N	41	641	54	736
	%	5,6	87,1	7,3	100,0
Yüksek Düzey	N	12	106	6	124
	%	9,7	85,5	4,8	100,0

Tablo 41 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin %4,8'inin düşük düzey, %5,6'sının orta düzey, %9,7'sinin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin %85,7'sinin düşük düzey, %87,1'inin orta düzey, %85,5'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin ise yöneticilerinin %9,5'inin düşük düzey, %7,3'ünün orta düzey, %4,8'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 42. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

		Eğitim Durumu			
Serbesiyetçi Liderlik		Ön lisans	Lisans	Lisans Üstü	Total
Düşük Düzey	N	27	406	35	468
	%	5,8	86,8	7,5	100,0
Orta Düzey	N	21	297	24	342
	%	6,1	86,8	7,0	100,0
Yüksek Düzey	N	6	62	3	71
	%	8,5	87,3	4,2	100,0

Tablo 42 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin %5,8'inin düşük düzey, %6,1'inin orta düzey, %8,5'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerinin %86,8'inin düşük düzey, %86,8'inin orta düzey, %87,3'ünün ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin ise yöneticilerinin %7,5'inin düşük düzey, %7'sinin orta düzey, %4,2'sinin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.3.6. Öğretmenlerin Yaşına Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin yaşa göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin yaşına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

		Yaş				
Dönüşümcü Liderlik		30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	41-50 Yaş arası	51 Yaş ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	7	15	12	0	34
	%	20,6	44,1	35,3	0,0	100,0
Orta Düzey	N	40	124	89	20	273
	%	14,7	45,4	32,6	7,3	100,0
Yüksek Düzey	N	61	239	189	85	574
	%	10,6	41,6	32,9	14,8	100,0

Tablo 43 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin yöneticilerinin %20,6'sının düşük düzey, %14,7'sinin orta düzey, %10,6'sının ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerinin %44,1'inin düşük düzey, %45,4'ünün orta düzey, %41,6'sının ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerinin %35,3'ünün düşük düzey, %32,6'sının orta düzey, %32,9'unun ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik

davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %7,3'ünün orta düzey, %14,8'inin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 30 yaş altı ve 41-50 yaş arası olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 31-40 yaş arası olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, 51 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 44. Öğretmenlerin yaşına göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

		Yaş				
Sürdürümcü Liderlik		30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	41-50 Yaş arası	51 Yaş ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	3	10	7	1	21
	%	14,3	47,6	33,3	4,8	100,0
Orta Düzey	N	93	316	247	80	736
	%	12,6	42,9	33,6	10,9	100,0
Yüksek Düzey	N	12	52	36	24	124
	%	9,7	41,9	29,0	19,4	100,0

Tablo 44 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,3'ünün düşük düzey, %12,6'sının orta düzey, %9,7'sinin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerinin %47,6'sının düşük düzey, %42,9'unun orta düzey, %41,9'unun ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerinin %33,3'ünün düşük düzey, %33,6'sının orta düzey, %29'unun ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %4,8'inin düşük düzey, %10,9'unun orta düzey, %19,4'ünün ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 30 yaş altı ve 31-40 yaş arası olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 41-50 yaş arası olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, 51 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 45. Öğretmenlerin yaşına göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

		Yaş				
Serbesiyetçi Liderlik		30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	41-50 Yaş arası	51 Yaş ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	56	206	143	63	468
	%	12,0	44,0	30,6	13,5	100,0
Orta Düzey	N	42	143	123	34	342
	%	12,3	41,8	36,0	9,9	100,0
Yüksek Düzey	N	10	29	24	8	71
	%	14,1	40,8	33,8	11,3	100,0

Tablo 45 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin yöneticilerinin %12'sinin düşük düzey, %12,3'ünün orta düzey, %14,1'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerinin %44'ünün düşük düzey, %41,8'inin orta düzey, %40,8'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 41-50 yaş arası olan öğretmenlerin yöneticilerinin %30,6'sının düşük düzey, %36'sının orta düzey, %33,8'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin ise yöneticilerinin %13,5'inin düşük düzey, %9,9'unun orta düzey, %11,3'ünün ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.
Bu doğrultuda, 30 yaş altı olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, 31-40 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 41-50 yaş arası olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.3.7. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemine Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin mesleki kıdeme göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 46. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

		Mesleki Kıdem						
Dönüşümcü Liderlik		5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	11-15 Yıl arası	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 Yıl ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	6	7	9	5	2	5	34
	%	17,6	20,6	26,5	14,7	5,9	14,7	100,0
Orta Düzey	N	32	46	64	58	40	33	273
	%	11,7	16,8	23,4	21,2	14,7	12,1	100,0
Yüksek Düzey	N	53	80	116	99	101	125	574
	%	9,2	13,9	20,2	17,2	17,6	21,8	100,0

Tablo 46 incelendiğinde 5 yıl ve altı mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %17,6'sının düşük düzey, %11,7'sinin orta düzey, %9,2'sinin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %20,6'sının düşük düzey, %16,8'inin orta düzey, %13,9'unun ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %26,5'inin düşük düzey, %23,4'ünün orta düzey, %20,2'sinin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,7'sinin düşük düzey, %21,2'sinin orta düzey, %17,2'sinin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %5,9'unun düşük düzey, %14,7'sinin orta düzey, %17,6'sının ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 25 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,7'sinin düşük düzey, %12,1'inin orta düzey, %21,8'inin ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 5 yıl altı, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, 21-25 yıl arası ve 25 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 47. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

		Mesleki Kıdem						
Sürdürümcü Liderlik		5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	11-15 Yıl arası	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 Yıl ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	2	3	7	3	3	3	21
	%	9,5	14,3	33,3	14,3	14,3	14,3	100,0
Orta Düzey	N	77	110	161	138	122	128	736
	%	10,5	14,9	21,9	18,8	16,6	17,4	100,0
Yüksek Düzey	N	12	20	21	21	18	32	124
	%	9,7	16,1	16,9	16,9	14,5	25,8	100,0

Tablo 47 incelendiğinde 5 yıl ve altı mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %9,5'inin düşük düzey, %10,5'inin orta düzey, %9,7'sinin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,3'ünün düşük düzey, %14,9'unun orta düzey, %16,1'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %33,3'ünün düşük düzey, %21,9'unun orta düzey, %16,9'unun ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,3'ünün düşük düzey, %18,8'inin orta düzey, %16,9'unun ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,3'ünün düşük düzey, %16,6'sının orta düzey, %14,5'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 25 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,3'ünün düşük düzey, %17,4'ünün orta düzey, %25,8'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 5 yıl altı, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, 6-10 yıl arası ve 25 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, 11-15 yıl arası mesleki kıdemi mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 48. Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

		Mesleki Kıdem						
Serbesiyetçi Liderlik		5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	11-15 Yıl arası	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 Yıl ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	44	72	104	88	68	92	468
	%	9,4	15,4	22,2	18,8	14,5	19,7	100,0
Orta Düzey	N	38	47	72	61	65	59	342
	%	11,1	13,7	21,1	17,8	19,0	17,3	100,0
Yüksek Düzey	N	9	14	13	13	10	12	71
	%	12,7	19,7	18,3	18,3	14,1	16,9	100,0

Tablo 48 incelendiğinde 5 yıl ve altı mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %9,4'ünün düşük düzey, %11,1'inin orta düzey, %12,7'sinin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %15,4'ünün düşük düzey, %13,7'sinin orta düzey, %19,7'sinin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 11-15 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %22,2'sinin düşük düzey, %21,1'inin orta düzey, %18,3'ünün ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %18,8'inin düşük düzey, %17,8'inin orta düzey, %18,3'ünün ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %14,5'inin düşük düzey, %19'unun orta düzey, %14,1'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. 25 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin yöneticilerinin %19,7'sinin düşük düzey, %17,3'ünün orta düzey, %16,9'unun ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 5 yıl altı ve 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 25 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.3.8. Öğretmenlerin Branşına Göre Yöneticilerin Liderlik Tarzları Düzeyleri

Yöneticilerin öğretmenler tarafından algılanan dönüşümcü liderlik düzeyleri, sürdürümcü liderlik düzeyleri ve serbesiyetçi liderlik düzeylerinin branşa göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 49. Öğretmenlerin branşına göre yöneticilerin dönüşümcü liderlik düzeyleri

		Branş				
Dönüşümcü Liderlik		Sözel-Dil	Sayısal	Beceri	Temel Eğitim	Total
Düşük Düzey	N	10	7	2	15	34
	%	29,4	20,6	5,9	44,1	100,0
Orta Düzey	N	78	76	22	97	273
	%	28,6	27,8	8,1	35,5	100,0
Yüksek Düzey	N	193	97	32	252	574
	%	33,6	16,9	5,6	43,9	100,0

Tablo 49 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %29,4'ünün düşük düzey, %28,6'sının orta düzey, %33,6'sının ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin yöneticilerinin %20,6'sının düşük düzey, %27,8'inin orta düzey, %16,9'unun ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Beceri branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %5,9'unun düşük düzey, %8,1'inin orta düzey, %5,6'sının ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %44,1'inin düşük düzey, %35,5'inin orta düzey, %43,9'unun ise yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, sayısal ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, temel eğitim branşlarından olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 50. Öğretmenlerin branşına göre yöneticilerin sürdürümcü liderlik düzeyleri

Sürdürümcü Liderlik		Branş				Total
		Sözel-Dil	Sayısal	Beceri	Temel Eğitim	
Düşük Düzey	N	5	4	1	11	21
	%	23,8	19,0	4,8	52,4	100,0
Orta Düzey	N	236	155	47	298	736
	%	32,1	21,1	6,4	40,5	100,0
Yüksek Düzey	N	40	21	8	55	124
	%	32,3	16,9	6,5	44,4	100,0

Tablo 50 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %23,8'inin düşük düzey, %32,1'inin orta düzey, %32,3'ünün ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin yöneticilerinin %19'unun düşük düzey, %21,1'inin orta düzey, %16,9'unun ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Beceri branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %4,8'inin düşük düzey, %6,4'ünün orta düzey, %6,5'inin ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %52,4'ünün düşük düzey, %40,5'inin orta düzey, %44,4'ünün ise yüksek düzey sürdürümcü liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, sözel-dil ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, sayısal branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, temel eğitim branşlarından olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

Tablo 51. Öğretmenlerin branşına göre yöneticilerin serbesiyetçi liderlik düzeyleri

Serbesiyetçi Liderlik		Branş				Total
		Sözel-Dil	Sayısal	Beceri	Temel Eğitim	
Düşük Düzey	N	163	86	27	192	468
	%	34,8	18,4	5,8	41,0	100,0
Orta Düzey	N	98	83	21	140	342
	%	28,7	24,3	6,1	40,9	100,0
Yüksek Düzey	N	20	11	8	32	71
	%	28,2	15,5	11,3	45,1	100,0

Tablo 51 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %34,8'inin düşük düzey, %28,7'sinin orta düzey, %28,2'sinin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin yöneticilerinin %18,4'ünün düşük düzey, %24,3'ünün orta düzey, %15,5'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Beceri branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %5,8'inin düşük düzey, %6,1'inin orta düzey, %11,3'ünün ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin yöneticilerinin %41'inin düşük düzey, %40,9'inin orta düzey, %45,1'inin ise yüksek düzey serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediğini belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, temel eğitim ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, sayısal branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği söylenebilir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki örgüt kültürünün il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre öğretmenler tarafından nasıl algılandığı incelenerek bu doğrultuda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.4.1. İllere Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin illere göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 52. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

			İl		
			Kastamonu	Bartın	Total
Destek Kültürü	Düşük Düzey	N	11	6	17
		%	64,7	35,3	100,0
	Orta Düzey	N	129	70	199
		%	64,8	35,2	100,0
	Yüksek Düzey	N	425	240	665
		%	63,9	36,1	100,0

Tablo 52 incelendiğinde Kastamonu'da görev yapan öğretmenlerin okullarında %64,7'sinin düşük düzey, %64,8'inin orta düzey, %63,9'unun ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bartın'da görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %35,3'ünün düşük düzey, %35,2'sinin orta düzey, %36,1'inin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Kastamonu'da görev yapan öğretmenlere göre okullarında orta düzeyde destek kültürü olduğu, Bartın'da görev yapan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 53. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

			İl		
			Kastamonu	Bartın	Total
Başarı Kültürü	Düşük Düzey	N	16	6	22
		%	72,7	27,3	100,0
	Orta Düzey	N	128	90	218
		%	58,7	41,3	100,0
	Yüksek Düzey	N	421	220	641
		%	65,7	34,3	100,0

Tablo 53 incelendiğinde Kastamonu'da görev yapan öğretmenlerin okullarında %72,7'sinin düşük düzey, %58,7'sinin orta düzey, %65,7'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bartın'da görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %27,3'ünün düşük düzey, %41,3'ünün orta düzey, %34,3'ünün ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Kastamonu'da görev yapan öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde başarı kültürü olduğu, Bartın'da görev yapan öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 54. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

			İl		
			Kastamonu	Bartın	Total
Bürokrasi Kültürü	Düşük Düzey	N	40	34	74
		%	54,1	45,9	100,0
	Orta Düzey	N	412	223	635
		%	64,9	35,1	100,0
	Yüksek Düzey	N	113	59	172
		%	65,7	34,3	100,0

Tablo 54 incelendiğinde Kastamonu'da görev yapan öğretmenlerin okullarında %54,1'inin düşük düzey, %64,9'unun orta düzey, %65,7'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bartın'da görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %45,9'unun düşük düzey, %35,1'inin orta düzey, %34,3'ünün ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Kastamonu'da görev yapan öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, Bartın'da görev yapan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 55. İllere göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

			İl		
			Kastamonu	Bartın	Total
Görev Kültürü	Düşük Düzey	N	7	3	10
		%	70,0	30,0	100,0
	Orta Düzey	N	60	43	103
		%	58,3	41,7	100,0
	Yüksek Düzey	N	498	270	768
		%	64,8	35,2	100,0

Tablo 55 incelendiğinde Kastamonu'da görev yapan öğretmenlerin okullarında %70'inin düşük düzey, %58,3'ünün orta düzey, %64,8'inin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bartın'da görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %30'unun düşük düzey, %41,7'sinin orta düzey, %35,2'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, Kastamonu'da görev yapan öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde görev kültürü olduğu, Bartın'da görev yapan öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.4.2. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin cinsiyete göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 56. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

			Cinsiyet		
			Kadın	Erkek	Total
Destek Kültürü	Düşük Düzey	N	12	5	17
		%	70,6	29,4	100,0
	Orta Düzey	N	126	73	199
		%	63,3	36,7	100,0
	Yüksek Düzey	N	415	250	665
		%	62,4	37,6	100,0

Tablo 56 incelendiğinde kadın öğretmenlerin okullarında %70,6'sının düşük düzey, %63,3'ünün orta düzey, %62,4'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise okullarında %29,4'ünün düşük düzey, %36,7'sinin orta düzey, %37,6'sının ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde destek kültürü olduğu, erkek öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 57. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

			Cinsiyet		
			Kadın	Erkek	Total
Başarı Kültürü	Düşük Düzey	N	15	7	22
		%	68,2	31,8	100,0
	Orta Düzey	N	136	82	218
		%	62,4	37,6	100,0
	Yüksek Düzey	N	402	239	641
		%	62,7	37,3	100,0

Tablo 57 incelendiğinde kadın öğretmenlerin okullarında %68,2'sinin düşük düzey, %62,4'ünün orta düzey, %62,7'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu

belirttikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise okullarında %31,8'inin düşük düzey, %37,6'sının orta düzey, %37,3'ünün ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde başarı kültürü olduğu, erkek öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde başarı kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 58. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

			Cinsiyet		
			Kadın	Erkek	Total
Bürokrasi Kültürü	Düşük Düzey	N	43	31	74
		%	58,1	41,9	100,0
	Orta Düzey	N	393	242	635
		%	61,9	38,1	100,0
	Yüksek Düzey	N	117	55	172
		%	68,0	32,0	100,0

Tablo 58 incelendiğinde kadın öğretmenlerin okullarında %58,1'inin düşük düzey, %61,9'unun orta düzey, %68'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise okullarında %41,9'unun düşük düzey, %38,1'inin orta düzey, %32'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, erkek öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 59. Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

			Cinsiyet		
			Kadın	Erkek	Total
Görev Kültürü	Düşük Düzey	N	2	8	10
		%	20,0	80,0	100,0
	Orta Düzey	N	66	37	103
		%	64,1	35,9	100,0
	Yüksek Düzey	N	485	283	768
		%	63,2	36,8	100,0

Tablo 59 incelendiğinde kadın öğretmenlerin okullarında %20'sinin düşük düzey, %64,1'inin orta düzey, %63,2'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Erkek öğretmenlerin ise okullarında %80'inin düşük

düzey, %35,9'unun orta düzey, %36,8'inin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, kadın öğretmenlere göre okullarında orta düzeyde görev kültürü olduğu, erkek öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.4.3. Okul Düzeyine Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin okul düzeyine göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 60. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

			Okul düzeyi		
			İlkokul	Ortaokul	Total
Destek Kültürü	Düşük Düzey	N	12	5	17
		%	70,6	29,4	100,0
	Orta Düzey	N	87	112	199
		%	43,7	56,3	100,0
	Yüksek Düzey	N	302	363	665
		%	45,4	54,6	100,0

Tablo 60 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okullarında %70,6'sının düşük düzey, %43,7'sinin orta düzey, %45,4'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %29,4'ünün düşük düzey, %56,3'ünün orta düzey, %54,6'sının ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokuldaki öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde destek kültürü olduğu, ortaokuldaki öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 61. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

			Okul düzeyi		
			İlkokul	Ortaokul	Total
Başarı Kültürü	Düşük Düzey	N	12	10	22
		%	54,5	45,5	100,0
	Orta Düzey	N	96	122	218
		%	44,0	56,0	100,0
	Yüksek Düzey	N	293	348	641
		%	45,7	54,3	100,0

Tablo 61 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okullarında %54,5'inin düşük düzey, %44'ünün orta düzey, %45,7'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %45,5'inin düşük düzey, %56'sının orta düzey, %54,3'ünün ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokuldaki öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde başarı kültürü olduğu, ortaokuldaki öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde başarı kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 62. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

			Okul düzeyi		
			İlkokul	Ortaokul	Total
Bürokrasi Kültürü	Düşük Düzey	N	42	32	74
		%	56,8	43,2	100,0
	Orta Düzey	N	275	360	635
		%	43,3	56,7	100,0
	Yüksek Düzey	N	84	88	172
		%	48,8	51,2	100,0

Tablo 62 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okullarında %56,8'inin düşük düzey, %43,3'ünün orta düzey, %48,8'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %43,2'sinin düşük düzey, %56,7'sinin orta düzey, %51,2'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokuldaki öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, ortaokuldaki öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 63. Okul düzeyine göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

			Okul düzeyi		
			İlkokul	Ortaokul	Total
Görev Kültürü	Düşük Düzey	N	6	4	10
		%	60,0	40,0	100,0
	Orta Düzey	N	40	63	103
		%	38,8	61,2	100,0
	Yüksek Düzey	N	355	413	768
		%	46,2	53,8	100,0

Tablo 63 incelendiğinde ilkokulda görev yapan öğretmenlerin okullarında %60'ının düşük düzey, %38,8'inin orta düzey, %46,2'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ise okullarında %40'ının düşük düzey, %61,2'sinin orta düzey, %53,8'inin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ilkokuldaki öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, ortaokuldaki öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.4.4. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin medeni duruma göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 64. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

			Medeni durum		
			Evli	Bekar	Total
Destek Kültürü	Düşük Düzey	N	10	7	17
		%	58,8	41,2	100,0
	Orta Düzey	N	164	35	199
		%	82,4	17,6	100,0
	Yüksek Düzey	N	588	77	665
		%	88,4	11,6	100,0

Tablo 64 incelendiğinde evli öğretmenlerin okullarında %58,8'inin düşük düzey, %82,4'ünün orta düzey, %88,4'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu

belirttikleri görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise okullarında %41,2'sinin düşük düzey, %17,6'sının orta düzey, %11,6'sının ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, evli öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu, bekar öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 65. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

			Medeni durum		
			Evli	Bekar	Total
Başarı Kültürü	Düşük Düzey	N	18	4	22
		%	81,8	18,2	100,0
	Orta Düzey	N	169	49	218
		%	77,5	22,5	100,0
	Yüksek Düzey	N	575	66	641
		%	89,7	10,3	100,0

Tablo 65 incelendiğinde evli öğretmenlerin okullarında %81,8'inin düşük düzey, %77,5'inin orta düzey, %89,7'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise okullarında %18,2'sinin düşük düzey, %22,5'inin orta düzey, %10,3'ünün ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, evli öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde başarı kültürü olduğu, bekar öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde başarı kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 66. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

			Medeni durum		
			Evli	Bekar	Total
Bürokrasi Kültürü	Düşük Düzey	N	64	10	74
		%	86,5	13,5	100,0
	Orta Düzey	N	554	81	635
		%	87,2	12,8	100,0
	Yüksek Düzey	N	144	28	172
		%	83,7	16,3	100,0

Tablo 66 incelendiğinde evli öğretmenlerin okullarında %86,5'inin düşük düzey, %87,2'sinin orta düzey, %83,7'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise okullarında %13,5'inin düşük

düzey, %12,8'inin orta düzey, %16,3'ünün ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, evli öğretmenlere göre okullarında orta düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, bekar öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 67. Medeni duruma göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

			Medeni durum		
			Evli	Bekar	Total
Görev Kültürü	Düşük Düzey	N	9	1	10
		%	90,0	10,0	100,0
	Orta Düzey	N	80	23	103
		%	77,7	22,3	100,0
	Yüksek Düzey	N	673	95	768
		%	87,6	12,4	100,0

Tablo 67 incelendiğinde evli öğretmenlerin okullarında %90'ının düşük düzey, %77,7'sinin orta düzey, %87,6'sının ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bekar öğretmenlerin ise okullarında %10'unun düşük düzey, %22,3'ünün orta düzey, %12,4'ünün ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, evli öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde görev kültürü olduğu, bekar öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.4.5. Eğitim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin eğitim durumuna göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 68. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

		Eğitim durumu			
Destek Kültürü		Ön lisans	Lisans	Lisans Üstü	Total
Düşük Düzey	N	0	14	3	17
	%	0,0	82,4	17,6	100,0
Orta Düzey	N	8	174	17	199
	%	4,0	87,4	8,5	100,0
Yüksek Düzey	N	46	577	42	665
	%	6,9	86,8	6,3	100,0

Tablo 68 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %4'ünün orta düzey, %6,9'unun ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %82,4'ünün düşük düzey, %87,4'ünün orta düzey, %86,8'inin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin okullarında %17,6'sının düşük düzey, %8,5'inin orta düzey, %6,3'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ön lisans mezunu öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu, lisans mezunu öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde destek kültürü olduğu, lisans üstü mezunu öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 69. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

		Eğitim durumu			
Başarı Kültürü		Ön lisans	Lisans	Lisans Üstü	Total
Düşük Düzey	N	0	20	2	22
	%	0,0	90,9	9,1	100,0
Orta Düzey	N	7	187	24	218
	%	3,2	85,8	11,0	100,0
Yüksek Düzey	N	47	558	36	641
	%	7,3	87,1	5,6	100,0

Tablo 69 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %3,2'sinin orta düzey, %7,3'ünün ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %90,9'unun düşük düzey, %85,8'inin orta düzey, %87,1'inin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin okullarında %9,1'inin

düşük düzey, %11'inin orta düzey, %5,6'sının ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ön lisans mezunu öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde başarı kültürü olduğu, lisans mezunu öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde başarı kültürü olduğu, lisans üstü mezunu öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde başarı kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 70. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

		Eğitim durumu			
Bürokrasi Kültürü		Ön lisans	Lisans	Lisans Üstü	Total
Düşük Düzey	N	4	65	5	74
	%	5,4	87,8	6,8	100,0
Orta Düzey	N	34	556	45	635
	%	5,4	87,6	7,1	100,0
Yüksek Düzey	N	16	144	12	172
	%	9,3	83,7	7,0	100,0

Tablo 70 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %5,4'ünün düşük düzey, %5,4'ünün orta düzey, %9,3'ünün ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %87,8'inin düşük düzey, %87,6'sının orta düzey, %83,7'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin okullarında %6,8'inin düşük düzey, %7,1'inin orta düzey, %7'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ön lisans mezunu öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, lisans mezunu öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, lisans üstü mezunu öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 71. Eğitim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

		Eğitim durumu			
Görev Kültürü		Ön lisans	Lisans	Lisans Üstü	Total
Düşük Düzey	N	1	9	0	10
	%	10,0	90,0	0,0	100,0
Orta Düzey	N	3	92	8	103
	%	2,9	89,3	7,8	100,0
Yüksek Düzey	N	50	664	54	768
	%	6,5	86,5	7,0	100,0

Tablo 71 incelendiğinde ön lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %10'unun düşük düzey, %2,9'unun orta düzey, %6,5'inin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin okullarında %90'nının düşük düzey, %89,3'ünün orta düzey, %86,5'inin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin okullarında %7,8'inin orta düzey, %7'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde görev kültürü olduğu, lisans üstü mezunu öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.4.6. Yaşa Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin yaşa göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 72. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

			Yaş				
			30 Yaş ve altı	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 Yaş ve Üstü	Total
Destek Kültürü	Düşük Düzey	N	4	4	9	0	17
		%	3,7	1,1	3,1	0,0	1,9
	Orta Düzey	N	29	88	69	13	199
		%	26,9	23,3	23,8	12,4	22,6
	Yüksek Düzey	N	75	286	212	92	665
		%	69,4	75,7	73,1	87,6	75,5
	Total	N	108	378	290	105	881
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 72 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin okullarında %3,7'sinin düşük düzey, %26,9'unun orta düzey, %69,4'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 31-40 yaş olan öğretmenlerin okullarında %1,1'inin düşük düzey, %23,3'ünün orta düzey, %75,7'sinin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 41-50 yaş olan öğretmenlerin okullarında %3,1'inin düşük düzey, %23,8'inin orta düzey, %73,1'inin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin okullarında %12,4'ünün orta düzey, %87,6'sının ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, bütün yaş kategorilerindeki öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 73. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

			Yaş				
			30 Yaş ve altı	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 Yaş ve Üstü	Total
Başarı Kültürü	Düşük Düzey	N	3	8	11	0	22
		%	2,8	2,1	3,8	0,0	2,5
	Orta Düzey	N	34	97	71	16	218
		%	31,5	25,7	24,5	15,2	24,7
	Yüksek Düzey	N	71	273	208	89	641
		%	65,7	72,2	71,7	84,8	72,8
	Total	N	108	378	290	105	881
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 73 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin okullarında %2,8'sinin düşük düzey, %31,5'inin orta düzey, %65,7'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü

olduğunu belirttikleri görülmektedir. 31-40 yaş olan öğretmenlerin okullarında %2,1'inin düşük düzey, %25,7'sinin orta düzey, %72,2'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 41-50 yaş olan öğretmenlerin okullarında %3,8'inin düşük düzey, %24,5'inin orta düzey, %71,7'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin okullarında %15,2'sinin orta düzey, %84,8'inin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, bütün yaş kategorilerindeki öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde başarı kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 74. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

			Yaş				
			30 Yaş ve altı	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 Yaş ve Üstü	Total
Bürokrasi Kültürü	Düşük Düzey	N	9	31	26	8	74
		%	8,3	8,2	9,0	7,6	8,4
	Orta Düzey	N	77	266	216	76	635
		%	71,3	70,4	74,5	72,4	72,1
	Yüksek Düzey	N	22	81	48	21	172
		%	20,4	21,4	16,6	20,0	19,5
	Total	N	108	378	290	105	881
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 74 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin okullarında %8,3'ünün düşük düzey, %71,3'ünün orta düzey, %20,4'ünün ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 31-40 yaş olan öğretmenlerin okullarında %8,2'sinin düşük düzey, %70,4'ünün orta düzey, %21,4'ünün ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 41-50 yaş olan öğretmenlerin okullarında %9'unun düşük düzey, %74,5'inin orta düzey, %16,6'sının ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin okullarında %7,6'sının düşük düzey, %72,4'ünün orta düzey, %20'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, bütün yaş kategorilerindeki öğretmenlere göre okullarında orta düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 75. Yaşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

			Yaş				
			30 Yaş ve altı	31-40 Yaş	41-50 Yaş	51 Yaş ve Üstü	Total
Görev Kültürü	Düşük Düzey	N	1	4	4	1	10
		%	0,9	1,1	1,4	1,0	1,1
	Orta Düzey	N	21	50	26	6	103
		%	19,4	13,2	9,0	5,7	11,7
	Yüksek Düzey	N	86	324	260	98	768
		%	79,6	85,7	89,7	93,3	87,2
	Total	N	108	378	290	105	881
		%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 75 incelendiğinde 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin okullarında %0,9'unun düşük düzey, %19,4'ünün orta düzey, %79,6'sının ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 31-40 yaş olan öğretmenlerin okullarında %1,1'inin düşük düzey, %13,2'sinin orta düzey, %85,7'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 41-50 yaş olan öğretmenlerin okullarında %1,4'ünün düşük düzey, %9'unun orta düzey, %89,7'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin okullarında %1'inin düşük düzey, %5,7'sinin orta düzey, %93,3'ünün ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu doğrultuda, bütün yaş kategorilerindeki öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.4.7. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin mesleki kıdeme göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 76. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

		Mesleki Kıdem						
Destek Kültürü		5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	11-15 Yıl arası	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 Yıl ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	4	2	2	3	3	3	17
	%	23,5	11,8	11,8	17,6	17,6	17,6	100,0
Orta Düzey	N	25	36	46	35	33	24	199
	%	12,6	18,1	23,1	17,6	16,6	12,1	100,0
Yüksek Düzey	N	62	95	141	124	107	136	665
	%	9,3	14,3	21,2	18,6	16,1	20,5	100,0

Tablo 76 incelendiğinde 5 yıl altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %23,5'inin düşük düzey, %12,6'sının orta düzey, %9,3'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %11,8'inin düşük düzey, %18,1'inin orta düzey, %14,3'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %11,8'inin düşük düzey, %23,1'inin orta düzey, %21,2'sinin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %17,6'sının düşük ve orta düzey, %18,6'sının ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %17,6'sının düşük düzey, %16,6'sının orta düzey, %16,1'inin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise okullarında %17,6'sının düşük düzey, %12,1'inin orta düzey, %20,5'inin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 5 yıl altı ve 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde destek kültürü olduğu, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde destek kültürü olduğu, 16-20 yıl arası ve 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 77. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

		Mesleki Kıdem						
Başarı Kültürü		5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	11-15 Yıl arası	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 Yıl ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	3	3	6	5	3	2	22
	%	13,6	13,6	27,3	22,7	13,6	9,1	100,0
Orta Düzey	N	29	33	47	42	36	31	218
	%	13,3	15,1	21,6	19,3	16,5	14,2	100,0
Yüksek Düzey	N	59	97	136	115	104	130	641
	%	9,2	15,1	21,2	17,9	16,2	20,3	100,0

Tablo 77 incelendiğinde 5 yıl altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %13,6'sının düşük düzey, %13,3'ünün orta düzey, %9,2'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %13,6'sının düşük düzey, %15,1'inin orta düzey, %15,1'inin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %27,3'ünün düşük düzey, %21,6'sının orta düzey, %21,2'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %22,7'sinin düşük, %19,3'ünün orta düzey, %17,9'nun yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %13,6'sının düşük düzey, %16,5'inin orta düzey, %16,2'sinin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise okullarında %9,1'inin düşük düzey, %14,2'sinin orta düzey, %20,3'ünün ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 5 yıl altı, 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde başarı kültürü olduğu, 6-10 yıl arası ve 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde başarı kültürü olduğu, 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde başarı kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 78. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

		Mesleki Kıdem						
Bürokrasi Kültürü		5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	11-15 Yıl arası	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 Yıl ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	7	15	16	8	13	15	74
	%	9,5	20,3	21,6	10,8	17,6	20,3	100,0
Orta Düzey	N	62	96	136	117	107	117	635
	%	9,8	15,1	21,4	18,4	16,9	18,4	100,0
Yüksek Düzey	N	22	22	37	37	23	31	172
	%	12,8	12,8	21,5	21,5	13,4	18,0	100,0

Tablo 78 incelendiğinde 5 yıl altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %9,5'inin düşük düzey, %9,8'inin orta düzey, %12,8'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %20,3'ünün düşük düzey, %15,1'inin orta düzey, %12,8'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %21,6'sının düşük düzey, %21,4'ünün orta düzey, %21,5'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %10,8'inin düşük, %18,4'ünün orta düzey, %21,5'inin yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %17,6'sının düşük düzey, %16,9'unun orta düzey, %13,4'ünün ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise okullarında %20,3'ünün düşük düzey, %18,4'ünün orta düzey, %18'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 5 yıl altı ve 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 21-25 yıl arası ve 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 79. Mesleki kıdeme göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

		Mesleki Kıdem						
Görev Kültürü		5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	11-15 Yıl arası	16-20 Yıl	21-25 Yıl	25 Yıl ve üstü	Total
Düşük Düzey	N	1	0	1	5	1	2	10
	%	10,0	0,0	10,0	50,0	10,0	20,0	100,0
Orta Düzey	N	18	23	23	13	16	10	103
	%	17,5	22,3	22,3	12,6	15,5	9,7	100,0
Yüksek Düzey	N	72	110	165	144	126	151	768
	%	9,4	14,3	21,5	18,8	16,4	19,7	100,0

Tablo 79 incelendiğinde 5 yıl altı kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %10'unun düşük düzey, %17,5'inin orta düzey, %9,4'ünün ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %22,3'ünün orta düzey, %14,3'ünün ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %10'unun düşük düzey, %22,3'ünün orta düzey, %21,5'inin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %50'sinin düşük, %12,6'sının orta düzey, %18,8'inin yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında %10'unun düşük düzey, %15,5'inin orta düzey, %16,4'ünün ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise okullarında %20'sinin düşük düzey, %9,7'sinin orta düzey, %19,7'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, 5 yıl altı, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde görev kültürü olduğu, 16-20 yıl arası ve 25 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlere göre okullarında düşük düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.4.8. Branşa Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Kurumlardaki Örgüt Kültürü Düzeyleri

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri, başarı kültürü düzeyleri, bürokrasi kültürü düzeyleri ve görev kültürü düzeylerinin branşa göre bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 80. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki destek kültürü düzeyleri

		Branş				
Destek Kültürü		Sözel-Dil	Sayısal	Beceri	Temel Eğitim	Total
Düşük Düzey	N	1	3	1	12	17
	%	5,9	17,6	5,9	70,6	100,0
Orta Düzey	N	62	44	16	77	199
	%	31,2	22,1	8,0	38,7	100,0
Yüksek Düzey	N	218	133	39	275	665
	%	32,8	20,0	5,9	41,4	100,0

Tablo 80 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin okullarında %5,9'unun düşük düzey, %31,2'sinin orta düzey, %32,8'inin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %17,6'sının düşük düzey, %22,1'inin orta düzey, %20'sinin ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Beceri branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %5,9'unun düşük düzey, %8'inin orta düzey, %5,9'unun ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin ise okullarında %70,6'sının düşük düzey, %38,7'sinin orta düzey, %41,4'ünün ise yüksek düzey destek kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu, sayısal ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre okullarında orta düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde destek kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 81. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki başarı kültürü düzeyleri

		Branş				
Başarı Kültürü		Sözel-Dil	Sayısal	Beceri	Temel Eğitim	Total
Düşük Düzey	N	3	5	2	12	22
	%	13,7	22,7	9,1	54,5	100,0
Orta Düzey	N	63	53	15	87	218
	%	28,9	24,3	6,9	39,9	100,0
Yüksek Düzey	N	215	122	39	265	641
	%	33,6	19,0	6,1	41,3	100,0

Tablo 81 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin okullarında %13,7'sinin düşük düzey, %28,9'unun orta düzey, %33,6'sının ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %22,7'sinin düşük düzey, %24,3'ünün orta düzey, %19'unun ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Beceri branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %9,1'inin düşük düzey, %6,9'unun orta düzey, %6,1'inin ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin ise okullarında %54,5'inin düşük düzey, %39,9'unun orta düzey, %41,3'ünün ise yüksek düzey başarı kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde destek kültürü olduğu, sayısal branşlar, beceri branşları ve temel eğitim branşlarından olan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde başarı kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 82. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki bürokrasi kültürü düzeyleri

		Branş				
Bürokrasi Kültürü		Sözel-Dil	Sayısal	Beceri	Temel Eğitim	Total
Düşük Düzey	N	19	16	2	37	74
	%	25,7	21,6	2,7	50,0	100,0
Orta Düzey	N	212	134	42	247	635
	%	33,4	21,1	6,6	38,9	100,0
Yüksek Düzey	N	50	30	12	80	172
	%	29,1	17,4	7,0	46,5	100,0

Tablo 82 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin okullarında %25,7'sinin düşük düzey, %33,4'ünün orta düzey, %29,1'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %21,6'sının düşük düzey, %21,1'inin orta düzey, %17,4'ünün ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Beceri branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %2,7'sinin düşük düzey, %6,6'sının orta düzey, %7'sinin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin ise okullarında %50'sinin düşük düzey, %38,9'unun orta düzey, %46,5'inin ise yüksek düzey bürokrasi kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, sayısal ve temel eğitim branşlardan olan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde bürokrasi kültürü olduğu, beceri branşlardan olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde bürokrasi kültürü olduğu söylenebilir.

Tablo 83. Branşa göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki görev kültürü düzeyleri

		Branş				
Görev Kültürü		Sözel-Dil	Sayısal	Beceri	Temel Eğitim	Total
Düşük Düzey	N	2	2	0	6	10
	%	20,0	20,0	0,0	60,0	100,0
Orta Düzey	N	28	27	11	37	103
	%	27,2	26,2	10,7	35,9	100,0
Yüksek Düzey	N	251	151	45	321	768
	%	32,7	19,7	5,9	41,8	100,0

Tablo 83 incelendiğinde sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin okullarında %20'sinin düşük düzey, %27,2'sinin orta düzey, %32,7'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %20'sinin düşük düzey, %26,2'sinin orta düzey, %19,7'sinin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Beceri branşlardan olan öğretmenlerin okullarında %10,7'sinin orta düzey, %5,9'unun ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir. Temel eğitim branşlarından olan

öğretmenlerin ise okullarında %60'ının düşük düzey, %35,9'unun orta düzey, %41,8'inin ise yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bu doğrultuda, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre ise okullarında yüksek düzeyde görev kültürü olduğu, sayısal ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre ise okullarında orta düzeyde görev kültürü olduğu, temel eğitim branşlardan olan öğretmenlere göre ise okullarında düşük düzeyde görev kültürü olduğu söylenebilir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki farklılık il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre incelenerek bu doğrultuda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.5.1. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında İllere Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme alt boyutu arasındaki farklılık katılımcıların illerine göre t-testi yapılarak incelenmiş, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları arasındaki farklılık katılımcıların illerine göre Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 84. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda illere göre farklılık t-testi

	İl	N	$\overline{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Duygusal Tükenme	Kastamonu	565	2,89	1,299	2,209	879	,027	,1972*
	Bartın	316	2,69	1,218				

Yapılan t testi sonucunda tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki farklılıklar katılımcıların illerine göre incelenmiştir. Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=2,89, Ss=1,299) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=2,69, Ss=1,218) göre istatistiksel olarak p=0,05 düzeyinde (t=2,209 ve p=0,027) daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

Tablo 85. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında illere göre farklılık Mann-Whitney U testi

	İl	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Duyarsızlaşma	Kastamonu	565	445,35	86809,500	136895	-,695	,487
	Bartın	316	433,21				
Kişisel Başarı	Kastamonu	565	428,88	82419,500	242314	-1,894	,058
	Bartın	316	462,68				

Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında illere göre verilerin dağılımı normallik göstermediği için bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametric testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.5.2. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme alt boyutu arasındaki farklılık katılımcıların cinsiyetine göre t-testi yapılarak incelenmiş, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları arasındaki farklılık katılımcıların cinsiyetine göre Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 86. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda cinsiyete göre farklılık t-testi

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Duygusal Tükenme	Kadın	553	2,91	1,277	2,776	879	,006*	,24553
	Erkek	328	2,67	1,254				

Yapılan t testi sonucunda tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki farklılıklar katılımcıların cinsiyetine göre incelenmiştir. Katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=2,91, Ss=1,277) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$=2,67, Ss=1,254) göre istatistiksel olarak p=0,05 düzeyinde (t=2,776 ve p=0,006) daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

Tablo 87. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Cinsiyet	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Duyarsızlaşma	Kadın	553	420,61	79414,000	232595	-3,159	002
	Erkek	328	475,38				
Kişisel Başarı	Kadın	553	439,68	89961,500	243142	-,200	,841
	Erkek	328	443,23				

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre verilerin dağılımı normallik göstermediğinden bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametric testlerden olan Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda daha fazla erkeğin p<0,01 düzeyinde duyarsızlaşma yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur (M W U=79414, Z=-3,159 ve p=0,002).

4.5.3. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Okul Düzeyine Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme alt boyutu arasındaki farklılık katılımcıların okul düzeyine göre t-testi yapılarak incelenmiş, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları arasındaki farklılık katılımcıların okul düzeyine göre Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 88. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda okul düzeyine göre farklılık t-testi

	Okul Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Duygusal Tükenme	İlkokul	762	2,81	1,279	-,577	879	,564	-,0724
	Ortaokul	119	2,88	1,236				

Yapılan t testi sonucunda tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki farklılıklar katılımcıların çalıştıkları okul düzeyine göre incelenmiştir. Katılımcılardan ilkokulda çalışan öğretmenler ($\bar{x}$=2,81, Ss=1,279) ile ortaokulda çalışan öğretmenler ($\bar{x}$=2,88, Ss=1,236) arasında istatistiksel olarak p=0,05 düzeyinde (t=-,577 ve p=0,564) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 89. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında okul düzeyine göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Okul Düzeyi	N	Ortalama Rank	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Duyarsızlaşma	İlkokul	401	379,93	71749,000	152350	-6,659	,000
	Ortaokul	480	492,02				
Kişisel Başarı	İlkokul	401	516,56	65939,500	181379	-8,070	,000
	Ortaokul	480	377,87				

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında okul düzeyi değişkenine göre verilerin dağılımı normallik göstermediğinden bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametric testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre istatistiksel olarak $p<0,001$ düzeyinde daha fazla duyarsızlaşma (M W U=71749, Z=-6,659 ve p=0,000) ve kişisel başarıda azalma hissi (M W U=65939,500, Z=-8,070 ve p=0,000) yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.5.4. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme boyutu ve kişisel başarı boyutları arasındaki farklılık katılımcıların medeni duruma göre t-testi yapılarak incelenmiş, duyarsızlaşma boyutu arasındaki farklılık katılımcıların medeni duruma göre Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir.

Tablo 90. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında medeni duruma göre farklılık t-testi

	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Duygusal Tükenme	Evli	762	2,81	1,279	-,577	879	,564	-,0724
	Bekar	119	2,88	1,236				
Kişisel Başarı	Evli	762	5,83	1,046	,321	879	,748	,03278
	Bekar	119	5,79	,967				

Yapılan t testi sonucunda tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutundaki farklılıklar katılımcıların medeni durumuna göre incelenmiştir. Katılımcılardan evli öğretmenler ($\bar{x}$=2,81, Ss=1,279) ile bekar öğretmenler ($\bar{x}$=2,88,

Ss=1,236) arasında istatistiksel olarak p=0,05 düzeyinde (t=-,577 ve p=0,564) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 91. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda medeni duruma göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Medeni Durum	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Duyarsızlaşma	Evli	762	434,02	40021,000	330724	-2,107	,035
	Bekar	119	485,69				

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda medeni durum değişkenine göre verilerin dağılımı normallik göstermediğinden bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametric testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde daha fazla duyarsızlaşma (M-W U=40021, Z=-2,107 ve p=0,035) yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.5.5. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Eğitim Durumuna Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme boyutundaki farklılık için katılımcıların eğitim duruma göre ANOVA testi yapılarak varyansların homojenliğine bakılmış ve duygusal tükenme boyutunda katılımcıların medeni duruma göre farklılığı Post Hoc Tamhane testi ile incelenmiştir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının eğitim durumuna göre farklılığı için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve eğitim durumu grupları arasındaki farklılığın hangi grupta olduğunu belirlemek için duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının eğitim durumlarına göre farklılığı Mann-Whitney U testi yapılarak incelenmiştir.

Tablo 92. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova	
	Levene	Sd	p.	F	p
Duygusal Tükenme	3,01	2-878	,049	9,631	,000***

Tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme (Levene=3,01 ve p=0,049) boyutunda varyanslar homojen olmadığı için Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 93. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

Tamhane	Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Duygusal Tükenme	Ön lisans	Lisans	-,674*	,000	1-2
		Lisans Üstü	-,995*	,000	1-3
	Lisans	Ön lisans	,674*	,000	2-1
		Lisans Üstü	-,321	,240	
	Lisans Üstü	Ön lisans	,995*	,000	3-1
		Lisans	,321	,240	

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutundaki farklılıklar katılımcıların eğitim düzeylerine göre incelendiğinde; ön lisans ($\overline{x}$=2,17) mezunu öğretmenlerin, lisans ($\overline{x}$=2,84 ve p=0,000) ve lisansüstü ($\overline{x}$=3,16 ve p=0,000) mezunu öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde daha az duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

Tablo 94. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık Kruskal-Wallis H testi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama Rank	Kruskal-Wallis H	p
Duyarsızlaşma	Ön lisans	54	363,64	11,614	,003
	Lisans	765	439,99		
	Lisans Üstü	62	520,84		
Kişisel Başarı	Ön lisans	54	551,92	11,659	,003
	Lisans	765	435,85		
	Lisans Üstü	62	407,98		

Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının eğitim durumuna göre farklılığına Kruskal-Wallis H testi ile bakılmıştır. Bu test sonucunda her iki alt boyutta da p=0,01 düzeyinde farklılık olduğu (Duyarsızlaşma K-W H =11,614, p=0,003 ve Kişisel başarı K-W H=11,659, p=0,003) bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 95. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Duyarsızlaşma	Ön lisans	54	343,47	17062	-2,190	,029
	Lisans	765	414,70			
	Ön lisans	54	47,67	1089	-3,313	,001
	Lisans Üstü	62	67,94			
	Lisans	765	408,29	19350	-2,464	,014
	Lisans Üstü	62	484,40			

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

Duyarsızlaşma alt boyutunda; ön lisans ile lisans mezunu öğretmenler arasında (M-W U=17062, Z=-2,190 ve p=0,029) ve lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=19350, Z=-2,464 ve p=0,014) p<0,05 düzeyinde, ön lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=1089, Z=-3,313 ve p=0,001) ise p<0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda lisans mezunu öğretmenlerin ön lisansa göre, lisansüstü mezunu öğretmenlerin de hem ön lisans hem de lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 96. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Kişisel Başarı	Ön lisans	54	511,37	15181	-3,264	,001
	Lisans	765	402,84			
	Ön lisans	54	68,05	1158	-2,871	,004
	Lisans Üstü	62	50,19			
	Lisans	765	416,00	22183	-,848	,397
	Lisans Üstü	62	389,30			

Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

Kişisel başarı alt boyutunda ise; ön lisans ile lisans mezunu öğretmenler arasında (M-W U=15181, Z=-3,264 ve p=0,001), ön lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=1158, Z=-2,871 ve p=0,004) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=22183, Z=-,848 ve p=0,397) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.5.6. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Yaşa Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme boyutundaki farklılık için katılımcıların yaş kriterine göre ANOVA testi yapılarak varyansların homojenliğine bakılmış ve duygusal tükenme boyutunda katılımcıların yaş kriterine göre farklılığı Post Hoc Tamhane testi ile incelenmiştir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının yaş kriterine göre farklılığı için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve yaş grupları arasındaki farklılığın hangi grupta olduğunu belirlemek için duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının yaş kriterine göre farklılığı Mann-Whitney U testi yapılarak incelenmiştir.

Tablo 97. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda yaşa göre dağılım

		N	Mean	Std. Deviation
Duygusal Tükenme	1-30 Yaş ve altı	108	2,63	1,062
	2-31-40 Yaş arası	378	2,96	1,337
	3-41-50 Yaş arası	290	2,95	1,253
	4-51 Yaş ve Üstü	105	2,18	1,069
	2-31-40 Yaş arası	378	2,12	,828
	3-41-50 Yaş arası	290	2,2352	,84379
	4-51 Yaş ve Üstü	105	2,1638	,83610

Tablo 98. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda yaşa göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova		Test
	Levene	Sd	p.	F	p	
Duygusal Tükenme	5,690	3-877	,001	12,590	,000	Tamhane

Tükenmişlik Ölçeği'nin duygusal tükenme boyutunda (Levene=5,690 ve p=0,001) varyanslar homojen olmadığı için Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 99. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda yaşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

	Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Duygusal Tükenme Tamhane	30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,328*	,048	1-2
		41-50 Yaş arası	-,318	,070	
		51 Yaş ve Üstü	,449*	,014	1-4
	31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,328*	,048	2-1
		41-50 Yaş arası	,010	1,000	
		51 Yaş ve Üstü	,778*	,000	2-4
	41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,318	,070	
		31-40 Yaş arası	-,010	1,000	
		51 Yaş ve Üstü	,768*	,000	3-4
	51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	-,449*	,014	4-1
		31-40 Yaş arası	-,778*	,000	4-2
		41-50 Yaş arası	-,768*	,000	4-3

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda;
30 yaş ve altı ($\overline{x}$=2,63) öğretmenlerin; 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=2,96 ve p=0,048) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde daha az, 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=2,18 ve p=0,014) öğretmenlere göre ise aynı şekilde istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

31-40 yaş arasındaki ($\overline{x}$=2,96) öğretmenlerin; 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=2,18 ve p=0,000) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

41-50 yaş arasındaki ($\overline{x}$=2,95) öğretmenlerin; 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=2,18 ve p=0,000) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=2,18) öğretmenlerin ise; 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=2,63 ve p=0,014), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=2,96 ve p=0,000) ve 41-50 yaş arasındaki ($\overline{x}$=2,95 ve p=0,000) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde daha az duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur.

Tablo 100. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda yaşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi

	Yaş	N	Ortalama Rank	Kruskal-Wallis H	p
Duyarsızlaşma	30 Yaş ve altı	108	475,76	20,064	,000
	31-40 Yaş arası	378	473,26		
	41-50 Yaş arası	290	408,87		
	51 Yaş ve Üstü	105	377,83		

Tükenmişlik envanterinin duyarsızlaşma alt faktöründe yaşa göre farklılığına Kruskal-Wallis H testi ile bakılmıştır. Bu test sonucunda duyarsızlaşma alt boyutunda p=0,01 düzeyinde farklılık olduğu (K-W H =20,064, p=0,000) bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 101. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda yaşa göre farklılık Mann-Whitney U testi

Duyarsızlaşma					
Yaş	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
30 Yaş ve altı	108	245,04	20246,000	-,131	,896
31-40 Yaş arası	378	243,06			
30 Yaş ve altı	108	221,34	13301,500	-2,373	,018
41-50 Yaş arası	290	191,37			
30 Yaş ve altı	108	118,39	4440,000	-2,813	,005
51 Yaş ve Üstü	105	95,29			
31-40 Yaş arası	378	355,90	46722,000	-3,341	,001
41-50 Yaş arası	290	306,61			
31-40 Yaş arası	378	253,31	15571,500	-3,444	,001
51 Yaş ve Üstü	105	201,30			
41-50 Yaş arası	290	201,89	14095,500	-1,167	,243
51 Yaş ve Üstü	105	187,24			

Tükenmişlik ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda yaş değişkenine göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

30 yaş ve altı ile 41-50 yaş arası öğretmenler arasında (M-W U=13301,500, Z=-2,373 ve p=0,018) istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde, 30 yaş ve altı ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=4440, Z=-2,813 ve p=0,005), 31-40 yaş arası ile 41-50 yaş arası öğretmenler arasında (M-W U=46722, Z=-3,341 ve p=0,001) ve 31-40 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=15571,500, Z=-3,444 ve p=0,001) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş arası öğretmenler arasında (M-W U=20246, Z=-,131 ve p=0,896) ve 41-50 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=14095,500, Z=-1,167 ve p=0,243) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda 41-50 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenlerin, 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı alt boyutunda, yaş grubuna göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır.

Tablo 102. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda yaşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi

	Yaş	N	Ortalama Rank	Kruskal-Wallis H	p
Kişisel Başarı	30 Yaş ve altı	108	417,84	19,868	,000
	31-40 Yaş arası	378	406,96		
	41-50 Yaş arası	290	466,79		
	51 Yaş ve Üstü	105	516,15		

Tükenmişlik envanterinin kişisel başarı alt faktöründe yaşa göre farklılığına Kruskal-Wallis H testi ile bakılmıştır. Bu test sonucunda kişisel başarı alt boyutunda p=0,01 düzeyinde farklılık olduğu (K-W H =19,868, p=0,000) bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 103. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda yaşa göre farklılık Mann-Whitney U testi

Yaş	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
30 Yaş ve altı	108	249,70	19742,500	-,521	,603
31-40 Yaş arası	378	241,73			
30 Yaş ve altı	108	181,88	13757,000	-1,868	,062
41-50 Yaş arası	290	206,06			
30 Yaş ve altı	108	95,26	4402,000	-2,829	,005
51 Yaş ve Üstü	105	119,08			
31-40 Yaş arası	378	314,57	47277,000	-3,052	,002
41-50 Yaş arası	290	360,48			
31-40 Yaş arası	378	229,66	15179,500	-3,695	,000
51 Yaş ve Üstü	105	286,43			
41-50 Yaş arası	290	191,25	13267,500	-1,959	,050
51 Yaş ve Üstü	105	216,64			

Tükenmişlik ölçeğinin kişisel başarı alt boyutunda yaş değişkenine göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

30 yaş altı ve 51 yaş üstü öğretmenler arasında (M-W U=4402, Z=-2,829 ve p=0,005) 31-40 yaş arası ile 41-50 yaş arası öğretmenler arasında (M-W U=47277, Z=-3,052 ve p=0,002) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde ve 31-40 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=15179,500, Z=-3,695 ve p=0,000) istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş arası öğretmenler (M-W U=19742,500, Z=-,521 ve p=0,603), 30 yaş ve altı ile 41-50 yaş arası olan öğretmenler arasında (M-W U=13757, Z=-1,868 ve p=0,062) ve 41-50 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=13267,500, Z=-1,959 ve p=0,050) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda 41-50 yaş arası öğretmenlerin 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre; 51 yaş ve üstü öğretmenlerin ise hem 30 yaş ve altındaki öğretmenlere hem de 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.5.7. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme boyutundaki farklılık için katılımcıların mesleki kıdemine göre ANOVA testi yapılarak varyansların homojenliğine bakılmış ve duygusal tükenme

boyutunda katılımcıların mesleki kıdemine göre farklılığı Post Hoc Tukey testi ile incelenmiştir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılığı için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve mesleki kıdem grupları arasındaki farklılığın hangi grupta olduğunu belirlemek için duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının mesleki kıdeme göre farklılığı Mann-Whitney U testi yapılarak incelenmiştir.

Tablo 104. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdeme göre dağılım

		N	$\bar{x}$	Ss
Duygusal Tükenme	5 Yıl ve altı	91	2,70	1,244
	6-10 Yıl arası	133	2,82	1,278
	11-15 Yıl arası	189	3,04	1,310
	16-20 Yıl	162	3,12	1,330
	21-25 Yıl	143	2,84	1,194
	25 Yıl ve üstü	163	2,33	1,108

Tablo 105. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova		Test
	Levene	Sd	p.	F	p	
Duygusal Tükenme	1,579	5-875	,163	8,073	,000	Tukey

Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme boyutunda (Levene=1,579 ve p=0,163) varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 106. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tukey testi

		Ortalama Fark	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	-,120	,981
	11-15 Yıl arası	-,336	,282
	16-20 Yıl	-,417	,111
	21-25 Yıl	-,143	,956
	25 Yıl ve üstü	,365	,223
6-10 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,120	,981
	11-15 Yıl arası	-,216	,645
	16-20 Yıl	-,296	,325
	21-25 Yıl	-,023	1,000
	25 Yıl ve üstü	,485*	,012
11-15 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,336	,282
	6-10 Yıl arası	,216	,645
	16-20 Yıl	-,080	,991
	21-25 Yıl	,193	,730
	25 Yıl ve üstü	,701*	,000
16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	,417	,111
	6-10 Yıl arası	,296	,325
	11-15 Yıl arası	,0804	,991
	21-25 Yıl	,273	,396
	25 Yıl ve üstü	,782*	,000
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	,143	,956
	6-10 Yıl arası	,023	1,000
	11-15 Yıl arası	-,193	,730
	16-20 Yıl	-,273	,396
	25 Yıl ve üstü	,508*	,005
25 Yıl ve üstü	5 Yıl ve altı	-,365	,223
	6-10 Yıl arası	-,4852*	,012
	11-15 Yıl arası	-,701*	,000
	16-20 Yıl	-,782*	,000
	21-25 Yıl	-,508*	,005

Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutundaki farklılıklar katılımcıların mesleki kıdemine göre incelendiğinde; 6-10 yıl arası ($\overline{x}$=2,82) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,012) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuş; 11-15 yıl arası ($\overline{x}$=3,04) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,000) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuş; 16-20 yıl arası ($\overline{x}$=3,12) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,000) öğretmenler arasında

istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuş; aynı şekilde 21-25 yıl arası ($\overline{x}$=2,84) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,005) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu doğrultuda, 6-10 yıl arası ($\overline{x}$=2,82) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,012) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri; 11-15 yıl arası ($\overline{x}$=3,04) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,000) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri;, 16-20 yıl arası ($\overline{x}$=3,12) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,000) öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri; aynı şekilde 21-25 yıl arası ($\overline{x}$=2,84) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=2,33 ve p=0,005) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 107. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık Kruskal-Wallis H Testi

	Mesleki Kıdem	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	p
Duyarsızlaşma	5 Yıl ve altı	91	485,10	35,879	,000
	6-10 Yıl arası	133	476,82		
	11-15 Yıl arası	189	501,30		
	16-20 Yıl	162	426,48		
	21-25 Yıl	143	403,41		
	25 Yıl ve üstü	163	364,63		
Kişisel Başarı	5 Yıl ve altı	91	408,24	41,681	,000
	6-10 Yıl arası	133	398,27		
	11-15 Yıl arası	189	410,38		
	16-20 Yıl	162	401,14		
	21-25 Yıl	143	466,81		
	25 Yıl ve üstü	163	546,63		

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma (K-W H=35,879 ve p=0,000) ve kişisel başarı (K-W H=41,681 ve p=0,000) alt boyutlarında istatistiksel olarak p=0,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi mesleki kıdem grupları arasında olduğunu

belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda verilen tablodaki gibidir.

Tablo 108. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi

Mesleki Kıdem	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p	Fark
5 Yıl ve altı	91	114,69	5852,500	-,424	,672	
6-10 Yıl arası	133	111,00				
5 Yıl ve altı	91	138,30	8399,000	-,319	,749	
11-15 Yıl arası	189	141,56				
5 Yıl ve altı	91	136,91	6469,500	-1,656	,098	
16-20 Yıl	162	121,44				
5 Yıl ve altı	91	130,31	5340,500	-2,369	,018	1-5
21-25 Yıl	143	109,35				
5 Yıl ve altı	91	148,90	5469,000	-3,595	,000	1-6
25 Yıl ve üstü	163	115,55				
6-10 Yıl arası	133	155,97	11833,500	-,903	,366	
11-15 Yıl arası	189	165,39				
6-10 Yıl arası	133	156,85	9596,000	-1,649	,099	
16-20 Yıl	162	140,73				
6-10 Yıl arası	133	151,00	7847,500	-2,562	,010	2-5
21-25 Yıl	143	126,88				
6-10 Yıl arası	133	169,99	7981,000	-4,016	,000	2-6
25 Yıl ve üstü	163	130,96				
11-15 Yıl arası	189	189,23	12808,000	-2,683	,007	3-4
16-20 Yıl	162	160,56				
11-15 Yıl arası	189	182,84	10425,500	-3,625	,000	3-5
21-25 Yıl	143	144,91				
11-15 Yıl arası	189	202,28	10531,000	-5,231	,000	
25 Yıl ve üstü	163	146,61				3-6
16-20 Yıl	162	156,25	11056,000	-,708	,479	
21-25 Yıl	143	149,31				
16-20 Yıl	162	173,50	11502,000	-2,093	,036	
25 Yıl ve üstü	163	152,56				4-6
21-25 Yıl	143	160,97	10586,500	-1,442	,149	
25 Yıl ve üstü	163	146,95				

Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılaşması Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Bu test sonucunda; mesleki kıdemi 5 Yıl ve altı ile mesleki kıdemi 21-25 yıl arası olanlar (M-W U= 5340,5, Z=-,369 ve p=,018) arasında, mesleki kıdemi 6-10 yıl arası olanlar ile mesleki kıdemi 21-25 yıl arası olanlar (M-W U= 7847, Z=-2,562 ve p=,010) ve mesleki kıdemi 16-20 yıl olanlarla 25 yıl ve üstü olanlar arasında (M-W U= 11502, Z=-2,093 ve p=,036) p=0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mesleki

kıdemi 11-15 yıl olanlarla 16-20 mesleki kıdeme sahip olanlar arasında (M-W U= 12808, Z=-2,683 ve p=,007) p=0,01 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca mesleki kıdemi 5 yıl altı ve 25 yıl üstü kıdeme sahip olanlar arasında (M-W U= 5469, Z= -3,595 ve p=,000), mesleki kıdemi 6-10 yıl arasında olanlarla 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında (M-W U= 7981, Z=-4,016 ve p=,000), mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olanlarla, mesleki kıdemi 21-25 yıl arası olanlar arasında (M-W U= 10425, Z= -3,625 ve p=,000) ve mesleki kıdemi 11-15 yıl arası olanlar ile 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar arasında (M-W U= 10531, Z= -5,231 ve p=,000) p=0,001 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu doğrultuda, mesleki kıdemi yüksek olanların düşük olanlara göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı görülmektedir.

Tablo 109. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi

Mesleki Kıdem	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p	Fark
5 Yıl ve altı	91	113,87	5926,500	-,263	,793	
6-10 Yıl arası	133	111,56				
5 Yıl ve altı	91	141,26	8530,500	-,109	,913	
11-15 Yıl arası	189	140,13				
5 Yıl ve altı	91	128,87	7201,000	-,305	,761	
16-20 Yıl	162	125,95				
5 Yıl ve altı	91	107,04	5554,500	-1,889	,059	
21-25 Yıl	143	124,16				
5 Yıl ve altı	91	101,20	5023,000	-4,282	,000	1-6
25 Yıl ve üstü	163	142,18				
6-10 Yıl arası	133	159,56	12310,000	-,315	,753	
11-15 Yıl arası	189	162,87				
6-10 Yıl arası	133	148,18	10749,500	-,032	,974	
16-20 Yıl	162	147,85				
6-10 Yıl arası	133	126,46	7908,500	-2,420	,016	2-5
21-25 Yıl	143	149,70				
6-10 Yıl arası	133	120,52	7117,500	-5,100	,000	
25 Yıl ve üstü	163	171,33				
11-15 Yıl arası	189	177,57	15012,000	-,314	,754	
16-20 Yıl	162	174,17				
11-15 Yıl arası	189	157,35	11785,000	-1,999	,046	3-5
21-25 Yıl	143	178,59				
11-15 Yıl arası	189	152,45	10857,500	-4,790	,000	3-6
25 Yıl ve üstü	163	204,39				
16-20 Yıl	162	142,04	9807,000	-2,314	,021	4-5
21-25 Yıl	143	165,42				
16-20 Yıl	162	137,13	9012,500	-4,966	,000	4-6
25 Yıl ve üstü	163	188,71				
21-25 Yıl	143	136,95	9288,000	-3,079	,002	5-6
25 Yıl ve üstü	163	168,02				

Tükenmişlik Ölçeğinin kişisel başarı alt boyutunda mesleki kıdeme göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

5 yıl ve altı ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=5023, Z=-4,282 ve p=0,000), 11-15 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=10857,500, Z=-4,790 ve p=0,000), 16-20 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9012,500, Z=-4,966 ve p=0,000) istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde; 21-25 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9288, Z=-3,079 ve p=0,002) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde; 6-10 yıl arası ile 21-25

yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=7908,500, Z=-2,420 ve p=0,016), 11-15 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=11785, Z=-1,999 ve p=0,046) ve 16-20 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9807, Z=-2,314 ve p=0,021) istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=5926,500, Z=-,263 ve p=0,793), 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=8530,500, Z=-,109 ve p=0,913), 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=7201, Z=-,305 ve p=0,761), 5 yıl ve altı ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=5554,500, Z=-1,889 ve p=0,059), 6-10 yıl arası ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=12310, Z=-,315 ve p=0,753), 6-10 yıl arası ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=10749,500, Z=-,032 ve p=0,974), 11-15 yıl arası ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=15012, Z=-,314 ve p=0,754) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.5.8. Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutlarında Branşa Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nun duygusal tükenme boyutundaki farklılık için branşa göre ANOVA testi yapılarak varyansların homojenliğine bakılmış ve duygusal tükenme boyutunda branşa göre farklılığı Post Hoc Tukey testi ile incelenmiştir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının branşa göre farklılığı için Kruskal-Wallis H testi yapılmış ve branş grupları arasındaki farklılığın hangi grupta olduğunu belirlemek için duyarsızlaşma

ve kişisel başarı alt boyutlarının branşa göre farklılığı Mann-Whitney U testi yapılarak incelenmiştir.

Tablo 110. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda branşa göre dağılım

		N	Mean	Ss
Duygusal Tükenme Ortalama	Sözel-Dil	281	2,9019	1,29745
	Sayısal	180	3,0704	1,27397
	Beceri	56	3,0020	1,47367
	Temel Eğitim	364	2,6200	1,19330
	Total	881	2,8262	1,27376

Tablo 111. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda branşa göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik.		Anova		Test
	Levene Statistic	Sig	F	p	
Duygusal Tükenme	2,924	,033	6,179	,000	Tamhane

Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme boyutunda (Levene=2,924 ve p=0,033) varyanslar homojen olmadığı için Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 112. Tükenmişlik ölçeği duygusal tükenme alt boyutunda branşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Sözel-Dil	Sayısal	-,168	,673	
	Beceri	-,100	,998	
	Temel Eğitim	,281*	,028	1-4
Sayısal	Sözel-Dil	,168	,673	
	Beceri	,068	1,000	
	Temel Eğitim	,450*	,001	2-4
Beceri	Sözel-Dil	,100	,998	
	Sayısal	-,068	1,000	
	Temel Eğitim	,382	,348	
Temel Eğitim	Sözel-Dil	-,281*	,028	4-1
	Sayısal	-,450*	,001	4-4
	Beceri	-,382	,348	

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda; sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin ($\overline{x}$=2,90) temel eğitim branşlarından ($\overline{x}$=2,62 ve p=0,028) olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde; sayısal branşlardan ($\overline{x}$=3,07) olan öğretmenlerin de aynı şekilde temel eğitim branşlarından ($\overline{x}$=2,62 ve p=0,001)

olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde daha fazla duygusal tükenme hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 113. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında branşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi

	Branş	N	Ortalama Rank	Kruskal-Wallis H	p
Duyarsızlaşma	Sözel-Dil	281	484,96	47,578	,000
	Sayısal	180	488,79		
	Beceri	56	512,13		
	Temel Eğitim	364	372,49		
Kişisel Başarı	Sözel-Dil	281	397,24	73,855	,000
	Sayısal	180	366,59		
	Beceri	56	341,93		
	Temel Eğitim	364	526,82		

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda duyarsızlaşma (K-W H=47,578 ve p=0,000) ve kişisel başarı (K-W H=73,855 ve p=0,000) alt boyutlarında istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi yaş grupları arasında olduğunu belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda verilen tablodaki gibidir

Tablo 114. Tükenmişlik ölçeği duyarsızlaşma alt boyutunda branşa göre farklılık Mann-Whitney U testi

Duyarsızlaşma

Gruplandırılmış branş	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Sözel-Dil	281	229,85	24967	-,234	,815
Sayısal	180	232,79			
Sözel-Dil	281	166,85	7262	-,920	,357
Beceri	56	179,81			
Sözel-Dil	281	370,26	37862	-5,817	,000
Temel Eğitim	364	286,52			
Sayısal	180	116,76	4726	-,712	,476
Beceri	56	124,11			
Sayısal	180	320,24	24166	-5,146	,000
Temel Eğitim	364	248,89			
Beceri	56	265,21	7128	-3,780	,000
Temel Eğitim	364	202,08			

Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutunda branşlara göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

Sözel-dil branşlarından olan öğretmenler ile temel eğitim branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=37862, Z=-5,817 ve p=0,000), sayısal branşlardan olan öğretmenler ile temel eğitim branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=24166, Z=-5,146 ve p=0,000) ve beceri branşlarından olan öğretmenler ile temel eğitim branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=7128, Z=-3,780 ve p=0,000) istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak sözel-dil branşlarından olan öğretmenler ile sayısal branşlardan olan öğretmenler arasında (M-W U=24967, Z=-,234 ve p=0,815), sözel-dil branşlarından olan öğretmenler ile beceri branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=7262, Z=-,920 ve p=0,357) ve sayısal branşlardan olan öğretmenler ile beceri branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=4726, Z=-,712 ve p=0,476) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin sözel-dil, sayısal ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 115. Tükenmişlik ölçeği kişisel başarı alt boyutunda branşa göre farklılık Mann-Whitney U testi

Kişisel Başarı

Branş	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Sözel-Dil	281	237,82	23372	-1,376	,169
Sayısal	180	220,35			
Sözel-Dil	281	172,77	6807	-1,595	,111
Beceri	56	150,06			
Sözel-Dil	281	268,65	35868	-6,525	,000
Temel Eğitim	364	364,96			
Sayısal	180	120,31	4714	-,730	,465
Beceri	56	112,69			
Sayısal	180	206,93	20957	-6,859	,000
Temel Eğitim	364	304,92			
Beceri	56	136,18	6030	-4,940	,000
Temel Eğitim	364	221,93			

Tükenmişlik Ölçeğinin kişisel başarı alt boyutunda branşlara göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

Sözel-dil branşlarından olan öğretmenler ile temel eğitim branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=35868, Z=-6,525 ve p=0,000), sayısal branşlardan

olan öğretmenler ile temel eğitim branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=20957, Z=-6,859 ve p=0,000) ve beceri branşlarından olan öğretmenler ile temel eğitim branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=6030, Z=-4,940 ve p=0,000) istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak sözel-dil branşlarından olan öğretmenler ile sayısal branşlardan olan öğretmenler arasında (M-W U=23372, Z=-1,376 ve p=0,169), sözel-dil branşlarından olan öğretmenler ile beceri branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=6807, Z=-1,595 ve p=0,111) ve sayısal branşlardan olan öğretmenler ile beceri branşlarından olan öğretmenler arasında (M-W U=4714, Z=-,730 ve p=0,465) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin sözel-dil, sayısal ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.6. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında, yöneticilerin liderlik tarzları ile ilgili öğretmenlerin algılarına yönelik farklılık il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre incelenerek bu doğrultuda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.6.1. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında İllere Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif, serbesiyetçi liderlik boyutları arasındaki farklılık katılımcıların illerine göre t-testi yapılarak incelenmiştir.

Tablo 116. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında illere göre farklılık t-testi

	İl	N	$\overline{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	Kastamonu	565	3,83	,820	1,689	879	,092	,09904
	Bartın	316	3,73	,860				
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	Kastamonu	565	3,79	,857	1,312	879	,190	,08011
	Bartın	316	3,71	,889				
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	Kastamonu	565	3,65	,829	,682	879	,495	,04060
	Bartın	316	3,61	,877				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Aktif	Kastamonu	565	3,31	,577	,392	879	,695	,01570
	Bartın	316	3,29	,556				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Pasif	Kastamonu	565	2,36	1,005	-,730	879	,466	-,0508
	Bartın	316	2,41	,963				
Serbesiyetçi Liderlik	Kastamonu	565	2,17	,862	-,099	879	,921	-,0058
	Bartın	316	2,18	,808				

Dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım boyutundaki farklılıklarda, Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,83, Ss=0,820) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,73, Ss=0,860) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=1,689 ve p=0,092) anlamlı olmadığı; dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutundaki farklılıklarda, Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,79, Ss=0,857) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,71, Ss=0,889) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=1,312 ve p=0,190) anlamlı olmadığı; sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutundaki farklılıklarda, Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,65, Ss=0,829) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,61, Ss=0,877) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=0,682 ve p=0,495) anlamlı olmadığı; sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutundaki farklılıklarda, Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,31, Ss=0,557) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,29, Ss=0,556) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=0,392 ve p=0,695) anlamlı olmadığı; sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutundaki farklılıklarda, Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=2,36, Ss=1,005) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=2,41, Ss=0,963) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-,730 ve p=0,466) anlamlı olmadığı; serbesiyetçi liderlik boyutundaki farklılıklarda, Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=2,17, Ss=0,862) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=2,18, Ss=0,808) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-,099 ve p=0,921) anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.6.2. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif, serbesiyetçi liderlik boyutlarının katılımcıların cinsiyete göre t-testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 117. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık t-testi

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	Kadın	553	3,80	,825	,162	879	,872	,00942
	Erkek	328	3,79	,853				
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	Kadın	553	3,76	,884	,095	879	,924	,00577
	Erkek	328	3,75	,845				
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	Kadın	553	3,61	,836	-1,240	879	,215	-,0731
	Erkek	328	3,68	,862				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Aktif	Kadın	553	3,30	,565	-,604	879	,546	-,0240
	Erkek	328	3,32	,578				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Pasif	Kadın	553	2,35	,991	-,896	879	,371	-,0618
	Erkek	328	2,47	,989				
Serbesiyetçi Liderlik	Kadın	553	2,10	,833	-3,377	879	,001*	-,1973
	Erkek	328	2,30	,847				

Yapılan t testi sonucunda serbesiyetçi liderlik boyutunda katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=2,10, Ss=0,833) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$=2,30, Ss=0,847) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-3,377 ve p=0,001) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha az serbesiyetçi liderlik tarzına sahip olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım boyutundaki farklılıklarda, katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,80, ss=0,825) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$=3,79, ss=0,953) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=0,162 ve p=0,872) anlamlı olmadığı; dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutundaki farklılıklarda, katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\bar{x}$=3,76, ss=0,884) erkek öğretmenlere ($\bar{x}$=3,75, ss=0,845) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=0,095 ve p=0,924) anlamlı olmadığı; sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutundaki farklılıklarda, katılımcılardan kadın

öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,61, ss=0,836) erkek öğretmenlere ($\overline{x}$=3,68, ss=0,862) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-1,240 ve p=0,215) anlamlı olmadığı; sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutundaki farklılıklarda, katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,30, ss=0,565) erkek öğretmenlere ($\overline{x}$=3,32, ss=0,578) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-,604 ve p=0,546) anlamlı olmadığı; sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutundaki farklılıklarda, katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\overline{x}$=2,35, ss=0,991) erkek öğretmenlere ($\overline{x}$=2,47, ss=0,989) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-,896 ve p=0,371) anlamlı olmadığı görülmektedir.

4.6.3. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Okul Düzeyine Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif, serbesiyetçi liderlik boyutlarının katılımcıların çalıştıkları okul düzeyine göre t-testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 118. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında okul düzeyine göre farklılık t-testi

	Okul Düzeyi	N	$\overline{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	İlkokul	762	3,85	,791	3,969	141,125	,000*	,38762
	Ortaokul	119	3,46	1,018				
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	İlkokul	762	3,80	,829	3,396	142,050	,001*	,34170
	Ortaokul	119	3,46	1,047				
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	İlkokul	762	3,68	,818	3,216	145,344	,002*	,30190
	Ortaokul	119	3,38	,971				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Aktif	İlkokul	762	3,31	,576	,741	879	,459	,04163
	Ortaokul	119	3,27	,526				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Pasif	İlkokul	762	2,33	,960	-3,168	146,156	,002*	-,3445
	Ortaokul	119	2,67	1,124				
Serbesiyetçi Liderlik	İlkokul	762	2,13	,814	-3,339	145,132	,001*	-,3128
	Ortaokul	119	2,45	,970				

Dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım boyutunda, katılımcılardan ilkokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=3,85, Ss=0,791) ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,46, Ss=1,018) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,969 ve p=0,000) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım

davranışına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı şekilde dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutunda ise katılımcılardan ilkokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=3,80, Ss=0,829) ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,46, Ss=1,047) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,396 ve p=0,001) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutunda, katılımcılardan ilkokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=3,68, Ss=0,818) ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,38, Ss=0,971) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,216 ve p=0,002) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutunda, katılımcılardan ilkokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=3,31, Ss=0,576) ile ortaokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=3,27, Ss=0,526) arasında istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=0,741 ve p=0,459) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutunda, katılımcılardan ortaokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=2,67, Ss=1,124) ilkokulda çalışan öğretmenlere ($\overline{x}$=2,33, Ss=0,960) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-3,168 ve p=0,002) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzı istisnalarla yönetim pasif davranışa sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Serbesiyetçi Liderlik boyutunda ise katılımcılardan ortaokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=2,45, Ss=0,970) ilkokulda çalışan öğretmenlere ($\overline{x}$=2,13, Ss=0,814) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-3,339 ve p=0,001) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla serbesiyetçi liderlik tarzına sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

4.6.4. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla

yönetim pasif, serbesiyetçi liderlik boyutlarının katılımcıların medeni durumuna göre t-testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 119. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında medeni duruma göre farklılık t-testi

	Medeni Durum	N	$\bar{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	Evli	762	3,85	,791	3,969	141,125	,000*	,38762
	Bekar	119	3,46	1,018				
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	Evli	762	3,80	,829	3,396	142,050	,001*	,34170
	Bekar	119	3,46	1,047				
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	Evli	762	3,68	,818	3,216	145,344	,002*	,30190
	Bekar	119	3,38	,971				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Aktif	Evli	762	3,31	,576	,741	879	,459	,04163
	Bekar	119	3,27	,526				
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Pasif	Evli	762	2,33	,960	-3,168	146,156	,002*	-,3445
	Bekar	119	2,67	1,124				
Serbesiyetçi Liderlik	Evli	762	2,13	,814	-3,339	145,132	,001*	-,3128
	Bekar	119	2,45	,970				

Dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım boyutunda, katılımcılardan evli öğretmenler ($\bar{x}$=3,85, Ss=0,791) bekar öğretmenlere ($\bar{x}$=3,46, Ss=1,018) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,969 ve p=0,000) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutunda ise, katılımcılardan evli öğretmenler ($\bar{x}$=3,80, Ss=0,829) bekar öğretmenlere ($\bar{x}$=3,46, Ss=1,047) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,396 ve p=0,001) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutunda, katılımcılardan evli öğretmenler ($\bar{x}$=3,68, Ss=0,818) bekar öğretmenlere ($\bar{x}$=3,38, Ss=0,971) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,216 ve p=0,002) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutunda, katılımcılardan evli öğretmenler ($\bar{x}$=3,31, Ss=0,576) ile bekar öğretmenler ($\bar{x}$=3,27, Ss=0,526) arasında

istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=0,741 ve p=0,459) anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Ancak sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutunda, katılımcılardan bekar öğretmenler ($\overline{x}$=2,67, Ss=1,124) evli öğretmenlere ($\overline{x}$=2,33, Ss=0,960) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-3,168 ve p=0,002) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzı istisnalarla yönetim pasif davranışa sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Serbesiyetçi liderlik boyutunda ise katılımcılardan bekar öğretmenlerin ($\overline{x}$=2,45, Ss=0,970) evli öğretmenlere ($\overline{x}$=2,13, Ss=0,814) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-3,339 ve p=0,001) çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla serbesiyetçi liderlik tarzına sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

4.6.5. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Eğitim Durumuna Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik karizmatik, dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif, serbesiyetçi liderlik boyutlarının katılımcıların eğitim durumuna göre ANOVA testi yapılarak farklılık durumları incelenmiştir.

Tablo 120. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova	
	Levene	Sd	p.	F	p
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	3,42	2-878	,033	2,412	,090
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	3,09	2-878	,046	2,485	,084
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	2,59	2-878	,075	3,353	,035*
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	,71	2-878	,489	4,161	,016*
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Aktif	2,35	2-878	,096	2,244	,107
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Pasif	,56	2-878	,570	,047	,954
Serbesiyetçi Liderlik	,25	2-878	,779	2,689	,068

Dönüşümcü liderliğin bireysel destek alt boyutu (Levene=2,59 ve p=0,075) ve sürdürümcü liderliğin ödüle bağlı alt boyutu (Levene=0,71 ve p=0, 489) boyutlarında varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Dönüşümcü

liderlik karizmatik, dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif ve serbesiyetçi liderlik alt boyutlarında ise ANOVA testi sonucunda farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 121. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik bireysel destek ve sürdürümcü liderlik ödüle bağlı alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık Post Hoc Tukey testi

Tukey	Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	1-Ön lisans	Lisans	,298*	,039	1-2
		Lisans Üstü	,377	,051	
	2-Lisans	Ön lisans	-,298*	,039	2-1
		Lisans Üstü	,079	,769	
	3-Lisans Üstü	Ön lisans	-,377	,051	
		Lisans	-,079	,769	
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	1-Ön lisans	Lisans	,341*	,011	1-2
		Lisans Üstü	,344	,073	
	2-Lisans	Ön lisans	-,341*	,011	2-1
		Lisans Üstü	,003	1,000	
	3-Lisans Üstü	Ön lisans	-,344	,073	
		Lisans	-,003	1,000	

Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutundaki farklılıklar katılımcıların eğitim düzeylerine göre incelendiğinde; ön lisans ($\overline{x}$=4,04) mezunu öğretmenler ile lisans ($\overline{x}$=3,75 ve p=0,039) mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Ayrıca yine Post Hoc Tukey testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutundaki farklılıklar katılımcıların eğitim düzeylerine göre incelendiğinde; ön lisans ($\overline{x}$=3,96) öğretmenler ile lisans ($\overline{x}$=3,62 ve p=0,011) mezunu öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde ön lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, ön lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre çalıştıkları

okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.6.6. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Yaşa Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik karizmatik, dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif, serbesiyetçi liderlik boyutlarının katılımcıların yaşına göre Anova testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 122. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında yaşa göre dağılım

		N	Mean	Std. Deviation
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	1-30 Yaş ve altı	108	3,65	,850
	2-31-40 Yaş arası	378	3,86	,816
	3-41-50 Yaş arası	290	3,86	,841
	4-51 Yaş ve Üstü	105	4,14	,666
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	1-30 Yaş ve altı	108	3,59	,894
	2-31-40 Yaş arası	378	3,79	,849
	3-41-50 Yaş arası	290	3,78	,828
	4-51 Yaş ve Üstü	105	4,09	,654
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	1-30 Yaş ve altı	108	3,54	,933
	2-31-40 Yaş arası	378	3,74	,874
	3-41-50 Yaş arası	290	3,74	,852
	4-51 Yaş ve Üstü	105	4,09	,741
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	1-30 Yaş ve altı	108	3,37	,797
	2-31-40 Yaş arası	378	3,60	,857
	3-41-50 Yaş arası	290	3,67	,840
	4-51 Yaş ve Üstü	105	3,96	,773
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif	1-30 Yaş ve altı	108	3,20	,512
	2-31-40 Yaş arası	378	3,29	,574
	3-41-50 Yaş arası	290	3,31	,592
	4-51 Yaş ve Üstü	105	3,43	,525
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif	1-30 Yaş ve altı	108	2,59	1,064
	2-31-40 Yaş arası	378	2,37	,971
	3-41-50 Yaş arası	290	2,35	,990
	4-51 Yaş ve Üstü	105	2,24	,961
Serbesiyetçi Liderlik	1-30 Yaş ve altı	108	2,22	,898
	2-31-40 Yaş arası	378	2,12	,828
	3-41-50 Yaş arası	290	2,2352	,84379
	4-51 Yaş ve Üstü	105	2,1638	,83610

Tablo 123. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında yaşa göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova		Test
	Levene	Sd	p.	F	p	
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	2,235	3-877	,083	6,617	,000	Tukey
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	3,547	3-877	,014	6,880	,000	Tamhane
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	2,412	3-877	,065	7,474	,000	Tukey
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	,952	3-877	,415	9,157	,000	Tukey
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Aktif	1,591	3-877	,190	3,055	,028	Tukey
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Pasif	,816	3-877	,485	2,454	,062	
Serbesiyetçi Liderlik	,845	3-877	,469	1,039	,374	

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nden dönüşümcü liderlik karizmatik boyutu (Levene=2,235 ve p=0,083), dönüşümcü liderliğin bireysel destek boyutu (Levene=2,412 ve p=0,065), sürdürümcü liderliğin ödüle bağlı boyutu (Levene=0,952 ve p=0,415) ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif (Levene=1,591 ve p=0,190) boyutunda varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 124. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında yaşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi ve Post Hoc Tukey testi

	Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik Tukey HSD	1-30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,209	,086	
		41-50 Yaş arası	-,209	,101	
		51 Yaş ve üstü	-,492*	,000	1-4
	2-31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,209	,086	
		41-50 Yaş arası	-,000	1,000	
		51 Yaş ve üstü	-,283*	,009	2-4
	3-41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,209	,101	
		31-40 Yaş arası	,000	1,000	
		51 Yaş ve üstü	-,283*	,012	3-4
	4-51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	,492*	,000	4-1
		31-40 Yaş arası	,283*	,009	4-2
		41-50 Yaş arası	,283*	,012	4-3
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım Tamhane	1-30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,202	,206	
		41-50 Yaş arası	-,195	,265	
		51 Yaş ve üstü	-,507*	,000	1-4
	2-31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,202	,206	
		41-50 Yaş arası	,006	1,000	
		51 Yaş ve üstü	-,305*	,001	2-4
	3-41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,1957	,265	
		31-40 Yaş arası	-,006	1,000	
		51 Yaş ve üstü	-,312*	,001	3-4
	4-51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	,507*	,000	4-1
		31-40 Yaş arası	,305*	,001	4-2
		41-50 Yaş arası	,312*	,001	4-3
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek Tukey HSD	1-30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,200	,143	
		41-50 Yaş arası	-,199	,169	
		51 Yaş ve üstü	-,545*	,000	1-4
	2-31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,200	,143	
		41-50 Yaş arası	,001	1,000	
		51 Yaş ve üstü	-,344*	,002	2-4
	3-41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,199	,169	
		31-40 Yaş arası	-,001	1,000	
		51 Yaş ve üstü	-,345*	,002	3-4
	4-51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	,545*	,000	4-1
		31-40 Yaş arası	,344*	,002	4-2
		41-50 Yaş arası	,345*	,002	4-3
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı Tukey HSD	1-30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,225	,065	
		41-50 Yaş arası	-,291*	,011	1-3
		51 Yaş ve üstü	-,585*	,000	1-4
	2-31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,225	,065	
		41-50 Yaş arası	-,066	,739	
		51 Yaş ve üstü	-,360*	,001	2-4
	3-41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,291*	,011	3-1
		31-40 Yaş arası	,066	,739	
		51 Yaş ve üstü	-,293*	,011	3-4
	4-51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	,585*	,000	4-1
		31-40 Yaş arası	,360*	,001	4-2
		41-50 Yaş arası	,293*	,011	4-3
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif Tukey HSD	1-30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,095	,416	
		41-50 Yaş arası	-,111	,300	
		51 Yaş ve üstü	-,232*	,015	1-4
	2-31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,095	,416	
		41-50 Yaş arası	-,016	,982	
		51 Yaş ve üstü	-,137	,125	
	3-41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,111	,300	
		31-40 Yaş arası	,016	,982	
		51 Yaş ve üstü	-,120	,241	
	4-51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	,232*	,015	4-1
		31-40 Yaş arası	,137	,125	
		41-50 Yaş arası	,120	,241	

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım boyutundaki farklılıklar katılımcıların yaşına

göre incelendiğinde; 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,59) öğretmenlerin 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,09 ve p=0,000) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde, 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,79) ve 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,78) olan öğretmenlerin de 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,09 ve p=0,001) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha az dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Dolayısıyla 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,09) öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,59 ve p=0,000), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,79 ve p=0,001), ve 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,78 ve p=0,001) olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Yapılan Post Hoc Tukey HSD testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin dönüşümcü liderlik karizmatik boyutundaki farklılıklar katılımcıların yaşına göre incelendiğinde; 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,65) öğretmenler ile 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,14 ve p=0,000) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde, 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,86) ile 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,14 ve p=0,009) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde, 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,86) olan öğretmenlerin de 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,14 ve p=0,012) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,14) öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,65 ve p=0,000), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,86 ve p=0,009), ve 41-50 yaş arasındaki ($\overline{x}$=3,86 ve p=0,012) öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve karizmatik özelliklere sahip olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

Yapılan Post Hoc Tukey HSD testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutundaki farklılıklar katılımcıların yaşına göre incelendiğinde; 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,54) öğretmenler ile 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,09 ve p=0,000) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde, 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,74) ile 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,09 ve p=0,002) ve 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,74) olan öğretmenlerin de aynı şekilde 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,09 ve p=0,002) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde 51 yaş ve üstündeki

öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,09) öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,54 ve p=0,000), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,74 ve p=0,002) ve 41-50 yaş arasındaki ($\overline{x}$=3,74 ve p=0,002) öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

Yapılan Post Hoc Tukey HSD testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutundaki farklılıklar katılımcıların yaşına göre incelendiğinde; 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,37) öğretmenler ile 41-50 yaş arasındaki ($\overline{x}$=3,67 ve p=0,011) öğretmenler istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde ve 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=3,96 ve p=0,000) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde 41-50 yaş arasındaki öğretmenler ile 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuş; 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,60) ile 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=3,96 ve p=0,001) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuş; 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,67) olan öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,37 ve p=0,011) öğretmenler ve 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=3,96 ve p=0,011) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 41-50 yaş arasındaki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuş; 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=3,96) öğretmenler ile 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,37 ve p=0,000) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde, 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,60 ve p=0,001) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde ve 41-50 yaş arasındaki ($\overline{x}$=3,67 ve p=0,011) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda; 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,67) olan öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,37 ve p=0,011) öğretmenlere göre, 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=3,96) öğretmenlerin ise 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,37 ve p=0,000), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,60 ve p=0,001), ve 41-50 yaş arasındaki ($\overline{x}$=3,67 ve p=0,011) öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

Yapılan Post Hoc Tukey HSD testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutundaki farklılıklar katılımcıların yaşına göre incelendiğinde; sadece 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,20) öğretmenler ile 51 yaş ve

üstündeki ($\overline{x}$=3,43 ve p=0,015) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 51 yaş ve üstündeki öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu doğrultuda, 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=3,43) öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,20 ve p=0,015) öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve istisnalarla yönetim aktif özelliğine sahip olduklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

4.6.7. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik karizmatik, dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik aktif, sürdürümcü liderlik pasif, serbesiyetçi liderlik boyutlarının katılımcıların mesleki kıdemine göre ANOVA testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 125. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre dağılım

		N	$\bar{x}$	Ss
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	5 Yıl ve altı	91	3,60	,911
	6-10 Yıl arası	133	3,81	,770
	11-15 Yıl arası	189	3,84	,887
	16-20 Yıl	162	3,81	,797
	21-25 Yıl	143	3,95	,736
	25 Yıl ve üstü	163	4,07	,773
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	5 Yıl ve altı	91	3,53	,899
	6-10 Yıl arası	133	3,73	,894
	11-15 Yıl arası	189	3,78	,872
	16-20 Yıl	162	3,76	,820
	21-25 Yıl	143	3,87	,738
	25 Yıl ve üstü	163	4,00	,756
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	5 Yıl ve altı	91	3,54	,978
	6-10 Yıl arası	133	3,70	,870
	11-15 Yıl arası	189	3,73	,928
	16-20 Yıl	162	3,66	,875
	21-25 Yıl	143	3,90	,714
	25 Yıl ve üstü	163	3,94	,808
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	5 Yıl ve altı	91	3,33	,796
	6-10 Yıl arası	133	3,61	,868
	11-15 Yıl arası	189	3,54	,873
	16-20 Yıl	162	3,59	,831
	21-25 Yıl	143	3,78	,761
	25 Yıl ve üstü	163	3,87	,841
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif	5 Yıl ve altı	91	3,25	,568
	6-10 Yıl arası	133	3,23	,539
	11-15 Yıl arası	189	3,26	,597
	16-20 Yıl	162	3,33	,542
	21-25 Yıl	143	3,35	,596
	25 Yıl ve üstü	163	3,39	,558
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif	5 Yıl ve altı	91	2,60	1,076
	6-10 Yıl arası	133	2,45	1,002
	11-15 Yıl arası	189	2,42	,969
	16-20 Yıl	162	2,33	,995
	21-25 Yıl	143	2,31	,940
	25 Yıl ve üstü	163	2,24	,977
Serbesiyetçi Liderlik	5 Yıl ve altı	91	2,22	,881
	6-10 Yıl arası	133	2,15	,914
	11-15 Yıl arası	189	2,14	,830
	16-20 Yıl	162	2,15	,811
	21-25 Yıl	143	2,21	,817
	25 Yıl ve üstü	163	2,20	,839

Tablo 126. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova		Test
	Levene	Sd	p.	F	p	
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	3,440	5-875	,004	4,579	,000	Tamhane
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	2,634	5-875	,023	4,254	,001	Tamhane
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	3,106	5-875	,009	4,087	,001	Tamhane
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	1,271	5-875	,274	6,506	,000	Tukey
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Aktif	,438	5-875	,822	1,744	,122	
Sürdürümcü Liderlik İ. Y. Pasif	,721	5-875	,607	2,042	,071	
Serbesiyetçi Liderlik	,985	5-875	,426	,247	,941	

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinden dönüşümcü liderlik karizmatik boyutu (Levene=3,440 ve p=0,004), dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutu (Levene=2,634 ve p=0,023), dönüşümcü liderliğin bireysel destek boyutunda (Levene=3,106 ve p=0,009) varyanslar homojen olmadığı için Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır.

Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif ve serbesiyetçi liderlik alt boyutlarında ise ANOVA testi sonucunda farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 127. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik karizma alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

		Ortalama Fark	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	-,209	,684
	11-15 Yıl arası	-,236	,470
	16-20 Yıl	-,212	,636
	21-25 Yıl	-,348*	,037
	25 Yıl ve üstü	-,467*	,001
6-10 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,209	,684
	11-15 Yıl arası	-,027	1,000
	16-20 Yıl	-,002	1,000
	21-25 Yıl	-,139	,868
	25 Yıl ve üstü	-,258	,066
11-15 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,236	,470
	6-10 Yıl arası	,027	1,000
	16-20 Yıl	,024	1,000
	21-25 Yıl	-,112	,971
	25 Yıl ve üstü	-,231	,133
16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	,212	,636
	6-10 Yıl arası	,002	1,000
	11-15 Yıl arası	-,024	1,000
	21-25 Yıl	-,136	,854
	25 Yıl ve üstü	-,255	,053
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	,348*	,037
	6-10 Yıl arası	,139	,868
	11-15 Yıl arası	,112	,971
	16-20 Yıl	,136	,854
	25 Yıl ve üstü	-,118	,939
25 Yıl ve üstü	5 Yıl ve altı	,467*	,001
	6-10 Yıl arası	,258	,066
	11-15 Yıl arası	,231	,133
	16-20 Yıl	,255	,053
	21-25 Yıl	,118	,939

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin dönüşümcü liderlik karizma alt boyutundaki farklılıklar katılımcıların mesleki kıdemine göre incelendiğinde; 21-25 yıl arası ($\overline{x}$=3,95) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,60 ve p=0,037) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde; 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=4,07) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,60 ve p=0,001) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve karizmatik özelliklere sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 128. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

		Ortalama Fark	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	-,201	,798
	11-15 Yıl arası	-,244	,393
	16-20 Yıl	-,229	,505
	21-25 Yıl	-,334*	,050
	25 Yıl ve üstü	-,467*	,001
6-10 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,201	,798
	11-15 Yıl arası	-,043	1,000
	16-20 Yıl	-,028	1,000
	21-25 Yıl	-,133	,947
	25 Yıl ve üstü	-,266	,098
11-15 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,244	,393
	6-10 Yıl arası	,043	1,000
	16-20 Yıl	,014	1,000
	21-25 Yıl	-,090	,996
	25 Yıl ve üstü	-,222	,150
16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	,229	,505
	6-10 Yıl arası	,028	1,000
	11-15 Yıl arası	-,014	1,000
	21-25 Yıl	-,105	,983
	25 Yıl ve üstü	-,237	,100
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	,334*	,050
	6-10 Yıl arası	,133	,947
	11-15 Yıl arası	,090	,996
	16-20 Yıl	,105	,983
	25 Yıl ve üstü	-,132	,860
25 Yıl ve üstü	5 Yıl ve altı	,467*	,001
	6-10 Yıl arası	,266	,098
	11-15 Yıl arası	,222	,150
	16-20 Yıl	,237	,100
	21-25 Yıl	,132	,860

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutundaki farklılıklar katılımcıların mesleki kıdemine göre incelendiğinde; 21-25 yıl arası ($\overline{x}$=3,87) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,53 ve p=0,050) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak p=0,05 düzeyinde; 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=4,00) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de aynı şekilde 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,53 ve p=0,001) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 129. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik bireysel destek alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

		Ortalama Fark	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	-,161	,969
	11-15 Yıl arası	-,19373	,844
	16-20 Yıl	-,119	,998
	21-25 Yıl	-,364*	,038
	25 Yıl ve üstü	-,405*	,014
6-10 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,1610	,969
	11-15 Yıl arası	-,032	1,000
	16-20 Yıl	,041	1,000
	21-25 Yıl	-,202	,426
	25 Yıl ve üstü	-,243	,190
11-15 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,193	,844
	6-10 Yıl arası	,032	1,000
	16-20 Yıl	,073	1,000
	21-25 Yıl	-,170	,602
	25 Yıl ve üstü	-,211	,293
16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	,119	,998
	6-10 Yıl arası	-,041	1,000
	11-15 Yıl arası	-,073	1,000
	21-25 Yıl	-,244	,110
	25 Yıl ve üstü	-,285	,036
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	,364*	,038
	6-10 Yıl arası	,202	,426
	11-15 Yıl arası	,170	,602
	16-20 Yıl	,244	,110
	25 Yıl ve üstü	-,041	1,000
25 Yıl ve üstü	5 Yıl ve altı	,405*	,014
	6-10 Yıl arası	,243	,190
	11-15 Yıl arası	,211	,293
	16-20 Yıl	,285*	,036
	21-25 Yıl	,041	1,000

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin dönüşümcü liderlik bireysel destek alt boyutundaki farklılıklar katılımcıların mesleki kıdemine göre incelendiğinde; 21-25 yıl arası ($\overline{x}$=3,90) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,54 ve p=0,038) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=3,94) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 16-20 yıl arası ($\overline{x}$=3,66 ve p=0,036) ve 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,54 ve p=0,014) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak $p<0,05$ düzeyinde çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 130. Çok faktörlü liderlik ölçeği sürdürümcü liderlik ödüle bağlı alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tukey testi

		Ortalama Fark	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	-,280	,133
	11-15 Yıl arası	-,208	,369
	16-20 Yıl	-,265	,147
	21-25 Yıl	-,447*	,001
	25 Yıl ve üstü	-,541*	,000
6-10 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,280	,133
	11-15 Yıl arası	,072	,973
	16-20 Yıl	,015	1,000
	21-25 Yıl	-,166	,558
	25 Yıl ve üstü	-,261	,080
11-15 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,208	,369
	6-10 Yıl arası	-,072	,973
	16-20 Yıl	-,057	,988
	21-25 Yıl	-,239	,100
	25 Yıl ve üstü	-,333*	,003
16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	,265	,147
	6-10 Yıl arası	-,015	1,000
	11-15 Yıl arası	,057	,988
	21-25 Yıl	-,182	,401
	25 Yıl ve üstü	-,276*	,034
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	,447*	,001
	6-10 Yıl arası	,166	,558
	11-15 Yıl arası	,239	,100
	16-20 Yıl	,182	,401
	25 Yıl ve üstü	-,094	,922
25 Yıl ve üstü	5 Yıl ve altı	,541*	,000
	6-10 Yıl arası	,261	,080
	11-15 Yıl arası	,333*	,003
	16-20 Yıl	,276*	,034
	21-25 Yıl	,094	,922

Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin sürdürümcü liderlik ödüle bağlı alt boyutundaki farklılıklar katılımcıların mesleki kıdemine göre incelendiğinde; 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=3,87) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,33 ve p=0,000) istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde, 11-15 yıl arası ($\overline{x}$=3,54 ve p=0,003) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde ve 16-20 yıl arası ($\overline{x}$=3,59 ve p=0,034) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında ise istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca 21-25 yıl arası ($\overline{x}$=3,78) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,33 ve p=0,001) mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu doğrultuda, 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=3,87) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,33 ve p=0,000), 11-15 yıl arası ($\overline{x}$=3,54 ve p=0,003) ve 16-20 yıl arası ($\overline{x}$=3,59 ve p= 0,034) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduğunu; 21-25 yıl arası ($\overline{x}$=3,78) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,33 ve p=0,001) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

4.6.8. Liderlik Tarzları Alt Boyutlarında Branşa Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nin dönüşümcü liderlik karizmatik, dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım, dönüşümcü liderlik bireysel destek, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif, serbesiyetçi liderlik boyutlarının katılımcıların branşına göre ANOVA testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 131. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında branşa göre dağılım

		N	Mean	Ss
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik Ortalama	Sözel-Dil	281	3,9096	,76636
	Sayısal	180	3,7278	,84556
	Beceri	56	3,8411	,93843
	Temel Eğitim	364	3,9198	,82465
	Total	881	3,8723	,82071
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım Ortalama	Sözel-Dil	281	3,8541	,80792
	Sayısal	180	3,6375	,84284
	Beceri	56	3,8259	,85536
	Temel Eğitim	364	3,8386	,84360
	Total	881	3,8016	,83574
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek Ortalama	Sözel-Dil	281	3,8007	,83435
	Sayısal	180	3,6333	,90893
	Beceri	56	3,6857	,91759
	Temel Eğitim	364	3,8093	,86526
	Total	881	3,7628	,86957
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı Ortalama	Sözel-Dil	281	3,6667	,80770
	Sayısal	180	3,5426	,82859
	Beceri	56	3,7262	,87872
	Temel Eğitim	364	3,6593	,87893
	Total	881	3,6421	,84673
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif Ortalama	Sözel-Dil	281	3,3215	,57170
	Sayısal	180	3,2157	,55535
	Beceri	56	3,3125	,59464
	Temel Eğitim	364	3,3452	,56895
	Total	881	3,3091	,56985
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif Ortalama	Sözel-Dil	281	2,3191	,97783
	Sayısal	180	2,4370	1,00049
	Beceri	56	2,4762	,89410
	Temel Eğitim	364	2,3837	1,01031
	Total	881	2,3799	,99060
Serbesiyetçi Liderlik Ortalama	Sözel-Dil	281	2,0783	,80631
	Sayısal	180	2,1978	,79439
	Beceri	56	2,2857	,92940
	Temel Eğitim	364	2,2330	,87639
	Total	881	2,1798	,84337

Tablo 132. Çok faktörlü liderlik ölçeği alt boyutlarında branşa göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik.		Anova		Test
	Levene Statistic	Sig	F	p	
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	3,546	,014	2,500	,058	
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	,471	,703	2,956	,032	Tukey
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	1,158	,325	2,009	,111	
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	,745	,525	1,142	,331	
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif	,024	,995	2,152	,092	
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif	1,043	,373	,730	,534	
Serbesiyetçi Liderlik	2,004	,112	2,169	,090	

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinden dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım boyutunda (Levene=0,471 ve p=0,703) varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır.

Tablo 133. Çok faktörlü liderlik ölçeği dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutunda branşa göre farklılık Post Hoc Tukey HSD testi

Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Sözel-Dil	Sayısal	,216*	,033	1-2
	Beceri	,028	,996	
	Temel Eğitim	,015	,995	
Sayısal	Sözel-Dil	-,216*	,033	2-1
	Beceri	-,188	,451	
	Temel Eğitim	-,201*	,041	2-4
Beceri	Sözel-Dil	-,028	,996	
	Sayısal	,188	,451	
	Temel Eğitim	-,012	1,000	
Temel Eğitim	Sözel-Dil	-,015	,995	
	Sayısal	,201*	,041	4-2
	Beceri	,012	1,000	

Yapılan Post Hoc Tukey HSD testi sonucunda Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım alt boyutundaki farklılıklar katılımcıların branşına göre incelendiğinde; sözel-dil branşlarından ($\overline{x}$=3,85) olan öğretmenler ile sayısal branşlardan ($\overline{x}$=3,63 ve p=0,033) olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde sözel-dil branşlardan olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuş; temel eğitim ($\overline{x}$=3,83) branşlarından olan öğretmenler ile sayısal branşlardan ($\overline{x}$=3,63 ve p=0,041) olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak

p<0,05 düzeyinde temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu doğrultuda, sözel-dil branşlarından ($\overline{x}$=3,85) olan öğretmenlerin, sayısal branşlardan ($\overline{x}$=3,63 ve p=0,033) olan öğretmenlere göre, temel eğitim ($\overline{x}$=3,83) branşlarından olan öğretmenlerin de sayısal branşlardan ($\overline{x}$=3,63 ve p=0,041) olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışa sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

4.7. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında, öğretmenlerin çalıştıkları kurumların örgüt kültürüne yönelik algılarının il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre farklılaşma durumu incelenerek bu doğrultuda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

4.7.1. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında İllere Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin okul kültürü destek ile okul kültürü bürokratik boyutlarının katılımcıların illerine göre t-testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 134. Okul Kültürü Ölçeği alt boyutlarında illere göre farklılık t-testi

	İl	N	$\overline{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Okul Kültürü Destek	Kastamonu	565	3,96	,807	-,781	879	,435	-,0441
	Bartın	316	4,01	,799				
Okul Kültürü Bürokratik	Kastamonu	565	3,14	,657	2,707	879	,007	,12409*
	Bartın	316	3,02	,643				

Yapılan t testi sonucunda Okul Kültürü Ölçeğinin bürokrasi boyutunda illere göre anlamlı farklılık çıktığı görülmektedir. Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,14, Ss=0,657) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,02, Ss=0,643) göre

istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=2,207 ve p=0,007) çalıştıkları okullarda daha fazla bürokrasi kültürü olduğunu ifade etmişlerdir. Okul kültürü destek boyutunda ise Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,96, Ss=0,807) ve Bartın ilinden katılan öğretmenlere ($\overline{x}$=4,01, Ss=0,799) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-,781 ve p=0,435) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 135. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda illere göre farklılık Mann-Whitney U testi

	İl	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Okul Kültürü Görev	Kastamonu	565	438,19	87682,000	247577	-,441	,659
	Bartın	316	446,03				

Okul Kültürü Ölçeğinin görev alt boyutunda illere göre verilerin dağılımı normallik göstermediği için bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametric testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4.7.2. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Cinsiyete Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin okul kültürü destek ile okul kültürü bürokratik boyutlarının katılımcıların cinsiyete göre t-testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 136. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında cinsiyete göre farklılık t-testi

	Cinsiyet	N	$\overline{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Okul Kültürü Destek	Kadın	553	3,97	,814	-,380	879	,704	-,0212
	Erkek	328	3,99	,788				
Okul Kültürü Bürokratik	Kadın	553	3,14	,673	2,520	879	,012*	,11464
	Erkek	328	3,03	,617				

Yapılan t testi sonucunda okul kültürü ölçeğinin bürokrasi boyutu ile çok faktörlü liderlik ölçeğinin serbesiyetçi liderlik boyutlarında katılımcıların cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,14, Ss=0,673) erkek öğretmenlere ($\overline{x}$=3,03,

Ss=0,617) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=2,520 ve p=0,012) çalıştıkları okullarda daha fazla bürokrasi kültürü olduğunu ifade etmişlerdir. Okul kültürü destek boyutundaki farklılıklarda, katılımcılardan kadın öğretmenlerin ($\overline{x}$=3,97, Ss=0,814) erkek öğretmenlere ($\overline{x}$=3,99, Ss=0,788) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=-,380 ve p=0,704) anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 137. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda cinsiyete göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Cinsiyet	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Okul Kültürü Görev	Kadın	553	446,89	87435,500	141391	-,896	370
	Erkek	328	431,07				

Okul kültürü ölçeğinin görev alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre verilerin dağılımı normallik göstermediğinden bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametrik testlerden olan Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Okul kültürü görev alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.7.3. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Okul Düzeyine Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin okul kültürü destek ile okul kültürü bürokratik boyutlarının katılımcıların çalıştıkları okul düzeyine göre t-testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 138. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında okul düzeyine göre farklılık t-testi

	Okul Düzeyi	N	$\overline{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Okul Kültürü Destek	İlkokul	762	4,02	,774	3,380	144,460	,001*	,30451
	Ortaokul	119	3,72	,933				
Okul Kültürü Bürokratik	İlkokul	762	3,09	,650	-,617	879	,537	-,0398
	Ortaokul	119	3,13	,686				

Yapılan t testi sonucunda Kültürü Ölçeği'nin destek boyutunda, katılımcılardan ilkokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=4,02, Ss=0,774) ortaokulda çalışan öğretmenlere ($\overline{x}$=3,72, Ss=0,933) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,380 ve p=0,001) çalıştıkları okulların daha fazla destek kültürüne sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bürokratik boyutunda ise katılımcılardan ilkokulda çalışan öğretmenler

($\overline{x}$=3,09, Ss=0,650) ile ortaokulda çalışan öğretmenler ($\overline{x}$=3,13, Ss=0,686) arasında istatistiksel olarak p=0,05 düzeyinde (t=-,617 ve p=0,537) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 139. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda okul düzeyine göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Okul Düzeyi	N	Ortalama Rank	Mann Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Okul Kültürü Görev	İlkokul	401	455,19	90550,000	205990	-1,521	,128
	Ortaokul	480	429,15				

Okul kültürü ölçeğinin görev alt boyutunda okul düzeyi değişkenine göre verilerin dağılımı normallik göstermediğinden bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda görev alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

4.7.4. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Medeni Duruma Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin okul kültürü destek ile okul kültürü bürokratik boyutlarının katılımcıların medeni durumuna göre t-testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 140. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında medeni duruma göre farklılık t-testi

	Medeni Dur	N	$\overline{x}$	Ss	t	Sd	p	Ort Fark
Okul Kültürü Destek	Evli	762	4,02	,774	3,380	144,460	,001*	,30451
	Bekar	119	3,72	,933				
Okul Kültürü Bürokratik	Evli	762	3,09	,650	-,617	879	,537	-,0398
	Bekar	119	3,13	,686				

Okul Kültürü Ölçeği'nin destek boyutunda, katılımcılardan evli öğretmenler ($\overline{x}$=4,02, Ss=0,774) bekar öğretmenlere ($\overline{x}$=3,72, Ss=0,933) göre istatistiksel olarak p=0,01 düzeyinde (t=3,380 ve p=0,001) çalıştıkları okullarda daha fazla destek kültürü olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bürokratik boyutunda, katılımcılardan evli öğretmenler ($\overline{x}$=3,09, Ss=0,650) ile bekar öğretmenler ($\overline{x}$=3,13, Ss=0,686) arasında

istatistiksel olarak p=0,05 düzeyinde (t=-,617 ve p=0,537) anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Tablo 141. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda medeni duruma göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Medeni Durum	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Okul Kültürü Görev	Evli	762	450,60	38022,500	45162	-2,849	,004
	Bekar	119	379,52				

Okul kültürü ölçeğinin görev alt boyutunda medeni durum değişkenine göre verilerin dağılımı normallik göstermediğinden bu alt boyutlarda farklılığı test edebilmek için non-parametrik testlerden olan Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde çalıştıkları okullarda daha fazla görev kültürü (M-W U=38022,500, Z=-2,849 ve p=0,004) olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

4.7.5. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Eğitim Durumuna Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'inin başarı ve bürokratik alt boyutlarının katılımcıların branşına göre ANOVA testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 142. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında eğitim durumuna göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova	
	Levene	Sd	p.	F	p
Okul Kültürü Başarı	3,54	2-878	,029	5,282	,005**
Okul Kültürü Bürokratik	1,33	2-878	,265	,895	,409

Okul Kültürü Ölçeği'nin başarı (Levene=3,54 ve p=0,029) alt boyutunda varyanslar homojen olmadığı için Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır. Okul kültürü bürokratik alt boyutunda ise ANOVA testi sonucunda farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 143. Okul kültürü ölçeği başarı alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

Tamhane	Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Okul Kültürü Başarı	Ön lisans	Lisans	,342*	,002	1-2
		Lisans Üstü	,431*	,009	1-3
	Lisans	Ön lisans	-,342*	,002	2-1
		Lisans Üstü	,089	,825	
	Lisans Üstü	Ön lisans	-,431*	,009	3-1
		Lisans	-,089	,825	

Post Hoc Tamhane testi sonucunda Okul Kültürü Ölçeği'nin başarı boyutundaki farklılıklar katılımcıların eğitim düzeylerine göre incelendiğinde; ön lisans ($\overline{x}$=4,32) mezunu öğretmenlerin, lisans ($\overline{x}$=3,97 ve p=0,002) ve lisansüstü ($\overline{x}$=3,88 ve p=0,009) mezunu öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde, çalıştıkları okulların daha fazla başarı odaklı bir kültüre sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 144. Okul kültürü ölçeği destek alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Okul Kültürü Destek	Ön lisans	54	506,22	15459	-3,099	,002
	Lisans	765	403,21			
	Ön lisans	54	65,52	1295	-2,108	,035
	Lisans Üstü	62	52,39			
	Lisans	765	414,05	23679	-,020	,984
	Lisans Üstü	62	413,42			

Okul Kültürü Ölçeği'nin destek alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

Destek alt boyutunda; ön lisans ile lisans mezunu öğretmenler arasında (M-W U=15459, Z=-3,099 ve p=0,002) p<0,01 düzeyinde, ön lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=1295, Z=-2,108 ve p=0,035) istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=23679, Z=-,020 ve p=0,984) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla destek kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 145. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda eğitim durumuna göre farklılık Mann-Whitney U testi

	Eğitim Durumu	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
Okul Kültürü Görev	Ön lisans	54	490,89	16287	-2,613	,009
	Lisans	765	404,29			
	Ön lisans	54	65,97	1270	-2,250	,024
	Lisans Üstü	62	51,99			
	Lisans	765	415,20	22797	-,510	,610
	Lisans Üstü	62	399,19			

Okul Kültürü Ölçeği'nin görev alt boyutunda eğitim durumu değişkenine göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

Görev alt boyutunda, ön lisans ile lisans mezunu öğretmenler arasında (M-W U=16287, Z=-2,613 ve p=0,009) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde, ön lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=1270, Z=-2,250 ve p=0,024) istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak lisans ile lisansüstü mezunu öğretmenler arasında (M-W U=22797, Z=-,510 ve p=0,610) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Bu doğrultuda lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla görev kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

4.7.6. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Yaşa Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin destek, başarı ile bürokratik boyutlarının katılımcıların yaşına göre ANOVA testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 146. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında yaşa göre dağılım

		N	Mean	Std. Deviation
Okul Kültürü Destek	1-30 Yaş ve altı	108	3,78	,799
	2-31-40 Yaş arası	378	3,96	,778
	3-41-50 Yaş arası	290	3,96	,861
	4-51 Yaş ve Üstü	105	4,32	,630
Okul Kültürü Başarı	1-30 Yaş ve altı	108	3,83	,808
	2-31-40 Yaş arası	378	3,97	,792
	3-41-50 Yaş arası	290	3,95	,825
	4-51 Yaş ve Üstü	105	4,32	,613
Okul Kültürü Bürokratik	1-30 Yaş ve altı	108	3,12	,645
	2-31-40 Yaş arası	378	3,12	,687
	3-41-50 Yaş arası	290	3,07	,621
	4-51 Yaş ve Üstü	105	3,07	,637

Tablo 147. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında yaşa göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova		Test
	Levene	Sd	p.	F	p	
Okul Kültürü Destek	3,193	3-877	,023	8,945	,000	Tamhane
Okul Kültürü Başarı	3,003	3-877	,030	7,771	,000	Tamhane
Okul Kültürü Bürokratik	1,269	3-877	,284	,489	,690	

Okul Kültürü Ölçeği'nin destek boyutu (Levene=3,193 ve p=0,023), başarı boyutu (Levene=3,003 ve p=0,030) ve bürokratik boyutunda (Levene=3,193 ve p=0,023) varyanslar homojen olmadığı için Post Hoc Tamhane testi uygulanmıştır. ANOVA testi sonucunda Okul kültürü bürokratik boyutunda yaşa göre farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 148. Okul kültürü ölçeği destek ile başarı alt boyutlarında yaşa göre farklılık Post Hoc Tamhane testi

	Bağımsız Değişken		Ortalama Fark	p	Fark
Okul Kültürü Destek Tamhane	30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,185	,186	
		41-50 Yaş arası	-,180	,269	
		51 Yaş ve Üstü	-,543*	,000	1-4
	31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,185	,186	
		41-50 Yaş arası	,004	1,000	
		51 Yaş ve Üstü	-,358*	,000	2-4
	41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,180	,269	
		31-40 Yaş arası	-,004	1,000	
		51 Yaş ve Üstü	-,363*	,000	3-4
	51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	,543*	,000	4-1
		31-40 Yaş arası	,358*	,000	4-2
		41-50 Yaş arası	,363*	,000	4-3
Okul Kültürü Başarı Tamhane	30 Yaş ve altı	31-40 Yaş arası	-,140	,505	
		41-50 Yaş arası	-,114	,764	
		51 Yaş ve Üstü	-,482*	,000	1-4
	31-40 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,140	,505	
		41-50 Yaş arası	,026	,999	
		51 Yaş ve Üstü	-,341*	,000	2-4
	41-50 Yaş arası	30 Yaş ve altı	,114	,764	
		31-40 Yaş arası	-,026	,999	
		51 Yaş ve Üstü	-,368*	,000	3-4
	51 Yaş ve Üstü	30 Yaş ve altı	,482*	,000	4-1
		31-40 Yaş arası	,341*	,000	4-2
		41-50 Yaş arası	,368*	,000	4-3

Yapılan Post Hoc Tamhane testi sonucunda Okul Kültürü Ölçeği'nin destek boyutundaki farklılıklar katılımcıların yaşına göre incelendiğinde; 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,78), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,96) ve 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,96) olan öğretmenlerin tümünün, 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,32 ve p=0,000) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde çalıştıkları okullarda daha az destek kültürünün olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Dolayısıyla 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,32) öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,78 ve p=0,000), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,96 ve p=0,000), ve 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,96 ve p=0,000) olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla destek kültürünün olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Okul Kültürü Ölçeği'nin başarı boyutundaki farklılıklar katılımcıların yaşına göre incelendiğinde ise; 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,83), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,97) ve 41-50 yaş

arasında ($\overline{x}$=3,95) olan öğretmenlerin tümünün, 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,32 ve p=0,000) öğretmenlere göre istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde çalıştıkları okullarda daha az başarı kültürünün olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Dolayısıyla 51 yaş ve üstündeki ($\overline{x}$=4,32) öğretmenlerin 30 yaş ve altı ($\overline{x}$=3,83 ve p=0,000), 31-40 yaş arası ($\overline{x}$=3,97 ve p=0,000), ve 41-50 yaş arasında ($\overline{x}$=3,95 ve p=0,000) olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla başarı kültürünün olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 149. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda yaşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi

	Yaş	N	Ortalama Rank	Kruskal-Wallis H	p
Okul Kültürü Görev	30 Yaş ve altı	108	351,73	31,588	,000
	31-40 Yaş arası	378	424,91		
	41-50 Yaş arası	290	460,72		
	51 Yaş ve Üstü	105	536,28		

Bu test sonucunda görev alt boyutunda p=0,01 düzeyinde farklılık olduğu (K-W H =31,588, p=0,000) bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 150. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda yaşa göre farklılık Mann-Whitney U testi

Yaş	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p
30 Yaş ve altı	108	212,48	17062	-2,614	,009
31-40 Yaş arası	378	252,36			
30 Yaş ve altı	108	164,06	11833	-3,769	,000
41-50 Yaş arası	290	212,70			
30 Yaş ve altı	108	84,18	3205	-5,508	,000
51 Yaş ve Üstü	105	130,47			
31-40 Yaş arası	378	322,81	50392	-1,797	,072
41-50 Yaş arası	290	349,73			
31-40 Yaş arası	378	228,74	14831	-3,984	,000
51 Yaş ve Üstü	105	289,75			
41-50 Yaş arası	290	189,29	12698	-2,538	,011
51 Yaş ve Üstü	105	222,06			

Okul Kültürü Ölçeği'nin görev alt boyutunda yaş değişkenine göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

30 yaş ve altı ile 31-40 yaş arasındaki öğretmenler arasında (M-W U=17062, Z=-2,614 ve p=0,009) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde, 30 yaş ve altı ile 41-50 yaş arasındaki öğretmenler arasında (M-W U=11833, Z=-3,769 ve p=0,000), 30 yaş ve altı ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=3205, Z=-5,508 ve p=0,000), 31-40 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=14831, Z=-3,984 ve p=0,000) istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde ve 41-50 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenler arasında (M-W U=12698, Z=-2,538 ve p=0,011) istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak 31-40 yaş arası ile 41-50 yaş arasındaki öğretmenler (M-W U=50392, Z=-1,797 ve p=0,072) arasında istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda 31-40 yaş arasındaki, 41-50 yaş arasındaki, 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin 30 yaş ve altındaki öğretmenlere göre; 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ise 31-40 yaş arasındaki ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla görev kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

4.7.7. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Mesleki Kıdeme Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin başarı ile bürokratik boyutlarının katılımcıların mesleki kıdeme göre ANOVA testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 151. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre dağılım

		N	$\bar{x}$	Ss
Okul Kültürü Başarı	5 Yıl ve altı	91	3,81	,788
	6-10 Yıl arası	133	3,91	,807
	11-15 Yıl arası	189	3,97	,832
	16-20 Yıl	162	3,94	,782
	21-25 Yıl	143	4,00	,750
	25 Yıl ve üstü	163	4,20	,763
Okul Kültürü Bürokratik	5 Yıl ve altı	91	3,205	,674
	6-10 Yıl arası	133	3,02	,678
	11-15 Yıl arası	189	3,09	,665
	16-20 Yıl	162	3,19	,671
	21-25 Yıl	143	3,03	,568
	25 Yıl ve üstü	163	3,08	,658

Tablo 152. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik			Anova		Test
	Levene	Sd	p.	F	p	
Okul Kültürü Başarı	,609	5-875	,693	3,727	,002	Tukey
Okul Kültürü Bürokratik	,692	5-875	,630	1,876	,096	

Okul Kültürü Ölçeğinin başarı boyutunda (Levene=0,609 ve p=0,693) varyanslar homojen olduğu için Post Hoc Tukey testi uygulanmıştır. Okul Kültürü bürokratik alt boyutunda ise ANOVA testi sonucunda farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 153. Okul kültürü ölçeği başarı alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Post Hoc Tukey testi

		Ortalama Fark	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl arası	-,107	,919
	11-15 Yıl arası	-,168	,551
	16-20 Yıl	-,137	,770
	21-25 Yıl	-,193	,450
	25 Yıl ve üstü	-,396*	,002
6-10 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,107	,919
	11-15 Yıl arası	-,061	,984
	16-20 Yıl	-,030	1,000
	21-25 Yıl	-,086	,945
	25 Yıl ve üstü	-,289*	,022
11-15 Yıl arası	5 Yıl ve altı	,168	,551
	6-10 Yıl arası	,061	,984
	16-20 Yıl	,031	,999
	21-25 Yıl	-,024	1,000
	25 Yıl ve üstü	-,227	,076
16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	,137	,770
	6-10 Yıl arası	,030	1,000
	11-15 Yıl arası	-,031	,999
	21-25 Yıl	-,056	,990
	25 Yıl ve üstü	-,259*	,037
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	,193	,450
	6-10 Yıl arası	,086	,945
	11-15 Yıl arası	,024	1,000
	16-20 Yıl	,056	,990
	25 Yıl ve üstü	-,202	,219
25 Yıl ve üstü	5 Yıl ve altı	,396*	,002
	6-10 Yıl arası	,289*	,022
	11-15 Yıl arası	,227	,076
	16-20 Yıl	,259*	,037
	21-25 Yıl	,202	,219

Yapılan Post Hoc Tukey testi sonucunda Okul Kültürü Ölçeğinin başarı alt boyutundaki farklılıklar katılımcıların mesleki kıdemine göre incelendiğinde; 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,81) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=4,20 ve p=0,002) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuş; 6-10 yıl arası ($\overline{x}$=3,91) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=4,20 ve p=0,022) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuş; 16-20 yıl arası ($\overline{x}$=3,94) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler ile 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=4,20

ve p=0,037) öğretmenler arasında istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bu doğrultuda, 25 yıl ve üstü ($\overline{x}$=4,20) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 5 yıl ve altı ($\overline{x}$=3,81 ve p=0,002), 6-10 yıl arası ($\overline{x}$=3,91 ve p=0,022) ve 16-20 yıl arası ($\overline{x}$=3,94 ve p=0,037) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla başarı kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 154. Okul kültürü ölçeği destek ve görev alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık Kruskal-Wallis H Testi

	Mesleki Kıdem	N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	p
Okul Kültürü Destek	5 Yıl ve altı	91	366,13	30,695	,000
	6-10 Yıl arası	133	410,03		
	11-15 Yıl arası	189	431,92		
	16-20 Yıl	162	417,08		
	21-25 Yıl	143	459,35		
	25 Yıl ve üstü	163	526,27		
Okul Kültürü Görev	5 Yıl ve altı	91	344,57	44,524	,000
	6-10 Yıl arası	133	391,69		
	11-15 Yıl arası	189	434,86		
	16-20 Yıl	162	421,14		
	21-25 Yıl	143	469,65		
	25 Yıl ve üstü	163	536,79		

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda Okul Kültürü ölçeğinin destek (K-W H=30,695 ve p=0,000) ve görev (K-W H=44,524 ve p=0,000) alt boyutlarında istatistiksel olarak p=0,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi yaş grupları arasında olduğunu belirleyebilmek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda verilen tablodaki gibidir.

Tablo 155. Okul kültürü ölçeği destek alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi

Mesleki Kıdem	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p	
5 Yıl ve altı	91	106,51	5506,000	-1,147	,251	
6-10 Yıl arası	133	116,60				
5 Yıl ve altı	91	116,96	6457,500	-1,638	,101	
16-20 Yıl	162	132,64				
5 Yıl ve altı	91	126,58	7333,000	-1,999	,046	1-3
11-15 Yıl arası	189	147,20				
5 Yıl ve altı	91	102,10	5105,500	-2,780	,005	1-5
21-25 Yıl	143	127,30				
5 Yıl ve altı	91	97,97	4729,500	-4,799	,000	1-6
25 Yıl ve üstü	163	143,98				
6-10 Yıl arası	133	156,62	11919,500	-,791	,429	
11-15 Yıl arası	189	164,93				
6-10 Yıl arası	133	145,95	10500,000	-,375	,708	
16-20 Yıl	162	149,69				
6-10 Yıl arası	133	130,77	8481,000	-1,556	,120	
21-25 Yıl	143	145,69				
6-10 Yıl arası	133	128,09	8125,500	-3,717	,000	2-6
25 Yıl ve üstü	163	165,15				
11-15 Yıl arası	189	178,47	14842,500	-,493	,622	
16-20 Yıl	162	173,12				
11-15 Yıl arası	189	162,12	12685,500	-,959	,338	
21-25 Yıl	143	172,29				
11-15 Yıl arası	189	159,20	12134,000	-3,446	,001	3-6
25 Yıl ve üstü	163	196,56				
16-20 Yıl	162	145,81	10418,500	-1,518	,129	
21-25 Yıl	143	161,14				
16-20 Yıl	162	141,82	9772,500	-4,061	,000	4-6
25 Yıl ve üstü	163	184,05				
21-25 Yıl	143	140,93	9857,000	-2,337	,019	5-6
25 Yıl ve üstü	163	164,53				

Okul Kültürü Ölçeğinin destek alt boyutunda mesleki kıdeme göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

5 yıl ve altı ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=4729,5, Z=-4,799 ve p=0,000), 6-10 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=8125,5, Z=-3,717 ve p=0,000), 16-20 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9772,5, Z=-4,061 ve p=0,000) istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde; 11-15 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=12134, Z=-3,446 ve p=0,001) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde; 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl arası

mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=7333, Z=-1,999 ve p=0,046) ve 21-25 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9857, Z=-2,337 ve p=0,019) istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=5506, Z=-1,147 ve p=0,251), 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=6457,5, Z=-1,638 ve p=0,101), 6-10 yıl arası ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=11919,5, Z=-,791 ve p=0,429), 6-10 yıl arası ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=10500, Z=-,375 ve p=0,708), 6-10 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=8481, Z=-1,556 ve p=0,120), 11-15 yıl arası ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=14842,5, Z=-,493 ve p=0,622), 11-15 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=12685,5, Z=-,959 ve p=0,338), 16-20 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=10418,5, Z=-1,518 ve p=0,129) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla destek kültürü olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. 21-25 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla destek kültürü olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

Tablo 156. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda mesleki kıdeme göre farklılık Mann-Whitney U testi

Mesleki Kıdem	N	Ortalama Rank	Mann-Whitney U	Z	p	Fark
5 Yıl ve altı	91	105,41	5406,500	-1,359	,174	
6-10 Yıl arası	133	117,35				
5 Yıl ve altı	91	121,42	6863,000	-2,749	,006	
11-15 Yıl arası	189	149,69				1-3
5 Yıl ve altı	91	111,95	6001,500	-2,462	,014	
16-20 Yıl	162	135,45				1-4
5 Yıl ve altı	91	97,68	4703,000	-3,591	,000	
21-25 Yıl	143	130,11				1-5
5 Yıl ve altı	91	92,11	4196,000	-5,772	,000	
25 Yıl ve üstü	163	147,26				1-6
6-10 Yıl arası	133	152,37	11354,000	-1,483	,138	
11-15 Yıl arası	189	167,93				
6-10 Yıl arası	133	142,09	9987,500	-1,082	,279	
16-20 Yıl	162	152,85				
6-10 Yıl arası	133	126,00	7847,000	-2,522	,012	
21-25 Yıl	143	150,13				2-5
6-10 Yıl arası	133	121,88	7299,000	-4,864	,000	
25 Yıl ve üstü	163	170,22				2-6
11-15 Yıl arası	189	178,30	14874,500	-,461	,645	
16-20 Yıl	162	173,32				
11-15 Yıl arası	189	161,01	12475,000	-1,207	,228	
21-25 Yıl	143	173,76				
11-15 Yıl arası	189	157,94	11896,000	-3,711	,000	
25 Yıl ve üstü	163	198,02				3-6
16-20 Yıl	162	145,02	10290,000	-1,691	,091	
21-25 Yıl	143	162,04				
16-20 Yıl	162	140,50	9558,000	-4,333	,000	
25 Yıl ve üstü	163	185,36				4-6
21-25 Yıl	143	141,60	9953,500	-2,222	,026	
25 Yıl ve üstü	163	163,94				5-6

Okul Kültürü Ölçeğinin görev alt boyutunda mesleki kıdeme göre veriler arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda:

5 yıl ve altı ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=4703, Z=-3,591 ve p=0,000), 5 yıl ve altı ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=4196, Z=-5,772 ve p=0,000), 6-10 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=7299, Z=-4,864 ve p=0,000), 11-15 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=11896, Z=-3,711 ve p=0,000), 16-20 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9558, Z=-4,333 ve p=0,000)

istatistiksel olarak p<0,001 düzeyinde; 5 yıl ve altı ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=6863, Z=-2,749 ve p=0,006) istatistiksel olarak p<0,01 düzeyinde; 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=6001,5, Z=-2,462 ve p=0,014) , 6-10 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=7847, Z=-2,522 ve p=0,012) ve 21-25 yıl arası ile 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9953,5, Z=-2,222 ve p=0,026) istatistiksel olarak p<0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak 5 yıl ve altı ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=5406,5, Z=-1,359 ve p=0,174), 6-10 yıl arası ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=11354, Z=-1,483 ve p=0,138), 6-10 yıl arası ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=9987,5, Z=-1,082 ve p=0,279), 11-15 yıl arası ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=14874,5, Z=-,461 ve p=0,645), 11-15 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=12475, Z=-1,207 ve p=0,228), 16-20 yıl arası ile 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında (M-W U=10290, Z=-1,691 ve p=0,091) istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Bu doğrultuda 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla görev kültürü olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. 21-25 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla destek kültürü olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla görev kültürü olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur.

4.7.8. Örgüt Kültürüne Yönelik Okul Kültürü Alt Boyutlarında Branşa Göre Farklılık

Araştırmada kullanılan Okul Kültürü Ölçeği'nin destek, başarı ile bürokratik boyutlarının katılımcıların branşına göre ANOVA testi yapılarak farklılaşma durumları incelenmiştir.

Tablo 157. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında branşa göre dağılım

		N	Mean	Ss
Okul Kültürü Destek Ortalama	Sözel-Dil	281	4,0258	,72734
	Sayısal	180	3,9618	,76875
	Beceri	56	3,9286	,80335
	Temel Eğitim	364	3,9712	,87661
	Total	881	3,9840	,80422
Okul Kültürü Başarı Ortalama	Sözel-Dil	281	4,0664	,72233
	Sayısal	180	3,9056	,80638
	Beceri	56	3,9554	,82235
	Temel Eğitim	364	3,9867	,83708
	Total	881	3,9936	,79560
Okul Kültürü Bürokratik Ortalama	Sözel-Dil	281	3,0858	,65632
	Sayısal	180	3,0944	,60168
	Beceri	56	3,1528	,60989
	Temel Eğitim	364	3,1123	,68672
	Total	881	3,1028	,65481
	Beceri	56	3,3125	,59464
	Temel Eğitim	364	3,3452	,56895
	Total	881	3,3091	,56985

Tablo 158. Okul kültürü ölçeği alt boyutlarında branşa göre farklılık ANOVA testi

	Homojenlik.		Anova		Test
	Levene Statistic	Sig	F	p	
Okul Kültürü Destek	2,226	,084	,418	,740	
Okul Kültürü Başarı	1,931	,123	1,575	,194	
Okul Kültürü Bürokratik	1,309	,270	,207	,892	

Okul kültürü destek, başarı, bürokratik alt boyutlarında, dönüşümcü liderlik karizma ve bireysel destek alt boyutlarında ANOVA testi sonucunda farklılığın olmadığı bulunmuştur.

Tablo 159. Okul kültürü ölçeği görev alt boyutunda branşa göre farklılık Kruskal-Wallis H testi

	Branş	N	Ortalama Rank	Kruskal-Wallis H	p
Örgüt Kültürü Görev	Sözel-Dil	281	440,20	3,865	,276
	Sayısal	180	418,49		
	Beceri	56	409,39		
	Temel Eğitim	364	457,61		

Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucunda Okul Kültürü Ölçeğinin görev (K-W H=3,865 ve p=0,276) alt boyutunda branşlara göre istatistiksel olarak p>0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

4.8. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin bulgularda, öğretmenlerin algılarına göre mesleki tükenmişlik, liderlik tarzları ve örgüt kültürü arasındaki ilişki durumu incelenmiş olup, değişkenlerin arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi ve kısmi korelasyon analizi yapılmıştır.

Değişkenler arasındaki korelasyon kat sayısı düzeylerinin sınırlarını belirten Büyüköztürk (2011), korelasyon kat sayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olmasını yüksek; 0.70-0.30 arasında olmasını orta; 0.30-0.00 arasında olmasını ise düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir (s.32). Bu doğrultuda araştırmanın değişkenleri arasındaki korelasyon analizi aşağıda verilen tablodaki gibidir.

Tablo 160. Mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki Pearson Korelasyon analizi

Correlations		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	Pearson Correlation	-,202	-,200	,211
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	881	881	881
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	Pearson Correlation	-,202	-,209	,200
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	881	881	881
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	Pearson Correlation	-,196	-,193	,172
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	881	881	881
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	Pearson Correlation	-,154	-,140	,152
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	881	881	881
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif	Pearson Correlation	-,021	-,019	,144
	Sig. (2-tailed)	,536	,579	,000
	N	881	881	881
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif	Pearson Correlation	,170	,236	-,116
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001
	N	881	881	881
Serbesiyetçi Liderlik	Pearson Correlation	,145	,243	-,130
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	881	881	881

Mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki ilişki durumunu belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde;

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,202 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,200 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,211 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik karizmatik puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan dönüşümcü liderlik entelektüel

uyarım puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,202 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,209 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,200 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,196 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,193 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,172 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,154 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,140 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,152 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve

düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,021 ve p=0,536 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,019 ve p=0,579 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ancak sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,144 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=0,170 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=0,236 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları arttıkça duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın da arttığı görülmektedir. Ayrıca sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=-,116 ve p=0,001 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan serbesiyetçi liderlik puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=0,145 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=0,243 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve serbesiyetçi liderlik puanları arttıkça duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın da arttığı

görülmektedir. Ayrıca serbesiyetçi liderlik puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=-,130 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda serbesiyetçi liderlik puanları ile duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Tablo 161. Örgüt kültürü değişkeni kontrol altına alındığında mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki Kısmi Korelasyon analizi

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	Correlation	-,105	-,088	,113
	Significance (2-tailed)	,002	,009	,001
	df	875	875	875
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	Correlation	-,109	-,107	,104
	Significance (2-tailed)	,001	,001	,002
	df	875	875	875
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	Correlation	-,099	-,089	,067
	Significance (2-tailed)	,003	,009	,047
	df	875	875	875
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	Correlation	-,080	-,041	,066
	Significance (2-tailed)	,018	,227	,052
	df	875	875	875
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif	Correlation	-,016	,008	,116
	Significance (2-tailed)	,644	,818	,001
	df	875	875	875
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif	Correlation	,080	,155	-,025
	Significance (2-tailed)	,018	,000	,462
	df	875	875	875
Serbesiyetçi Liderlik	Correlation	,056	,159	-,042
	Significance (2-tailed)	,096	,000	,211
	df	875	875	875

Mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla örgüt kültürü değişkeninin kontrol altına alınarak yapılan Kısmi Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde;

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,105 ve p=0,002 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,088 ve p=0,009 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır.

Ayrıca dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,113 ve p=0,001 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik karizmatik puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda, örgüt kültürü değişkeni kontrol altına alındığında dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negative düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve örgüt kültürü değişkeninin dönüşümcü liderlik karizmatik boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,109 ve p=0,001 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,107 ve p=0,001 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,104 ve p=0,002 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve örgüt kültürü değişkeninin dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,099 ve p=0,003 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,089 ve p=0,009 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=0,067 ve p=0,047 (p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli

ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve örgüt kültürü değişkeninin dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,080 ve p=0,018 (p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta; duyarsızlaşma ile puanları arasında r=-,041 ve p=0,227 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta; kişisel başarı puanları arasında ise r=0,066 ve p=0,052 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile duygusal tükenme puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş; duyarsızlaşma puanları arasında ise anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte örgüt kültürü değişkeninin, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,016 ve p=0,644 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki ve duyarsızlaşma puanları arasında r=0,008 ve p=0,818 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Ancak kişisel başarı puanları ile arasında r=0,116 ve p=0,001 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki bulunmuş, duyarsızlaşma puanları arasında ise anlamlı olmayan pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte örgüt kültürü değişkeninin,

sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=0,080 ve p=0,018 (p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları arttıkça duygusal tükenmenin de arttığı görülmektedir. Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile duyarsızlaşma puanları arasında r=0,155 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları arttıkça duyarsızlaşmanın da arttığı görülmektedir. Ayrıca sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=-,025 ve p=0,462 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte örgüt kültürü değişkeninin, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeğinin alt boyutu olan serbesiyetçi liderlik puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=0,056 ve p=0,096 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ; duyarsızlaşma puanları ile arasında r=0,159 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve serbesiyetçi liderlik puanları arttıkça duyarsızlaşmanın da arttığı görülmektedir. Ayrıca serbesiyetçi liderlik puanları ile kişisel başarı puanları arasında r=-,042 ve p=0,211 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmaktadır. Bu doğrultuda serbesiyetçi liderlik puanları ile duygusal tükenme puanları arasında anlamlı olmayan pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken; duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş ayrıca kişisel başarı puanları arasında da anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli

ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte örgüt kültürü değişkeninin, serbesiyetçi liderlik boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir.

Tablo 162. Mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki Pearson Korelasyon analizi

Correlations

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Okul Kültürü Destek	Pearson Correlation	-,153	-,169	,198
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	881	881	881
Okul Kültürü Başarı	Pearson Correlation	-,144	-,165	,162
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	881	881	881
Okul Kültürü Bürokratik	Pearson Correlation	,142	,097	-,024
	Sig. (2-tailed)	,000	,004	,470
	N	881	881	881
Okul Kültürü Görev	Pearson Correlation	-,087	-,216	,165
	Sig. (2-tailed)	,010	,000	,000
	N	881	881	881

Mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumunu belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde;

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,153 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,169 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta, kişisel başarı puanları arasında ise r=0,198 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve destek puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda destek kültürü puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan başarı puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,144 ve p=0,000 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,165 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta, kişisel başarı puanları arasında

ise r=0,162 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve başarı puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda başarı kültürü puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan bürokratik puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=0,142 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve bürokratik puanları arttıkça duygusal tükenmenin de arttığı görülmekte, duyarsızlaşma puanları arasında r=0,097 ve p=0,004 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve bürokratik puanları arttıkça duyarsızlaşmanın da arttığı görülmekte, kişisel başarı puanları arasında ise r=-,024 ve p=0,470 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda bürokratik kültür puanları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan görev puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,087 ve p=0,010 (p<0,05) ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,216 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta, kişisel başarı puanları arasında ise r=0,165 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve görev puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda görev kültürü puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Tablo 163. Liderlik tarzları değişkeni kontrol altına alındığında mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki Kısmi Korelasyon analizi

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Okul Kültürü Destek	Correlation	-,018	-,024	,097
	Significance (2-tailed)	,598	,474	,004
	df	872	872	872
Okul Kültürü Başarı	Correlation	-,006	-,015	,049
	Significance (2-tailed)	,851	,660	,150
	df	872	872	872
Okul Kültürü Bürokratik	Correlation	,108	,059	-,021
	Significance (2-tailed)	,001	,082	,528
	df	872	872	872
Okul Kültürü Görev	Correlation	-,001	-,134	,084
	Significance (2-tailed)	,980	,000	,013
	df	872	872	872

Mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla liderlik tarzları değişkeninin kontrol altına alınarak yapılan Kısmi Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde;

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,018 ve p=0,598 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,024 ve p=0,474 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında ise r=0,097 ve p=0,004 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve destek puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda, liderlik tarzları değişkeni kontrol altına alındığında destek puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve liderlik tarzları değişkeninin okul kültürü destek ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan başarı puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,006 ve p=0,851 ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,015 ve p=0,660 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında ise r=0,049 ve p=0,150 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, liderlik tarzları

değişkeni kontrol altına alındığında başarı puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve liderlik tarzları değişkeninin okul kültürü başarı ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki etkilediği görülmüştür.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan bürokratik puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=0,108 ve p=0,001 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve bürokratik puanları arttıkça duygusal tükenmenin de arttığı görülmekte, duyarsızlaşma puanları arasında r=0,059 ve p=0,082 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında ise r=-,021 ve p=0,528 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, liderlik tarzları değişkeni kontrol altına alındığında bürokratik puanları ile duygusal tükenme arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve liderlik tarzları değişkeninin okul kültürü bürokratik ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan görev puanları ile Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutu olan duygusal tükenme puanları arasında r=-,001 ve p=0,980 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki ve duyarsızlaşma puanları arasında r=-,134 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında ise r=0,084 ve p=0,013 (p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve görev puanları arttıkça kişisel başarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda, liderlik tarzları değişkeni kontrol altına alındığında görev puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve liderlik tarzları değişkeninin okul kültürü görev ile tükenmişlik alt boyutları

arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

Tablo 164. Liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki Pearson Korelasyon analizi

Correlations		Örgüt Kültürü Destek	Örgüt Kültürü Başarı	Örgüt Kültürü Bürokratik	Örgüt Kültürü Görev
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	Pearson Correlation	,609	,607	-,087	,410
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,010	,000
	N	881	881	881	881
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	Pearson Correlation	,582	,584	-,089	,380
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,008	,000
	N	881	881	881	881
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	Pearson Correlation	,596	,600	-,091	,373
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,007	,000
	N	881	881	881	881
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	Pearson Correlation	,437	,428	-,031	,354
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,365	,000
	N	881	881	881	881
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif	Pearson Correlation	,196	,197	,186	,202
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	881	881	881	881
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif	Pearson Correlation	-,439	-,435	,145	-,272
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000
	N	881	881	881	881
Serbesiyetçi Liderlik	Pearson Correlation	-,438	-,463	,099	-,324
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,000
	N	881	881	881	881

Liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumunu belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde;

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,609 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,607 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,410 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik karizmatik puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,087 ve p=0,010 (p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,582 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,584 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,380 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,089 ve p=0,008 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik entelektüel uyarım puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,596 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,600 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,373 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,091 ve p=0,007 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,437 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,428 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,354 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,031 ve p=0,365 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta

düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,196 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,197 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,186 ve p=0,000, bürokratik puanları arasında ise r=0,202 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları arttıkça destek, başarı, görev ve bürokratik puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile destek, başarı, görev ve bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=-,439 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=-,435 ve p=0,000, görev puanları arasında r=-,272 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif orta düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmekteyken, bürokratik puanları arasında ise r=0,145 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları arttıkça bürokratik puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan serbesiyetçi liderlik puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=-,438 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=-,463 ve p=0,000, görev puanları arasında r=-,324 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif orta düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmekteyken, bürokratik puanları arasında ise r=0,099 ve p=0,003 (p<0,01) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve serbesiyetçi liderlik puanları arttıkça bürokratik puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda serbesiyetçi liderlik puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında

anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur.

Tablo 165. Mesleki tükenmişlik değişkeni kontrol altına alındığında liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki Kısmi Korelasyon analizi

Correlations		Örgüt Kültürü Destek	Örgüt Kültürü Başarı	Örgüt Kültürü Bürokratik	Örgüt Kültürü Görev
Dönüşümcü Liderlik Karizmatik	Correlation	,585	,587	-,062	,383
	p	,000	,000	,064	,000
	df	876	876	876	876
Dönüşümcü Liderlik Entelektüel Uyarım	Correlation	,557	,563	-,065	,350
	p	,000	,000	,056	,000
	df	876	876	876	876
Dönüşümcü Liderlik Bireysel Destek	Correlation	,575	,581	-,066	,346
	p	,000	,000	,051	,000
	df	876	876	876	876
Sürdürümcü Liderlik Ödüle Bağlı	Correlation	,413	,406	-,010	,334
	p	,000	,000	,757	,000
	df	876	876	876	876
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Aktif	Correlation	,178	,185	,188	,192
	p	,000	,000	,000	,000
	df	876	876	876	876
Sürdürümcü Liderlik İstisnalarla Yönetim Pasif	Correlation	-,416	-,412	,123	-,235
	p	,000	,000	,000	,000
	df	876	876	876	876
Serbesiyetçi Liderlik	Correlation	-,414	-,441	,078	-,286
	p	,000	,000	,021	,000
	df	876	876	876	876

Liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumunu belirlemek amacıyla mesleki tükenmişlik değişkeninin kontrol altına alınarak yapılan Kısmi Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde;

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan dönüşümcü liderlik karizmatik puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,585 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,587 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,383 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik karizmatik puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,062 ve p=0,064 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, tükenmişlik değişkeni kontrol altına alındığında destek, başarı ve görev puanları ile dönüşümcü

liderlik karizmatik puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki bulunmuş ve tükenmişlik değişkeninin dönüşümcü liderlik karizmatik boyutu ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,557 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,563 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,350 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,065 ve p=0,056 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin dönüşümcü liderlik entellektüel uyarım boyutu ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,575 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,581 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,346 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,066 ve p=0,051 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik bireysel destek puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş tükenmişlik değişkeninin dönüşümcü liderlik bireysel destek boyutu ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,413 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,406 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,334 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif orta düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları arttıkça destek, başarı, görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra bürokratik puanları arasında ise r=-,010 ve p=0,757 (p>0,05) istatistiksel olarak anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutu ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=0,178 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=0,185 ve p=0,000, görev puanları arasında r=0,188 ve p=0,000, bürokratik puanları arasında ise r=0,192 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları arttıkça destek, başarı, görev ve bürokratik puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile destek, başarı, görev ve bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutu ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=-,416 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=-,412 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif orta düzeyli bir ilişki bulunduğu, bürokratik puanları arasında r=-,235 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu ve görev puanları arasında r=0,123 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmekte ve

sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları arttıkça görev puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile destek, başarı puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki, bürokratik puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki ve görev puanları arasında anlamlı pozitif düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutu ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği alt boyutu olan serbesiyetçi liderlik puanları ile Okul Kültürü Ölçeğinin alt boyutu olan destek puanları arasında r=-,414 ve p=0,000, başarı puanları arasında r=-,441 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif orta düzeyli bir ilişki bulunduğu, görev puanları arasında r=-,286 ve p=0,000 (p<0,001) istatistiksel olarak anlamlı negatif düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu görülmekteyken, bürokratik puanları arasında ise r=0,078 ve p=0,021 (p<0,05) istatistiksel olarak anlamlı pozitif düşük düzeyli bir ilişki bulunmakta ve serbesiyetçi liderlik puanları arttıkça bürokratik puanlarının da arttığı görülmektedir. Bu doğrultuda serbesiyetçi liderlik puanları ile destek, başarı puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki, görev puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki, bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin serbesiyetçi liderlik boyutu ile okul kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonuç ve tartışma bölümünde çalışmaya ait verilerin analizi doğrultusunda ortaya çıkan bulgulara dayalı elde edilen sonuçlara ve alan yazında bu çalışmanın konusu ile benzerlik gösteren çalışmalara yer verilmiştir. Sonuç ve bu araştırma ile ilgili çalışmalar, araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak ayrı ayrı ele alınmıştır.

İlgili alan yazın tarandığında tükenmişlik, örgüt kültürü ve liderlik tarzları konularının eğitim bilimleri, sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık bilimleri vb. gibi pek çok alanda araştırıldığı ve bu konular ile ilgili pek çok araştırmanın yapıldığı, ancak eğitim bilimleri alanında bu araştırma ile benzerlik gösteren tükenmişlik, örgüt kültürü ve liderlik tarzları konularına yönelik olarak öğretmenlere uygulanan üçlü ilişkisel bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu araştırmanın alt problemler kapsamında tartışmaya ayrılan bölümü, 2015 ve sonrasında eğitim bilimleri alanında yapılan, kullanılan yöntem, katılımcı ve ortak değişkenlerin ilişkiselliği açısından bu araştırmayla benzer nitelik taşıyan çalışmalara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminde, demografik bilgilere göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda;
İllere göre yüksek düzey duygusal tükenme, yüksek düzey duyarsızlaşma ve yüksek düzey kişisel başarı yaşayan öğretmenlerin, Kastamonu ilinde Bartın ilinden sayıca daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre yüksek düzey duygusal tükenme yaşayan kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre sayıca daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek düzey duyarsızlaşma ve yüksek düzey kişisel başarı yaşayan erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlere göre sayıca daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuçlar, kadın ve erkeklerin toplumsal rolü, üstlendikleri görev ve sorumlulukları ile ilişkili olabilir.

Okul düzeyine göre ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre sayıca daha fazla yüksek düzey duygusal tükenme, yüksek düzey duyarsızlaşma ve yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişliğin eğitim kademeleri arasında ortaya çıkardığı duygusal ayrım, hitap edilen kitlenin yaşı, gelişim dönemi ve özellikleri, sınav kaygısı, branşlaşma, idare ve velilerin beklenti düzeyleri ile ilişkili olabilir.

Medeni duruma göre bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre sayıca daha fazla yüksek düzey duygusal tükenme ve yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek düzey kişisel başarı yaşayan evli öğretmenlerin ise bekar öğretmenlere göre sayıca daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum ile ilgili olarak ortaya çıkan bu sonucun, bireysel destek ve manevi doyumla ilişkili olabileceği söylenebilir.

Eğitim durumuna göre lisansüstü mezunu öğretmenlerin ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlere göre sayıca daha fazla yüksek düzey duygusal tükenme ve yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı; ön lisans mezunu öğretmenlerin ise lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre sayıca daha fazla yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumları arasında ortaya çıkan duygusal ayrımın, kişilerin akademik donanımları ve mesleki beklentileriyle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Yaşa göre öğretmenlerin, 31-40 yaş arası olan öğretmenlerin sayıca daha fazla yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı, 30 yaş ve altı olan öğretmenlerin sayıca daha fazla yüksek düzey duyarsızlaşma ve düşük düzey kişisel başarı yaşadığı, 51 yaş ve üstü olan öğretmenlerin ise sayıca daha fazla yüksek düzey kişisel başarı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yaşa göre ortaya çıkan duygusal ayrımın, öğretmenlerin yaşına göre beklenti, tecrübeye dayalı duygu yönetimi ve olaylara bakış açısı ile ilişkili olabileceği söylenebilir.

Mesleki Kıdeme göre 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin sayıca daha fazla yüksek düzey duygusal tükenme ve kişisel başarı yaşadığı, 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise sayıca daha fazla yüksek düzey

duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. 25 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise sayıca daha fazla düşük düzey duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığı; 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise sayıca daha fazla düşük düzey kişisel başarı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemin, kişilerin meslekteki tecrübelerini, olgunlaşma sürecini ve idealizm düşüncesini içermesi yönüyle bir takım duygusal ayrımlar ortaya çıkarabileceği düşünülebilir.

Branşa göre sayıca en fazla, sayısal branşlardan olan öğretmenlerin yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı, temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin de düşük düzey duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sayıca en fazla, beceri branşlarından olan öğretmenlerin yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı, temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin de düşük düzey duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Branşlar arasındaki duygusal ayrımın, toplumun branşlara karşı olan bakış açısıyla, öğrenci sayısıyla, okulun kademesiyle, hitap edilen kitlenin gelişimsel özellikleriyle, sınav kaygısıyla, idare ve veli beklentileriyle bağlantılı olabileceği söylenebilir.

5.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

İllere göre, Kastamonu ilinde görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin sayıca daha fazla yüksek düzey dönüşümcü, sürdürümcü ve serbesiyetçi liderlik davranışına sahip olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyete göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre sayıca daha fazla yöneticilerinin düşük düzey dönüşümcü, sürdürümcü ve serbesiyetçi liderlik davranışına sahip olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal roller kapsamında bireysel beklenti farklılıklarının bu sonuç ile bağlantılı olabileceği düşünülebilir.

Okul düzeyine göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ise yöneticileri orta düzeyde dönüşümcü ve serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği ve ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, ortaokulda görev yapan öğretmenlere

göre ise yöneticileri orta düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışılan okulun kademesi, branşlaşma ve beklentilerin bu sonuç ile bağlantılı olabileceği söylenebilir.

Medeni duruma göre, evli öğretmenlerin yöneticilerinin sayıca daha fazla yüksek düzey dönüşümcü liderlik davranışına sahip olduğu ve bekar öğretmenlerin yöneticilerinin sayıca daha fazla yüksek düzey sürdürümcü ve serbesiyetçi liderlik davranışına sahip olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Medeni durum ile ilgili olarak ortaya çıkan bu sonucun, bireysel destek beklentisi ve toplumsal rollerle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Eğitim durumuna göre, ön lisans ve lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği; ön lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği ve ön lisans ile lisans mezunu olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, lisans üstü mezunu olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun, kişilerin mesleki beklentileri, akademik donanım ve bakış açılarıyla ilişkili olabileceği söylenebilir.

Yaşa göre, 30 yaş altı ve 41-50 yaş arası olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 51 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği; 30 yaş altı ve 31-40 yaş arası olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 51 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre ise yöneticileri yüksek düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği ve 30 yaş altı olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, 31-40 yaş arası ve 51 yaş üstü olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun bireylerin yaşına bağlı ilgi, istek ve beklentileriyle ilgili olabileceği düşünülebilir.

Mesleki kıdeme göre, 5 yıl altı, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdemi mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 16-20 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, 21-25 yıl arası ve 25 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği ; 5 yıl altı, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde, 6-10 yıl arası ve 25 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, 11-15 yıl arası mesleki kıdemi mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği ve 5 yıl altı ve 6-10 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 25 yıl üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri düşük düzeyde, 21-25 yıl arası mesleki kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticileri orta düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki kıdemin, kişilerin meslekteki tecrübelerini, olgunlaşma sürecini ve idealizm düşüncesini içermesi yönüyle, ayrıca bireysel beklentilerle de ilgili olarak öğretmenlerin yöneticilere karşı bakış açısında birtakım ayrımlar olduğu düşünülebilir.

Branşa göre, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, temel eğitim branşlarından olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde dönüşümcü liderlik davranışı sergilediği; sözel-dil ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, temel eğitim branşlarından olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde sürdürümcü liderlik davranışı sergilediği ve temel eğitim ile beceri branşlarından olan öğretmenlere göre yöneticileri yüksek düzeyde, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlere göre ise yöneticileri düşük düzeyde serbesiyetçi liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Branşlar arasındaki yönetici algılarındaki ayrımın, idarenin branşlara karşı olan bakış açısıyla, okulun kademesiyle, sınav kaygısıyla, idarenin beklentisiyle bağlantılı olabileceği söylenebilir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

İllere göre, Kastamonu ilinde görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde destek kültürü, düşük düzey başarı kültürü, yüksek düzey bürokrasi kültürü, düşük düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bartın ilinde görev yapan öğretmenlerin ise çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, orta düzeyde başarı kültürü, düşük düzeyde bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun il bazında Milli Eğitim Müdürlükleri'nin beklenti ve tutumları, il genelindeki başarı durumu, yöneticilerin bireysel ilgi ve isteklere karşı olan tutumu ile bağlantılı olabileceği düşünülebilir.

Cinsiyete göre, kadın öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda düşük düzeyde destek kültürü, düşük düzey başarı kültürü, yüksek düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin ise çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, orta düzey başarı kültürü, düşük düzey bürokrasi kültürü, düşük düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre örgüt kültürüne yönelik algılar arasındaki ayrımın, bireysel manevi destek beklentisi, bireylerin toplumdaki rolleri, üstlenilen görev ve sorumlulukları ile ilgili olabileceği söylenebilir.

Okul düzeyine göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde destek kültürü, orta düzey başarı kültürü, orta düzey bürokrasi kültürü, yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ise çalıştıkları kurumlarda düşük düzeyde destek kültürü, düşük düzey başarı kültürü, düşük düzey bürokrasi kültürü, düşük düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki kültürün kademelere göre değişiklik göstermesi, bir üst kademe için gereken yeterlikler, her kademenin birbirinden farklı olan resmi işlemleri, örgüt üyelerinin beklentileri, sayısı, görev ve sorumlulukları ile bağlantılı olabileceği düşünülebilir.

Medeni duruma göre, evli öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, yüksek düzey başarı kültürü, orta düzey bürokrasi kültürü, düşük

düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bekar öğretmenlerin ise çalıştıkları kurumlarda düşük düzeyde destek kültürü, orta düzey başarı kültürü, yüksek düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okullardaki kültürün medeni duruma göre değişiklik göstermesinin, bireylerin beklentileri ve üstlendiği görev ve sorumluluklara yönelik bakış açısı ile bağlantılı olabileceği söylenebilir.

Eğitim durumuna göre, ön lisans mezunu öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, yüksek düzey başarı kültürü, yüksek düzey bürokrasi kültürü, düşük düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde destek kültürü, düşük düzey başarı kültürü, yüksek düzey bürokrasi kültürü, düşük düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lisans üstü mezunu öğretmenlerin ise çalıştıkları kurumlarda düşük düzeyde destek kültürü, orta düzey başarı kültürü, orta düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç, öğretmenlerin akademik ve mesleki donanımlarının örgüt kültürü algıları üzerinde etkisinin olabileceğini gösterdiği şeklinde de yorumlanabilir.

Yaşa göre, 30 yaş ve altı, 31-40 yaş, 41-50 yaş ile 51 yaş ve üstü olan öğretmenlere göre okullarında yüksek düzeyde destek, başarı ve görev kültürü, orta düzeyde bürokrasi kültürü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin yaşı ne olursa olsun, okul kültürünü algılama düzeylerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Mesleki kıdeme göre, 5 yıl ve altı öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda düşük düzeyde destek kültürü, orta düzey başarı kültürü, yüksek düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde destek kültürü, yüksek düzey başarı kültürü, düşük düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde destek kültürü, düşük düzey başarı kültürü, düşük düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu

belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, düşük düzey başarı kültürü, yüksek düzey bürokrasi kültürü, düşük düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. 21-25 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda düşük düzeyde destek kültürü, orta düzey başarı kültürü, düşük düzey bürokrasi kültürü, yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, yüksek düzey başarı kültürü, düşük düzey bürokrasi kültürü, düşük düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürünün nasıl algılandığı yönünde ortaya çıkan bu sonucun, mesleki tecrübe ve kıdeme yönelik esnek bakış açısı ile bağlantılı olabileceği söylenebilir.

Branşa göre, sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, yüksek düzey başarı kültürü, orta düzey bürokrasi kültürü, yüksek düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Sayısal branşlardan olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda orta düzeyde destek kültürü, orta düzey başarı kültürü, düşük düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Beceri branşlarından olan öğretmenlerin çalıştıkları kurumlarda yüksek düzeyde destek kültürü, düşük düzey başarı kültürü, orta düzey bürokrasi kültürü, orta düzey görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin ise çalıştıkları kurumlarda düşük düzeyde destek kültürü, başarı kültürü, bürokrasi kültürü, görev kültürü olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Branşlar arasındaki örgüt kültürü algılarındaki ayrımın, idarenin branşlara karşı olan bakış açısıyla, okulun kademesiyle, idarenin beklentisiyle bağlantılı olabileceği söylenebilir.

5.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını açıklamaya yönelik olan dördüncü alt problemin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya Kastamonu ilinden katılan öğretmenlerin, Bartın ilinden katılan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme hissi yaşadıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İllerin çevresel koşulları, imkanları ve Milli Eğitim Müdürlüklerinin tutumunun, öğretmenlerdeki duygusal tükenme hissi ile ilgili olabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, erkeklerin kadınlara göre daha fazla duyarsızlaşma hissi yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu farklılığın ise, kişilerin üstlendiği görevler, toplumsal roller ve beklentiler ile ilişkili olabileceği düşünülebilir. Özcan (2019)'a ait 'Okul Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ankara Örneği' adlı tez araştırmasındaki cinsiyete göre duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlılık olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaştığı sonucunun, bu alt probleme yönelik cinsiyet ve duyarsızlaşma arasında ortaya çıkan sonuçları destekler nitelikte olduğunu gösterdiği söylenebilir.

Ortaokulda çalışan öğretmenlerin, ilkokulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma ve kişisel başarı yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, hitap edilen kitlenin yaşı, gelişim dönemi ve özellikleri, sınav kaygısı, branşlaşma, idare ve velilerin beklenti düzeyleri, yöneticilerin liderlik davranışları ve okulda hakim olan kültür ile ilişkili olabileceği söylenebilir.

Bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma hissi yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın, manevi doyum sağlama ve destek ihtiyacı ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha az duygusal tükenme hissi yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin ön lisansa göre, lisansüstü mezunu öğretmenlerin de hem ön lisans hem de lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarı

yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan farklılığın, akademik yeterlik ve mesleki donanım gibi faktörlerden etkilenebileceği düşünülebilir.

30 yaş ve altı öğretmenlerin, 31-40 yaş arası öğretmenlere göre daha az, 51 yaş ve üstü öğretmenlere göre ise daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 31-40 yaş arasındaki öğretmenlerin, 51 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin, 51 yaş ve üstü öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin ise 30 yaş ve altı, 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha az duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 41-50 yaş arası ile 51 yaş ve üstü öğretmenlerin 30 yaş ve altı ile 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 41-50 yaş arası öğretmenlerin 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre, 51 yaş ve üstü öğretmenlerin ise hem 30 yaş ve altındaki öğretmenlere hem de 31-40 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kişilerin yaşa bağlı beklentileri ile öğrenci-veli-yönetici beklentilerinin uyuşmazlığı, mesleğe dair idealizm düşüncesi vb. durumların çıkan sonuç ile bağlantılı olabileceği söylenebilir.

6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 16-20 yıl arası 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri bulunmuştur. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere

göre daha fazla kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tecrübe ile de özdeşleştirilebilen kıdemin, bir nevi meslekteki birikimleri yansıtan bir kavram olabileceği göz önüne alındığında, mesleki kıdemi artan öğretmenlerin kendi tarzını, öğrenci-veli-idare tepkilerini netleştirmeye başladığı, hayata bakış açısının değişime uğradığı düşünülebilir. Dolayısıyla bu durumların yaşa bağlı tükenme hissini de etkileyebileceği söylenebilir.

Sözel-dil ve sayısal branşlarından olan öğretmenlerin temel eğitim branşlarından olan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme hissi yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin sözel-dil, sayısal ve beceri branşlarından olan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma ve kişisel başarıda azalma hissi yaşadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Branşlara göre her öğretmenin üzerine düşen iş yükünün, öğrenci-yönetici-veli beklentisi ile bakış açısının, öğrencilerin yaşına bağlı dönemsel özelliklerin bu sonuç ile ilişkili olabileceği düşünülebilir.

Akman (2016)'nın 'Yıkıcı Liderlik ile Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma' adlı makale çalışmasında yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre incelenmiştir. Araştırmanın verileri yıkıcı liderlik ölçeği ve mesleki tükenmişlik ölçeği kullanılarak elde edilmiş ve araştırmanın sonucunda yıkıcı liderlik ve mesleki tükenmişlik arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bununla birlikte mesleki tükenmişlik algısı ile cinsiyet, medeni durum ve branş algısı arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Bu doğrultuda yapılmış olan makale çalışmasındaki demografik değişkenler ile tükenmişlik arasındaki anlamlılığın bu araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik ortaya çıkan sonuçları destekler nitelik taşıdığı söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yöneticilerinin liderlik tarzları algılarının il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem

(hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını açıklamaya yönelik olan beşinci alt problemin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha az serbesiyetçi liderlik tarzına sahip olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, cinsiyete göre ortaya çıkan beklenti, görev ve sorumluluk farklılıkları ile algılama biçimlerinin bu sonuç ile ilgili olabileceği söylenebilir.

İlkokulda çalışan öğretmenlerin, ortaokulda çalışan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin, ortaokulda çalışan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. İlkokulda çalışan öğretmenlerin, ortaokulda çalışan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin, ilkokulda çalışan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzı istisnalarla yönetim pasif davranışına ve serbesiyetçi liderlik tarzına sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, çalışılan okulun kademesinin ve öğrencilerin bulunduğu yaşa bağlı özelliklerin bu sonuç ile ilgili olabileceğini söylemek mümkün olabilir.

Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına entelektüel uyarım ve bireysel destek davranışına, sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduğunu ifade ettikleri bulunmuştur. Bunun yanı sıra bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzı istisnalarla yönetim pasif davranışına ve serbesiyetçi liderlik tarzına sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Medeni duruma göre öğretmenler arasındaki beklenti farklılıklarının bu sonucu etkilediği, yöneticilerin evli öğretmenlere daha destekleyici bir tavır sergilediği ifade edilebilir.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına bireysel destek davranışına ve sürdürümcü liderlik tarzı ödüle bağlı davranışa sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun, yöneticilerin öğretmenlerdeki akademik yeterliğe göre beklentilerinin ve davranışlarının değişkenliğini gösterdiği söylenebilir.

30 yaş ve altı, 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin tümünün 51 yaş ve üstündeki öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha az dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin 30 yaş ve altı, 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve karizmatik özelliklere sahip olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin 30 yaş ve altı, 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 41-50 yaş arasında olan öğretmenlerin 30 yaş ve altı öğretmenlere göre, 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin ise 30 yaş ve altı, 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin 30 yaş ve altı öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve istisnalarla yönetim aktif özelliğine sahip olduklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yöneticilerin, destekleme, yol gösterici olma, teşvik etme davranışlarının yaşa bağlı olarak değiştiği ve bu durum üzerinde de toplumsal bakış açısının etkili olabileceği söylenebilir.

21-25 yıl arası ve 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve karizmatik özelliklere sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 21-25 yıl arası ve 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre

çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 5 yıl ve altı ile 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve bireysel destek davranışına sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 5 yıl ve altı, 11-15 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla sürdürümcü liderlik tarzına ve ödüle bağlı davranışa sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin liderlik tarzlarıyla ilgili olarak, kıdemde de aynı öğretmenlerin yaşında belirtildiği gibi toplumsal bakış açısının etkili olabileceği düşünülebilir.

Sözel-dil branşlarından olan öğretmenlerin, sayısal branşlardan olan öğretmenlere göre; temel eğitim branşlarından olan öğretmenlerin de sayısal branşlardan olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullardaki yöneticilerin daha fazla dönüşümcü liderlik tarzına ve entelektüel uyarım davranışa sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda beceri branşları haricindeki tüm branşların, yöneticilerin desteğini aldığı, yöneticilerin branşlara yönelik bakış açılarının sergilediği liderlik davranışıyla ilgili olabileceği söylenebilir.

Tuncer (2020)'e ait olan 'Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürüne Etkisi: Isparta İli Örneği' adlı tez araştırmasında ortaya çıkan katılımcıların liderlik tarzları algılarının, kıdeme ve kurum seviyesine göre farklılık gösterdiği sonucunun, bu araştırmanın beşinci alt problemi kapsamındaki mesleki kıdem ve okulun kademesine yönelik sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumlardaki örgüt kültürü il, cinsiyet, çalışılan okulun düzeyi, medeni durum, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem (hizmet süresi) ve branş değişkenlerine göre farklılaşma durumlarını açıklamaya yönelik olan altıncı alt problemin sonuçları aşağıda verilmiştir.

Araştırmaya Kastamonu ilindeki öğretmenlerin çalıştıkları okulların daha fazla bürokrasi kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, Kastamonu'daki okullarda, resmi evrak işlemleri gibi bürokratik kültür göstergelerinin daha çok ön planda yer aldığı çıkarımı yapılabilir.

Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla bürokrasi kültürü olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile cinsiyete yönelik bakış açısı ve beklenti farklılıklarının ilgili olabileceği düşünülebilir.

İlkokulda çalışan öğretmenlerin, ortaokulda çalışan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla destek kültürü olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kademeler arasındaki yaş ve branşlaşma farklılıklarının okullardaki kültürü de etkileyebileceği söylenebilir.

Evli öğretmenlerin, bekar öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla destek kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla görev kültürü olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda evli öğretmenlerin toplumsal roller, üstlenilen sorumluluklar anlamında genel olarak daha fazla desteklendiği söylenebilir.

Ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla başarı kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla destek kültürüne ve görev

kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akademik donanıma göre beklenti farklılıklarının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülebilir.

30 yaş ve altı, 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin tümünün, 51 yaş ve üstündeki öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha az destek kültürünün ve başarı kültürünün olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 31-40 yaş arasındaki, 41-50 yaş arasındaki, 51 yaş ve üstündeki öğretmenlerin 30 yaş ve altındaki öğretmenlere göre, 51 yaş ve üstü öğretmenlerin ise 31-40 yaş arasındaki ve 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla görev kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Burada da beklenti ve isteklerin yaşa bağlı olarak değişkenlik göstermesinden dolayı bu sonucun ortaya çıktığı söylenebilir.

25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin; 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası ve 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okulların daha fazla başarı kültürüne sahip olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 21-25 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla destek kültürü olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 21-25 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre; 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin de 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere göre çalıştıkları okullarda daha fazla görev kültürü olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, görev yılının örgütteki davranışlar üzerinde etkili olduğu, kıdem arttıkça verilen desteğin, gösterilen esnekliğin de arttığı söylenebilir.

Tuncer (2020)'e ait araştırmada ortaya çıkan katılımcıların algıladıkları örgüt kültürünün, kıdeme ve kurum seviyesine göre farklılık gösterdiği sonucunun, bu

araştırmanın altıncı alt problemi kapsamındaki mesleki kıdem ve okulun kademesine yönelik sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

5.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Sonuç ve Tartışma

Mesleki tükenmişlik ile liderlik tarzları arasındaki ilişki durumunu açıklamaya yönelik olan yedinci alt problemin sonuçları ve tartışması aşağıda verilmiştir.

-Dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özcan (2019)'nın yapmış olduğu araştırmanın sonucunda, idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esinsel motivasyon, bireysel destek alt boyutları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasında anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki ortaya çıktığı ve bu sonucun araştırmamızı desteklediği görülmektedir. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek puanları arttıkça kişisel başarının arttığı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı söylenebilir. Yöneticilerin bireysel ilgi, beklenti ve ihtiyaçları göz önüne almasının, öğretmenlerin tükenme hissini azaltabilmek adına bir önlem niteliği taşıdığını belirtmek mümkün olabilir. Abu Nasra ve Arar (2020)'a ait 'Leadership Style and Teacher Performance: Mediating Role of Occupational Perception' yani 'Liderlik Tarzı ve Öğretmen Performansı: Mesleki Algının Arabuluculuk Rolü' adlı makale çalışmasında öğretmenlerin rol içi performansının, müdürlerinin liderlik tarzını daha dönüşümsel ve daha az işlemsel olarak algılamasıyla arttığı sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. Dönüşümsel liderlik ile öğretmen performansı arasındaki pozitif yönlü ilişkinin, bu alt problem kapsamında ortaya çıkan dönüşümsel liderlik ile kişisel başarı arasındaki pozitif ilişki sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

-Sürdürümcü liderlik ödüle bağlı ve istisnalarla yönetim aktif puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik ödüle bağlı ve

istisnalarla yönetim aktif puanları arttıkça kişisel başarının arttığı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı söylenebilir. Ödül ve yerine göre esneklik insanları olumlu anlamda güdüleyen, manevi yönden rahatlamasını sağlayan, verimi arttırabilecek eylemler olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla yöneticilerin, örgüt üyeleriyle olan ilişkilerinde söz konusu bu eylemleri hayata geçirmesi ile olumlu dönütler alınmasını sağlayabileceğini söylemek mümkün olabilir. Nyenyembe, Maslowski, Nimrod ve Peter (2016)'e ait 'Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction in Tanzanian Public Secondary Schools' yani 'Tanzanya Devlet Ortaokullarında Liderlik Stilleri ve Öğretmenlerin İş Doyumu' adlı makale çalışmasında, öğretmenlerin okul müdürlerinin onlara rehberlik ederek, kişisel refahlarına dikkat ederek çalıştıklarında işlerinden daha memnun oldukları ve iyi liderliğin hem dönüşümsel hem de işlemsel stilleri kapsadığı sonucunun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu doğrultuda Nyenyembe ve arkadaşları tarafından yapılan çalışma sonuçlarının, bu araştırmanın yedinci alt problemi kapsamında ortaya çıkan dönüşümsel liderlik, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı ve istisnalarla yönetim aktif davranışları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı arasındaki ilişki durumunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

-Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif ve serbesiyetçi liderlik puanları ile duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, kişisel başarı puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif ve serbesiyetçi liderlik puanları arttıkça duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın da arttığı, kişisel başarının ise azaldığı, dolayısıyla yöneticilerin, ihtiyaç olduğunda örgüt üyelerinin yanında olması, onları dikkate alması 'ben buradayım' mesajını iletmesinin çalışanlardaki tükenmişliği azaltmak adına bir gereklilik olduğu söylenebilir.

Örgüt kültürü değişkeni kontrol altına alındığında;
-Dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif düşük düzeyli ilişki olduğu ve örgüt kültürü değişkeninin dönüşümcü liderlik karizmatik,

entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik hissinin doğrudan yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışlarından, tutumlarından ve uygulamalarından etkilendiği söylenebilir.

-Sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile duygusal tükenme puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu; duyarsızlaşma puanları arasında ise anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürü değişkeninin, sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik hissi üzerinde, hem yöneticilerin sürdürümcü liderlik davranışları hem de örgüt kültürünün etkisi olduğu söylenebilir.

-Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, duygusal tükenme puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki olduğu, duyarsızlaşma puanları arasında ise anlamlı olmayan pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürü değişkeninin, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir. Okullardaki destek, başarı, bürokrasi ve görev kültürleri ile yöneticilerin istisnalarla yönetim davranışlarının öğretmenlerin kişisel başarıları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

-Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif düşük düzeyli ilişki olduğu, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürü değişkeninin, sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir. Yöneticilerin istisnalarla yönetim pasif davranışları arttıkça öğretmenlerdeki duygusal tükenme, duyarsızlaşma hissinin de arttığı ve okullardaki destek, başarı, bürokrasi ve görev kültürlerinin istisnalarla yönetim pasif davranışı ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

-Serbesiyetçi liderlik puanları ile duygusal tükenme puanları arasında anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli ilişki olduğu; duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif düşük düzeyli ilişki olduğu, ayrıca kişisel başarı puanları arasında da anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgüt kültürü değişkeninin, serbesiyetçi liderlik boyutu ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemiş olduğu görülmektedir. Yöneticilerin serbesiyetçi davranışları arttıkça öğretmenlerdeki duyarsızlaşma hissinin de arttığı ve okullardaki destek, başarı, bürokrasi ve görev kültürlerinin serbesiyetçi davranış ile duyarsızlaşma üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Bakan, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan ve Kefe (2015)'nin 'Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki' adlı makale çalışmasında yöneticilerin liderlik tarzları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, hangi liderlik tarzının tükenmişliği azaltma etkisine sahip olduğu bulunamadığı ancak öğretmenlerin yöneticilerin sahip olduğu liderlik tarzları ile ilgili algıları arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı ve yöneticilerin en çok serbest bırakıcı liderlik tarzını sonrasında ise sırasıyla etkileşimci ve dönüşümcü liderlik tarzına sahip olduğunun bulunduğu görülmüştür. Söz konusu makale çalışmasında ortaya çıkan sonucun bu araştırmanın yedinci alt problemine yönelik sonuçlar ile benzer nitelik taşımadığı söylenebilir. Öyle ki bu araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusundaki sonuçlar; örgüt kültürü değişkeni kontrol altına alınsa da alınmasa da dönüşümcü liderlik tarzı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve dönüşümcü liderlik davranışları arttıkça duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın azaldığı yönünde ortaya çıkmıştır. Kılıç (2017)'ın 'Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyine Etkisinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)' adlı ortaokul öğretmenlerine uygulanan tez çalışmasının sonucunda, liderlik tarzları ile tükenmişlik arasında anlamlı, pozitif ve düşük düzeyli bir ilişki bulunduğu ve çıkan sonuç itibariyle bu araştırmanın yedinci alt problemine yönelik sonuçları da genel olarak destekler nitelikte bir çalışma olduğu görülmüştür.

Mesleki tükenmişlik ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumunu açıklamaya yönelik olarak;

-Destek, başarı ve görev kültürü puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda destek, başarı ve görev kültürü puanları arttıkça kişisel başarının arttığı, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanlarının azaldığı söylenebilir. Kişilerarası destek, ortak bir bakış açısı çevresinde birlik olunabilinmesi, bireysel görev ve sorumlulukların bilinmesi gibi okullarda var olan kültürü yansıtan olumlu davranışların, öğretmenlerde aidiyetlik duygusu oluşturarak tükenmişlik hissinin azalması üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Öğretmenin psikolojik ihtiyaçlarını ele almak için çok boyutlu olarak düşünülmesi gerektiğini bu nedenle tek bir boyutun (iç, kişilerarası veya örgütsel) tek başına yeterli olmayacağını belirten Ford, Olsen, Khojasteh, Ware ve Urick (2019), yaptığı araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin, hem öğrencilerin hem de profesyonellerin psikolojik ihtiyaçlarını destekleyen okul çalışma koşullarını ele almak için hem bire bir hem de öğretmenlerle birlikte çalışmayı gözetmesinin önemine ulaşmıştır. Bununla birlikte, müdürlerin öğretmenlerle anlamlı, üretken konuşmalar yapmak için zaman ayırmak, tercihen yüksek riskli hesap verebilirlik görevleri bağlamının dışında ve okul ikliminin önemli yönlerini güçlendirmek, okul içinde önemli sosyal kaynaklar oluşturmak için önemli olduğu çıkarımının yapıldığı görülmektedir. Yapılan çalışmaya ait sonuçların, genel anlamda bu alt probleme yönelik ortaya çıkan araştırma sonucunu desteklediği söylenebilir.

-Bürokratik kültür puanları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda bürokratik kültür puanları arttıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının arttığı söylenebilir. Kurumdaki iş ve işlemler ile ilgili olan bürokratik kültürün otoriter yapısının, öğretmenlerdeki tükenme hissi üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Evrak işlerinin yoğunluğu ve çok fazla zaman almasının, öğretmenler üzerinde duygusal yönden olumsuz bir etki bırakabileceğini söylemek mümkün olabilir.

Liderlik tarzları değişkeni kontrol altına alındığında;

-Destek kültürü puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, liderlik tarzları değişkeninin örgüt kültürü destek ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

-Başarı kültürü puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, liderlik tarzları değişkeninin örgüt kültürü başarı ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

-Bürokratik kültür puanları ile duygusal tükenme arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, kişisel başarı puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki ve duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı olmayan pozitif düşük düzeyli ilişki olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, liderlik tarzları değişkeninin örgüt kültürü bürokratik ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

-Görev puanları ile kişisel başarı puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunurken, duygusal tükenme puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki ile duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı negatif düşük düzeyli ilişki olduğu bulunmuştur.

Bu doğrultuda, liderlik tarzları değişkeninin örgüt kültürü görev ile tükenmişlik alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çulha (2017)'nın 'Okul Psikolojik Danışmanlarının Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algıları ile Kendi İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi' adlı tez çalışmasının sonucunda, okul psikolojik danışmanlarının tükenmişlik genel düzeylerinin düşük, iş doyumlarının ise yüksek çıktığı, yöneticilerin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik tarzları ile iş doyumları ve tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunduğu

görülmüştür. Söz konusu olan tez araştırmasıyla bu araştırmada kullanılan tükenmişlik ölçeğinin aynı ölçek olması ve tükenmişlik ile dönüşümcü, sürdürümcü, serbesiyetçi liderlik tarzları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucunun elde edilmesi yönünden araştırmaların her ikisinin de bu araştırma ile benzerlik gösterdiği söylemek mümkün olabilir. Öte yandan Elmas (2019)'ın 'Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki: İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Örneği' adlı tez çalışmasının sonucunda katılımcı grubunu oluşturan ortaokul öğretmenlerinden elde edilen veriler doğrultusunda örgüt kültürünün tükenmişlik düzeyi üzerinde etkiye sahip olduğu dolayısıyla bu iki kavramın birbiriyle ilişkili olduğu sonucu bulunduğu görülmüştür. Aynı şekilde söz konusu çalışmanın da ilişkisel sonucunun bu araştırmanın yedinci alt problemine yönelik ortaya çıkan sonuçları destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ilyas ve Abdullah (2016)'ın 'The Effect of Leadership, Organizational Culture, Emotional Intellegence, and Job Satisfaction on Performance' yani 'Liderlik, Örgüt kültürü, Duygusal Zeka ve İş Doyumunun Performans Üzerindeki Etkisi' adlı makale çalışmasında ortaya çıkan liderliğin öğretmen performansına doğrudan etkisinin olduğu sonucunun da araştırmamızın yedinci alt problemini benzer açıdan destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Liderlik tarzları ile örgüt kültürü arasındaki ilişki durumunu açıklamaya yönelik olarak;

-Dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek puanları ile destek, başarı, görev kültürü puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki olduğu, bürokratik kültür puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek puanları arttıkça destek, başarı, görev kültürü puanlarının arttığı, bürokratik kültür puanlarının ise azaldığı söylenebilir. Bu sonuç doğrultusunda, bir lider olarak okul müdürlerinin insanı tüm yönleriyle bir bütün olarak kabul etmesi, ihtiyaç duyulduğunda varlığını ve desteğini hissettirmesinin, dolayısıyla okulda hakim olan kültürü de o yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Ozgenel (2020)'in 'The Role of Charismatic Leader in School Culture' yani 'Okul Kültüründe Karizmatik Liderin Rolü' adlı makale çalışmasına bakıldığında, araştırmamızdaki dönüşümcü liderlik davranışları kapsamındaki, vizyona sahip olan,

risk alabilen, üye ihtiyaçlarına cevap veren karizmatik liderlik davranışları ile ilgili araştırma sonuçlarının, okul kültürü üzerindeki önemini ve gerekliliğini desteklediği söylenebilir.

-Sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki olduğu, bürokratik puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları arttıkça destek, başarı, görev kültürü puanlarının arttığı söylenebilir. Emek vererek olumlu çalışmalar ortaya koyan öğretmenlerin maddi veya manevi olarak ödüllendirilmesi, onların motivasyonunu arttıran, daha yaratıcı olmalarını ve amaca odaklanmalarını sağlayan önemli davranışlar olarak nitelendirilebilir. Böyle bir davranış sergileyen yöneticilerin oluşturmaya çalıştığı kültürün de aynı doğrultuda şekilleneceğini söylemek mümkün olabilir.

-Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile destek, başarı, görev ve bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları arttıkça destek, başarı, görev ve bürokratik kültür puanlarının da arttığı söylenebilir. Dolayısıyla, okullarda destek, başarı, görev ve bürokratik kültürlerin oluşumunun, yöneticilerin istisnalarla yönetim davranışlarını aktif olarak sergilemesiyle birlikte aynı yönde değişim gösterebileceği ifade edilebilir.

-Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif ve serbesiyetçi liderlik puanları ile destek, başarı, görev puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki olduğu, bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif ve serbesiyetçi liderlik puanları arttıkça bürokratik kültür puanlarının arttığı, destek, başarı, görev kültürü puanlarının ise azaldığı söylenebilir. Ortaya çıkan sonuç ile ilgili olarak, okul yöneticilerinin varlığını ve desteğini hissettirmediği bir ortamda, örgüt kültürü ile öğretmenlerin davranışlarının da olumsuz açıdan etkilenebileceği çıkarımı yapılabilir. Bu durumun, hem örgütün başarısını hem de örgüt üyelerinin

duygusal yönden tükenmesini, duyarsızlaşmasını, kişisel başarı algısını o yönde değiştirebileceği söylenebilir.

Tükenmişlik değişkeni kontrol altına alındığında ise;
-Destek, başarı ve görev puanları ile dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki olduğu, bürokratik puanları arasında anlamlı olmayan negatif düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tükenmişlik değişkeninin dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutları ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği görülmüştür. Örgüt kültürü, tükenmişlik ve liderlik tarzlarının birbiriyle bağlantılı olduğunu gösteren bu sonuç ile ilgili olarak, yöneticilerin sergilediği dönüşümcü liderlik davranışları ile destek, başarı, görev kültürlerinin, öğretmenlerin hissettiği tükenmişlik duygusu üzerinde değişebilen bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

-Sürdürümcü liderlik ödüle bağlı puanları ile destek, başarı, görev kültürü puanları arasında anlamlı pozitif ve orta düzeyli ilişki bulunurken, bürokratik kültür puanları arasında anlamlı olmayan negatif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin sürdürümcü liderlik ödüle bağlı boyutu ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

-Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif puanları ile destek, başarı, görev ve bürokratik puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim aktif boyutu ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

-Sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile destek ve başarı kültürü puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki, bürokratik kültür puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki ve görev kültürü puanları arasında anlamlı pozitif düşük düzeyli ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda, tükenmişlik değişkeninin sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif boyutu ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuçtan, okul yöneticilerinin istisnai yönetim davranışlarını sergilememesinin,

destek kültürünü ve başarı kültürünü olumsuz açıdan etkileyebileceği çıkarımı yapılabilir.

-Serbesiyetçi liderlik puanları ile destek ve başarı kültürü puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki, görev kültürü puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki, bürokratik kültür puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki bulunmuş, tükenmişlik değişkeninin serbesiyetçi liderlik boyutu ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan sonuç ile ilgili olarak, okul yöneticilerinin varlığını ve desteğini hissettirmemesinin, destek kültürünü ve başarı kültürünü olumsuz açıdan etkileyebileceği çıkarımı yapılabilir.

Avcı (2016)'nın 'Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stillerinin Örgüt Kültürüne Etkisi' adlı makale çalışmasında okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleriyle örgüt kültürü arasındaki ilişki öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle örgüt kültürü arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkisi olduğu ve işlemci liderlik özellikleriyle de örgüt kültürü arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ve söz konusu ilişkiselliğin bu araştırmanın yedinci alt problemine yönelik ortaya çıkan sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Bununla birlikte dönüşümcü liderliğin işlemci liderliğe göre örgüt kültürü algı düzeyini daha fazla olumlu yönde etkilediği sonucuna da ulaşıldığı görülmektedir.

6. ÖNERİLER

Öneriler kısmında bu araştırmadan elde edilen verilerin sonuçları doğrultusunda, araştırmacılara, okul yöneticilerine ve Milli Eğitim Bakanlığı'na yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu araştırma, Kastamonu ve Bartın il merkezlerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarının ilkokul ve ortaokul kademelerinde uygulanmıştır. Yapılacak olan yeni çalışmalar farklı illerde, ilçelerde, kademelerde ve özel okullarda uygulanabilir.

- Araştırma, Kastamonu ve Bartın il merkezlerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan bütün branşlardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Bu doğrultuda yapılacak olan çalışmaların katılımcı kapsamına yöneticiler ve okul personeli de dahil edilebilir.

6.2. Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Birinci alt probleme yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlarda, cinsiyete göre kadın öğretmenlerin, medeni duruma göre bekar öğretmenlerin, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin, lisans üstü mezunu olan öğretmenlerin yüksek düzeyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığı görülmüştür. Ayrıca, sayısal branşlardan olan öğretmenler ile 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan, 31-40 yaş arası öğretmenlerin yüksek düzey duygusal tükenme yaşadığı, beceri branşlarından olan öğretmenler ile 5 yıl altı kıdeme sahip olan ve 30 yaş altı öğretmenlerin yüksek düzey duyarsızlaşma yaşadığı görülmüştür. Öğretmenlerdeki duygusal tükenme ve duyarsızlaşma hissini en aza indirgeyebilmek için okul yöneticilerine, performans değerlendirme, görev dağılımı yaparken, eğitim ortamlarını düzenlerken daha tarafsız bir bakış açısıyla

davranış sergilemeleri ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını, beklentilerini göz önünde bulundurmaları önerilebilir.

- İkinci alt probleme yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlarda, kadın, bekar, ortaokul kademesinde çalışan, lisansüstü mezunu olan, temel eğitim branşlarından olan, 30 yaş altı ve 5 yıl altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin yöneticilerinde algıladığı dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, yöneticilere teşvik etmek, yol gösterici olmak, yeniliklere açık olmak gibi dönüşümcü ve sürdürümcü liderlik davranışlarını daha fazla geliştirmeleri önerilebilir.

- Üçüncü alt probleme yönelik olarak ortaya çıkan sonuçlarda, kadın, bekar, ilkokul kademesinde çalışan, lisansüstü mezunu olan, temel eğitim branşlarından olan, 5 yıl altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin okullarında algıladığı destek kültürünün düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Ancak yaşa göre bakıldığında öğretmenlerin tümünün, okul kültürü türlerinin düzeylerini aynı şekilde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda, yöneticilere bireysel farklılıkları önemseyen, tarafsız, yapıcı, bireysel desteği ön planda tutan, aidiyetlik duygusu geliştiren davranışlar çerçevesinde bir okul kültürü oluşumunu sağlamaları önerilebilir.

- Ortaokulda çalışan öğretmenlerin, ilkokulda çalışan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma ve kişisel başarı yaşadığını ifade ettikleri görülmüştür. Dördüncü alt problem kapsamında ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda, ortaokulda görev yapan yöneticilere liderlik tarzları bağlamında bilgilendirici ve destekleyici hizmet içi eğitim seminerlerine katılım sağlaması, bireysel gelişimlerini destekleyecek alternatif gelişim olanaklarına fırsat tanımaları, kişisel gelişim noktasında farkındalık sağlayacak etkinliklere açık olmaları ve güncel araştırmaları takip etmeleri önerilebilir.

- Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme ve kişisel başarı yaşadığını ifade ettikleri, lisansüstü mezunu öğretmenlerin de hem ön lisans hem de lisans mezunu öğretmenlere göre

daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını ifade ettikleri görülmüştür. Dördüncü alt problem kapsamında ortaya çıkan sonuç doğrultusunda, öğretmenlerdeki duygusal tükenme ve duyarsızlaşma en aza indirgeyebilmek, kişisel başarıyı artırabilmek için okul yöneticilerine, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olması, çeşitli seminer ve sempozyumlara katılımları konusunda öğretmenleri teşvik etmesi, kendi alanı ve eğitimle ilgili tüm konularda onlara akademik gelişimleri için imkan sağlaması önerilebilir.

- Liderlik tarzlarından dönüşümcü liderlik tarzı karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek puanları ile sürdürümcü liderlik tarzı ödüle bağlı ve istisnalarla yönetim aktif puanları arttıkça kişisel başarının arttığı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı görülmüştür. Beşinci alt problem kapsamın ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda, okul yöneticilerinin kademe fark etmeksizin öğretmenlere çeşitli motivasyon kaynakları sağlaması, elde edilen başarıları veya olumlu katkıları ödüllendirme yoluna gitmesi, sözlü ya da belgeli olarak takdir ederek gösterilen çabayı desteklemesi ve her öğretmenin farklı beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik anlayışlı bir tutum sergilemesi önerilebilir.

- Altıncı alt probleme yönelik olarak, öğretmenlerdeki örgüt kültüründen kaynaklı olarak yaşanan tükenmenin en aza indirgenebilmesi veya ortadan kaldırılabilmesi için, okul yöneticilerinin paydaşlar arasında güven, sevgi, saygı, dayanışma temelinde, bireysel farklılıkları, ihtiyaç ve beklentileri göz önünde bulundurarak, örgütün değerleri, inanç ve normları doğrultusunda kültür yapısını yeniden değerlendirmesi, hatta paydaşlarla bu konuda fikir alışverişi yaparak doğrudan paydaş katılımını sağlamaya çalışması önerilebilir.

- Destek kültürü, başarı kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültürün, öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi ile ilişkili olduğu sonucu ile tükenmişlik değişkeninin dönüşümcü liderlik karizmatik, entelektüel uyarım ve bireysel destek boyutları ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yedinci alt problem kapsamın ortaya çıkan bu sonuç doğrultusunda, yöneticilerin okullardaki destek, başarı ve görev kültürünü artırmaya yönelik bürokrasi kültürünü de azaltmaya yönelik

girişimlerde bulunması, dönüşümcü liderliği esas alarak davranışlar sergilemesi önerilebilir.

- Serbesiyetçi liderlik puanları ile destek ve başarı kültürü puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki, görev kültürü puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki, bürokratik kültür puanları arasında anlamlı pozitif ve düşük düzeyli ilişki olduğu, tükenmişlik değişkeninin serbesiyetçi liderlik boyutu ile örgüt kültürü alt boyutları arasındaki ilişkiyi etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde sürdürümcü liderlik istisnalarla yönetim pasif puanları ile destek ve başarı kültürü puanları arasında anlamlı negatif ve orta düzeyli ilişki, bürokratik kültür puanları arasında anlamlı negatif ve düşük düzeyli ilişki ve görev kültürü puanları arasında anlamlı pozitif düşük düzeyli ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yedinci alt problem kapsamında ortaya çıkan sonuçlara yönelik olarak, örgüt üyelerinin daha mutlu, sağlıklı olması dolayısıyla örgütün başarıyı yakalayabilmesi için yöneticilere, aşırı serbest bırakıcı ve yetki devredici davranışlardan uzak bir yönetim anlayışı benimsemeleri önerilebilir.

6.3. Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

- Yapılan araştırmada yedinci alt problem doğrultusunda okul yöneticilerinin uyguladığı liderlik tarzlarının, görev yaptıkları okulların örgüt kültürü ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu noktada okul yöneticilerinin liderlik tarzları, örgüt kültürü, mesleki tükenmişlik, motivasyon, iletişim becerileri ile ilgili destekleyici hizmet içi eğitim seminerlerine katılımının sağlanması ve bu eğitimlerin düzenli aralıklarla verilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

Abu Nasra, M. & Arar, K. (2020). Leadership Style and Teacher Performance: Mediating Role of Occupational Perception. *International Journal of Educational Management*, Vol:34, No:1, pp. 186-202. DOI 10.1108/IJEM-04-2019-0146

Akın, U. (2019). Liderlik, (Editör: Necati Cemaloğlu ve Murat Özdemir) *Eğitim Yönetimi* içinde 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 7. Bölüm. s.131-160.

Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. & Çörtü, F. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinde Tükenmişlik Üzerine Bir Çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815. 29 Ekim 2018 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Akman, Y. (2016). Yıkıcı Liderlik ile Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama,* 12 (3), pp.627-653.

Akman, T. (2019). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi,* İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Al-Sada, M., Al-Esmael, B. & Faisal, M. N. (2017). Influence of Organizational Culture and Leadership Style on Employee Satisfaction, Commitment and Motivation in The Educational Sector in Qatar. *EuroMed Journal of Business.* Vol.12, No.2, pp.163-188. 30 Ekim 2019 tarihinde www.emeraldinsight.com/1450-2194.htm sayfasından erişilmiştir. DOI:10.1108/EMJB-02-2016-0003

Altay, M. (2007). *Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat.

Antonakis, J., Avolio, B. J. & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and Leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly,* 14, pp.261-295. doi:10.1016/S1048-9843(03)00030-4

Ardıç, K. & Polatcı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 10(2), 69-96. 29 Ekim 2018 tarihinde www.dergipark.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Areekkuzhiyil, S. (2016). Organizational Culture as Determinant of Knowledge Sharing Practices of Teachers Working in Higher Education Sector. *International Journal of Management and Social Science Research Review,* 1(26), pp. 24–30.

Arıkan, S. (1999). Öğrenen Örgütlerde Liderliğin Rolü ve Önemi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* Cilt:17, Sayı:2, 17-34. 19 Aralık 2018 tarihinde http://dergipark.gov.tr/huniibf/issue/30461/329056 sayfasından erişilmiştir.

Arias Gallegos, W. L., Huamani Cahua, J. C. & Ceballos Canaza, K. D. (2019). Burnout Syndrome in School Teachers and University Professors: A Psychometrical and Comparative Analysis from Arequipa City. *Journal of Educational Psychology-Propositos y Representaciones,* 7(3), pp.92-113. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390

Arslan, H., Kuru, M. & Satıcı, A. (2005). İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarındaki Örgüt Kültürünün Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* Cilt:11, Sayı:4, s.449-472. 17 Aralık 2018 tarihinde http://kuey.net/index.php/kuey/article/view/396 sayfasından erişilmiştir.

Arslan, H., Satıcı, A. & Kuru, M. (2007). Resmi ve Özel İlköğretim Okullarının Kültür ve Etkililik Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* Cilt:13, Sayı:3, s:371-394. 18 Aralık 2018 tarihinde http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/334 sayfasından erişilmiştir.

Avcı, A. (2016). Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Stillerinin Örgüt Kültürüne Etkisi. *Journal Of Human Sciences*, Cilt: 13, Sayı:3, pp.4780-4807.

Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999). Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 72, 441-462. https://doi.org/10.1348/096317999166789

Ay, M. & Avşaroğlu, S. (2010). Muhasebe Çalışanlarının Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi 1- Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* Cilt:7 Sayı:1, s.1170-1189.

Babaoğlan, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre Araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 8, s.55-67. 29 Aralık 2018 tarihinde https://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/02012008dergi/55-67.html sayfasından erişilmiştir.

Bakan, İ. & Doğan, İ. F. (2013). *Liderlik Güncel Konular ve Yaklaşımlar.* Ankara: Gazi Kitabevi.

Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F. & Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. Yıl:7, Sayı:14, s.201-222.

Balay, R. & İpek, C. (2010). Teachers' Perception of Organizational Culture and Organizational Commitment ın Turkish Primary Schools. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks,* Vol:2, No:1, pp.363-384.

Baptiste, M. (2019). No Teacher Left Behind: The Impact of Principal Leadership Styles on Teacher Job Satisfaction and Student Success. *Journal of International Education and Leadership,* 9(1), pp.1-11.

Basım, H. N. & Şeşen, H. (2006). Mesleki Tükenmişlikte Bazı Demografik Değişkenlerin Etkisi: Kamu'da Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi,* Cilt:6 Sayı:2, s.15-23.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M. (1985). Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: Free Press. (Aktaran: Avolio, B. J., Bass, B. M. ve Jung D. I. 1999). Re-Examining The Components of Transformational and Transactional Leadership Using The Mutlifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 72 (4), pp.441-462. doi:10.1348/096317999166789

Bass, B. M. (1988). The Inspirational Process of Leadership. *Journal of Management Development,* 7, 21-31.

Bass, B. M. (1988). The Inspirational Process of Leadership. *Journal of Management Development,* 7, 21-31. (Aktaran: Avolio, B. J., Bass, B. M. ve Jung D. I. 1999). Re-Examining The Components of Transformational and Transactional Leadership Using The Mutlifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 72 (4), pp.441-462. doi:10.1348/096317999166789

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

Bass, B. M. (1990), Bass and Stogdill's Handbook of Leadership. New York: Free Press. (Aktaran: Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. 1999). Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 72, 441-462. https://doi.org/10.1348/096317999166789

Bass, B. M. & Avolio B. J. (1990). The Implications of Transactional and Transformational Leadership for Individual, Team and Organizational Development. In R. W. Woodman & W. A. Passmore (Eds), *Research in Organizational Change and Development.* Greenwich, CT: JAI Pres. (Aktaran: Korkmaz, M. 2005). Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin

Performansı Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Sayı:43, s.401-422.

Bass, B. M. & Avolio B. J. (1990). Developing Transformational Leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14, 21-27. (Aktaran: Korkmaz, M. 2005). Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* Sayı:43, s.401-422.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). *Transformational Leadership Development: Manual fort he Multifactor Leadership Questionnaire.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). Transformational Leadership Development: Manual fort he Multifactor Leadership Questionnaire. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press. (Aktaran: Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. 1999). Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462. https://doi.org/10.1348/096317999166789

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). The Multifactor Leadership Questionnaire Form 5X. Palo Alto, CA: Mind Garden. (Aktaran: Cemaloğlu, N. & Kılınç, A. Ç. 2012). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:23, s.132-156.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1995). MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire. California: Mind Garden. (Aktaran: Demirçelik, E. & Korkmaz, M. 2017). The Relationship Between the Leadership Styles of School Managers and Organizational Cynicism According to the Perceptions of Secondary School Teachers. *OPUS-International Journal of Society Researches,* 7(12), s.33-53.

Bass, B. M. (1998). Transformational Leadership: Industrial, Military, and Educational Impact. Mahwah, NJ: Erlbaum. (Aktaran: Hoy, W. K. ve Miskel C. G. 2020a). Educational Administration, Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma

ve Uygulama. (Çeviri Editörü: Selehattin Turan), (Çeviren: Selehattin Turan) 7. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 11. Bölüm, s.374-409.

Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetsel Davranış.* 3.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Başol, G. & Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* Cilt:15 Sayı:58, s.191-216.

Baykal, D. (1994). *Örgütlerde Liderlik ve İşçi Sendikaları Yöneticilerinin Liderlik Tarzlarına İlişkin Bir Araştırma.* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Baytok, A. (2006). *Hizmet İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Liderin Rolü.* Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Afyon.

Benoliel, P. & Barth, A. (2017). The Implications of the School's Cultural Attributes in the Relationships Between Participative Leadership and Teacher Job Satisfaction and Burnout*, Journal of Educational Administration,* Vol: 55 No: 6, pp.640-656. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0116

Bilgin, Y. N., & Kiral, B. (2019). The Relation between Workplace Friendship and School Culture Perception of Teachers. *European Journal of Education Studies, 5*(9), pp.73–93. doi: 10.5281/zenodo.2540489

Brown, M. E., Trevino, L. K. & Harrison, D. A. (2005). Ethical Leadership: a social learning perspective for construct development and testing. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97, 117-134. (Aktaran: Akın, U. 2019). Liderlik, (Editör: Necati Cemaloğlu ve Murat Özdemir) *Eğitim Yönetimi* içinde 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi, 7. Bölüm. s.131-160.

Budak, G. & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20 (2), s.95-108. 11 Mayıs 2018 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/pub/deuiibfd/issue/22753/242878 sayfasından erişilmiştir.

Bush, T. (2018). Kültürel Modeller, (Çeviri Editörü: Ruhi Sarpkaya), *Eğitim Liderliği ve Yönetimi Kuramları* içinde, (Çeviren: Nahide Nur Dumlu Polatkan) 4. Baskıdan Çeviri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 8. Bölüm, s.164-183.

Buluç, B. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* Cilt:15, Sayı:57, s.5-34.

Buluç, B. (2020). Geleneksel Liderlik Yaklaşımları, (Editör: Nezahat Güçlü), (Editör Yardımcısı: Serkan Koşar), *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde, 5. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 3. Bölüm, s.39-64.

Büyükbeşe, T. & Erşahan, B. (2015). Stres ve Stres Yönetimi, (Editör: İsmail Bakan), *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları İlkeler, Kavramlar ve Yaklaşımlar.* (Güncelleştirilmiş ve Genişletilmiş 5. Baskı). İstanbul: BETA Basım Yayım Dağıtım Yayıncılık. 2. Bölüm, s.39-68.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum.* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cameron, K. S. & Quinn, R. E. (2017). Değişen Örgüt Kültürüne Giriş, (Çeviri Editörleri: Murat Gürkan Gülcan ve Necati Cemaloğlu), *Örgüt Kültürü*

Örgütsel Tanı ve Değişim içinde, (Çeviren: Didem Koşar) 3. Baskıdan Çeviri, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 1. Bölüm, s.1-19.

Can, H., Kavuncubaşı, Ş. & Yıldırım, S. (2012). *Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi.* Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 7. Baskı. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Can, N. (2014). *Öğretmen Liderliği*. 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cemaloğlu, N. & Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:15 No:2, s.465-484. 11 Mayıs 2018 tarihinde http://www.kefdergi.com sayfasından erişilmiştir.

Cemaloğlu, N. & Kayabaşı, Y. (2007). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:27, Sayı:2, s.123-155. 30 Ekim 2018 tarihinde http://www.gefad.gazi.edu.tr/gefad/issue/6750/90761 sayfasından erişilmiştir.

Cemaloğlu, N. & Kılınç, A. Ç. (2012). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:23, s.132-156.

Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik (Editör: Servet Özdemir), *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* içinde, (Editör Yardımcıları: Ferudun Sezgin, Serkan Koşar), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 5.Bölüm. s.131-183.

Cropanzano, R., James, K. & Citera, M. (1993). A Goal Hierarchy Model of Personality, Motivation, and Leadership. L. L. Cummings & Barry M. Staw. (Eds.), Research in Organizational Behavior, Vol. 15, (pp.267-322). London, England: JAI Press Inc.

Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki Örgütsel Güven Düzeyi ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 11(4), s.1827-1847.

Çelikten, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rolleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt:31, Sayı:140, s.56-61. 17 Aralık 2018

http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5007/1106 sayfasından erişilmiştir.

Çetin, Ş. (2011). *Okul Müdürlerinin Liderliği ile Müdür-Öğretmen İlişkisinin Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkisi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Çokluk, Ö. (2014). Örgütlerde Tükenmişlik. (Editör: Cevat Elma ve Kamile Demir), Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar *içinde* (s.117-139), (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çulha, Y. (2017). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Müdürlerinin Liderlik Stillerini Algıları ile Kendi İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Demirçelik, E. & Korkmaz, M. (2017). The Relationship Between the Leadership Styles of School Managers and Organizational Cynicism According to the Perceptions of Secondary School Teachers. OPUS-International Journal of Society Researches, 7(12), s.33-53.

Demirçelik, E. (2017). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Demirtaş, H., Aksoy, M., Balı, O., & Çağlar, Ç. (2019). İlkokullarda Örgüt Kültürünün Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonuna Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Yıl:11, Sayı:31*, s.1–39. https://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.486990

Deniz Kan, Ü. (2008). Bir Grup Okul Öncesi Öğretmeninde Tükenmişlik Durumunun İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 16(2) s.431-438.

Diker, O. (2014). *Algılanan Liderlik Tarzları, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinin Turizm Endüstrisinde İncelenmesi.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.

Diri, M. S. & Kıral, E. (2016). Ortaokul Öğretmenlerinin İş Doyumlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Sayı:39 s.125-149.

Düzer, A. (2012). Algısal Liderlik. (Editör: Akif Tabak, Harun Şeşen ve Tolga Türköz). *Liderlikte Güncel Yaklaşımlar ve Uygulamada Kullanılabilecek Ölçekler,* Ankara: Detay Yayıncılık, 9.Bölüm. s.227-264.

Eliophotou-Menon, M. (2014). The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction, *Journal of Educational Administration*, Vol. 52, No.4, pp.509-528. DOI 10.1108/JEA-01-2013-0014

Elmas, B. (2019). *Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi İle Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki: İstanbul İli Küçükçekmece İlçesi Örneği.* İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon.* Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erçil, Y. (2012). Yeni Dünya ve Liderlik Paradigması (Editör: Akif Tabak, Harun Şeşen ve Tolga Türköz). *Liderlikte Güncel Yaklaşımlar ve Uygulamada Kullanılabilecek Ölçekler* Ankara: Detay Yayıncılık. 4. Bölüm. s.75-92.

Erdemoğlu Şahin, D. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği),* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Erdoğan, İ. (2007). *İşletmelerde Davranış*. 7. Baskı. İstanbul: MİAD-Malatyalı İşadamları Derneği Yönetim Yayınları Dizisi 1.

Eren, E. (2016). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar*), 12. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Ergin, C. (1992). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları, s.143-154.

Erkılıç, T. A. (2014). Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri, (Editör: Ruhi Sarpkaya), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde, Geliştirilmiş 4. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık. 11. Bölüm. s.393-427.

Erkul, A. & Dalgıç, G. (2014). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *EBAD Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* Cilt: 4 Sayı: 2, s.1-18. 5 Kasım 2018 http://ebad-jesr.com/ sayfasından erişilmiştir.

Eroğlu, Ş. G. (2014). Örgütlerde Duygusal Emek ve Tükenmişlik İlişkisi Üzerine Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı:19, s.147-160.

Esinbay, E. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü (Balıkesir İli Örneği).* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.

Fiedler, F. E. (1967). A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill. (Aktaran: Hoy, W. K. ve Miskel C. G. 2020a). Educational Administration, Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama. (Çeviri Editörü: Selehattin TURAN), (Çeviren: Selehattin TURAN) 7. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 11. Bölüm, s.374-409.

Fiedler, F. (1967). A Theory of Leadership Effectiveness. New York: McGraw-Hill. (Aktaran: Theodory, G. C. 1981). The Effect of the Least Preferred Co-Worker Measure on School Outcomes in Lebanon's Educational System. *Journal of Psychology, 108* (1), 3. https://doi.org/10.1080/00223980.1981.9915238

Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS: Ans Sex and Drugs and Rock 'n' Roll.* 2nd Edition. London: SAGE Publications.

Fiş, A. M. & Wasti, S. A. (2009). Örgüt Kültürü ve Girişimcilik Yönelimi İlişkisi. *ODTÜ Gelişme Dergisi*, 35 (özel sayı), s.127-164. 20 Aralık 2018 tarihinde http://research.sabanciuniv.edu/11624/ sayfasından erişilmiştir.

Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J. & Urick, A. (2019). The Effects of Leader Support for Teacher Psychological Needs on Teacher Burnout, Commitment, and Intent to Leave. *Journal of Educational Administration*, Vol:57 No:6, pp.615-634. https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185

Francisco, C. D. C. (2019). School Principals' Transformational Leadership Styles and Their Effects on Teachers' Self-Efficacy. *International Journl of Advanced Research* (IJAR), 7(10), pp.622-635.

George, L., & Sabhapathy, T. (2014). Work Motivation of Teachers: Relationship with Organizational Culture. *European Journal of Educational Sciences*, *1*(2), pp. 194–207.

Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması).* Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:18, Sayı:18, s.1-10. 30 Ekim 2018 tarihinde https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114751 sayfasından erişilmiştir.

Girgin, G. (2010). Öğretmenlerde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörlerin Araştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), s.032-048. 29 Ekim 2018 tarihinde http://www.esosder.org/ sayfasından erişilmiştir.

Güllüce, A. Ç. & İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,* Cilt:5 Sayı:2, s.7-29. 23 Ekim 2018 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/290344742 sayfasından erişilmiştir.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt:1 Sayı:1, s.152-166.

Habib, H. (2020). Organizational Commitment Among Secondary School Teachers in Relation to Job Burnout. *Shanlax International Journal of Education,* 8(3), pp.72-76. DOI:https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2760

Handy, C. B. (1976). Understanding Organization. Middlesex. England: Penguin Books. (Aktaran: Başaran, İ. E. 2004). Yönetimde İnsan İlişkileri *Yönetsel Davranış*. 3.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Halpin, A. W. (1966). Theory and Research in Administration. New York: Macmillan. (Aktaran: Hoy, W. K. ve Miskel C. G. 2020a). Educational Administration, Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama. (Çeviri Editörü: Selehattin TURAN), (Çeviren: Selehattin Turan) 7. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 11. Bölüm, s.374-409.

Hersey, P. & Blanchard, K. H. (1969), Life Cycle Theory of Leadership, Training and Development Journal May: 26-34. (Aktaran: Erçetin, Ş. Ş. 2000). *Lider Sarmalında Vizyon.* Genişletilmiş 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Holbeche, L. (2020). Liderlik, İletişim ve Örgütsel Etkinlik, (Editörler: Raisa Arvinen Muondo & Stephen Perkins). *Örgütsel Davranış insan, süreç, iş ve insan kaynakları yönetimi* içinde (Çeviri Editörü: Ayşe Küçük Yılmaz), (Çeviren: Ali Talip Akpınar), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 5. Bölüm. s.127-153.

Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business Unit Performance. *Journal of Applied Psychology,* 78, 891-902.

Howell, J. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational Leadership, Transactional Leadership, Locus of Control and Support for Innovation: Key Predictors of Consolidated-Business Unit Performance. *Journal of Applied Psychology,* 78, 891-902. (Aktaran: Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. 1999). Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership

Using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology,* 72, 441-462. https://doi.org/10.1348/096317999166789

Hoy, W. K. & Miskel C. G. (2020a). Okullarda Liderlik, (Çeviri Editörü: Selahattin Turan), *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (Çeviren: Selahattin Turan) 7. Basımdan Çeviri, McGraw Hill, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 11. Bölüm, s.374-409.

Hoy, W. K. & Miskel C. G. (2020b). Okullarda Kültür ve İklim, (Çeviri Editörü: Selahattin Turan), *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde (Çeviren: Mehmet Şişman ve Şengül Uysal) 7. Basımdan Çeviri, McGraw Hill, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 5. Bölüm, s.163-201.

Ilyas, M., & Abdullah, T. (2016). The Effect of Leadership, Organizational Culture, Emotional Intellegence, and Job Satisfaction on Performance. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 5*(2), pp.158–164.

Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği).* Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik.* Gözden Geçirilmiş 2.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İnce, N. B. (2014). *Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. Cilt: 6 Sayı:2, s. 385-399. 13 Mayıs 2018 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

İpek, C. (1999). *Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütsel Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi.* Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Kanfer, R. & Heggestad, E. D. (1997). Motivational Traits and Skills: A Person-Centered Approach to Work Motivation. L. L. Cummings & Barry M. Staw. (Eds.), *Research in Organizational Behavior,* Vol. 19, (pp.1-56). London, England: JAI Press Inc.

Karabıyık Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri.* Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne.

Karaduman, P. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Örgüt Kültürünün Algılanan Liderlik Tarzları Üzerine Etkisi ve Bir Araştırma*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

Karakoç, R. (2010). *Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Sürecini Etkili Kullanabilme Becerileri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği).* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 22. Basım. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* Cilt:10 Sayı:20 s.191-212.

Kılıç, G. (2006). *Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi.* Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kayseri.

Kılıç, H. (2017). *Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyine Etkisinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği).* Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Kılınç, A. Ç. (2014). Örgüt Kültürü İle İlişkili Kavramlar. (Editör: Nezahat Güçlü). *Okul Kültürü* içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 4. Bölüm, s.97-124.

Kıngır, S. & Okçu, V. (2011). Stratejik Yönetim Bağlamında Vizyoner Stratejik Liderlik. (Editör: İsmail Bakan). *Yönetimde Çağdaş ve Güncel Konular Kavramlar, İlkeler, Uygulamalar ve Yaklaşımlar* içinde, Ankara: Gazi Kitabevi. s.457-488.

Kline, R. B. (2019). Regresyonun Temelleri (Çeviri Editörü: Sedat Şen). *Yapısal Modellemesinin İlkeleri ve Uygulaması* içinde, (Çeviren: Mehmet Kaplan). 2. Bölüm, s.25-48. 4. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Knight, A. P., Shteynberg, G. & Hanges, P. J. (2004). Path-Goal Analysis. (Editors: George R. Goethals, Georgia J. Sorenson & James MacGregor Burns), Encyclopedia of Leadership, Volume 3, pp.1164-1169. Thousand Oaks, California, USA: SAGE Publications, Inc.

Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*. Genişletilmiş 12. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Korkmaz, Ö. (2004). Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri, *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* Cilt:20 Sayı:20, s.125-148.

Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:43, s.401-422.

Korkmaz, M. (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:46, s.199-226.

Korkmaz. M. (2007). Örgütsel Sağlık Üzerinde Liderlik Stillerinin Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:49, s.57-91.

Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:53, s.75-98.

Korumaz, M., Kılıc, G. N. & Kocabas, I. (2020). School Culture as a Predictor of Teachers' Alienation at Schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, *12*(3), pp.40–56. https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.004

Köse, S., Tetik, S. & Ercan, C. (2001). Örgüt Kültürünü Oluşturan Faktörler. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* Cilt:7 Sayı:1, s.219-242.

Kurt, T. (2012). Okul Yönetiminde İnsan İlişkileri. (Editör: Servet Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde, 4. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 4. Bölüm, s.109-143.

Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Yöneticilerin Liderlik Stilleri ve Kişilik Özelliklerinin Karşılaştırılması.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The İnfluence of School Leadership Styles and Culture on Students' Achievement in Cyprus Primary Schools. *Journal of Educational Administration,* Vol. 48 No. 2, pp.218-240. https://doi.org/10.1108/09578231011027860

Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior,* Vol:9 No:4, pp.297-308. 06 Ocak 2019 tarihinde https://www.jstor.org/stable/2488088 sayfasından erişilmiştir.

Likert, R. (1979). 'From Production and Employee-Centeredness to Systems 1-4'. *Journal of Management*, *5,* 147-156. (Aktaran: Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. 2013c). Örgütsel Yapı, (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman) *Eğitim Yönetimi* içinde (Çeviren: Gökhan Arastaman) Wadsworth-Cengage Learning, 6. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Bölüm, s.27-53.

Lloyd, E. (2020). Örgütsel Kültür, (Editörler: Raisa Arvinen-Muondo & Stephen Perkins). *Örgütsel Davranış insan, süreç, iş ve insan kaynakları yönetimi* içinde (Çeviri Editörü: Ayşe Küçük Yılmaz), (Çeviren: Tayfun Yörük), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 8. Bölüm. s.209-239.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013a). Örgüt Kültürü, (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman) *Eğitim Yönetimi* içinde (Çeviren: Funda Nayır) Wadsworth-Cengage Learning, 6. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 3. Bölüm, s.54-78.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013b). Liderlik, (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman) *Eğitim Yönetimi* içinde (Çeviren: Didem Doğan) Wadsworth-Cengage Learning, 6. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 5. Bölüm, s.99-134.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013c). Örgütsel Yapı, (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman) *Eğitim Yönetimi* içinde (Çeviren: Gökhan Arastaman) Wadsworth-Cengage Learning, 6. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 2. Bölüm, s.27-53.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2013d). Devlet ve Eğitim, (Çeviri Editörü: Gökhan Arastaman) *Eğitim Yönetimi* içinde (Çeviren: Murat Özdemir) Wadsworth-Cengage Learning, 6. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 9. Bölüm, s.209-263.

Lussier, R. N. & Achua, C, F. (2010). Leadership: Theory, Application & Skill Development. 4. Edition, Mason, USA: South-Western Cengage Learning.

Manju. (2017). Relationship of emotional intelligence with secondary school teachers' burnout. *Indian Journal of Health & Well-being, 8(*8), pp.819–821. 15 Eylül 2020 tarihinde http://e737f957799253009ce2d4bd837690f39aa5d7bc.vetisonline.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=3be9ac72-5205-4191-b815-7c3fe26169db%40sessionmgr4006 sayfasından erişilmiştir.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour,* Vol:2, No:2, pp.99-113. 3 Ocak 2019 tarihinde https://www.jstor.org/stable/3000281 sayfasından erişilmiştir.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Patterns of Burnout Among a National Sample of Public Contact Workers. *Journal of Health and Human Resources Administration,* Vol:7, No:2, pp.189-212. 27 Aralık 2020 tarihinde https://www.jstor.org/stable/25780192 sayfasından erişilmiştir.

Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). Maslach Burnout Inventory Manual. (2. Ed.) Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press Inc.

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory Manual (3rd edn.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New Directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science,* Vol: 12, No: 5, pp.189-192. https://www.jstor.org/stable/20182874

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter M. P. (2010). Maslach Burnout Inventory Manual. (3rd Ed.) mindgarden.com. (Aktaran: İnce, N. B. ve Şahin, A. E. 2015). Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu'nu Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi.* Cilt: 6 Sayı:2, s. 385-399. 13 Mayıs 2018 tarihinde http://dergipark.ulakbim.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Maslach, C. & Leiter, M. P. (2017). New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout. *Medical Teacher, Taylor and Francis Group,* Vol: 39, No: 2, pp.160-163. http://dx.doi.org/10.1080/0142159X.2016.1248918

McGregor, Douglas M. (1957). The Human Side of Enterprise, *Management Review*, November, s.41-49. (Aktaran: Diker, O. 2014). *Algılanan Liderlik Tarzları, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisinin Turizm Endüstrisinde İncelenmesi.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir.

McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2016a). Örgütsel Ortamda Liderlik, (Çeviri Editörü: Ayşe Günsel, Serdar Bozkurt), *Örgütsel Davranış* içinde (Çeviren: Oktay Koç), 2. Baskıdan Çeviri, McGraw-Hill/Irwin, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 11. Bölüm, s.212-231.

McShane, S. L. & Von Glinow, M. A. (2016b). Örgütsel Kültürü, (Çeviri Editörü: Ayşe Günsel, Serdar Bozkurt), *Örgütsel Davranış* içinde (Çeviren: Abdullah Kıray), 2. Baskıdan Çeviri, McGraw-Hill/Irwin, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 13. Bölüm, s.250-269.

Menghi, M. S., Rodriguez, L. M., & Oñate, M. E. (2019). Differences in the Values of the Burnout Dimensions on Teachers with and without Symptoms or Health

Problems. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones, 7*(3), pp.189–199. 15 Nisan 2020 tarihinde http://e737f957799253009ce2d4bd837690f39aa5d7bc.vetisonline.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=7982b1df-25e4-40c3-9398-ee5fe122cc69%40sessionmgr4008 sayfasından erişilmiştir.

Miles, J. A. (2016). Yönetim ve Organizasyon Kuramları, (Çeviri Editörleri: Mustafa Polat ve Korhan Arun), (Çeviren: Mustafa Polat), Jossey-Bass A Wiley Imprint, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. Giriş Bölümü, s.1-15.

Miskel, C. & Cosgrove, D. (1985). Leader Succession in School Settings. *Review of Educational Research.* Vol.55, No.1, pp.87-105. 20 Nisan 2020 tarihinde https://www.jstor.org/stable/1170408 sayfasından erişilmiştir.

Moreira, A. M. de A., & Rocha, M. Z. B. (2018). To Understand the "Brazilian Way" of School Management: How National Culture Influences the Organizational Culture and School Leadership. *Education Sciences,* 8, (88), pp.2-14. doi:10.3390/educsci8020088

Munir, F. & Aboidullah M. (2018). Gender Differences in Transformational Leadership Behaviors of School Principals and Teachers' Academic Effectiveness. *Bulletin of Education and Research,* Vol: 40, No: 1 pp.99-113.

Nyenyembe, F. W., Maslowski, R., Nimrod, B. S., & Peter, L. (2016). Leadership Styles and Teachers' Job Satisfaction in Tanzanian Public Secondary Schools. *Universal Journal of Educational Research,* 4(5), 980–988. DOI: 10.13189/ujer.2016.040507

Okçu, V. (2011). Dönüşümcü Liderlik ve İşlemci Liderlik. (Editör: İsmail BAKAN). *Yönetimde Çağdaş ve Güncel Konular Kavramlar, İlkeler, Uygulamalar ve Yaklaşımlar* içinde, Ankara: Gazi Kitabevi. s.427-456.

Owens, R. G. & Steinhoff, C. R. (1989). Towards a Theory of Organisational Culture. *Journal of Educational Administration*, Vol. 27 No.3, pp.6-16. https://doi.org/10.1108/EUM0000000002462

Ozgenel, M. (2020). The Role of Charismatic Leader in School Culture. *Eurasian Journal of Educational Research,* 86, pp.85–114. DOI: 10.14689/ejer.2020.86.5

Ozkan, S., Alev, S. & Ercan, A. (2015). An Analysis of the Relationship between School Managers' Change Leadership Style and Multi-Factorial Leadership Styles from the Views of Teachers. *International Journal of Educational Methodology,* 1(1), pp.27-34. doi: 10.12973/ijem.1.1.27

Ören, N. & Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Sayı:16. 19 Ocak 2019 taihinde http://dergipark.gov.tr/musbed/issue/23524/250644 sayfasından erişilmiştir.

Özcan, D. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderliği İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ankara Örneği.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Özdemir, S. (2013). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme.* Geliştirilmiş 7. Baskı, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Özgözgü, S. (2015). *Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Liderlik Davranışları, Bilgi Yönetimi ve Örgüt Kültürü İlişkisi.* Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir.

Pinkas, G., & Bulić, A. (2017). Principal's Leadership Style, as Perceived by Teachers, in Relation to Teacher's Experience Factor of School Climate in Elementary Schools. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies,* 7(2), 34-50. DOI:10.21554/hrr.091705

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2019a). Liderlik, (Çeviri Editörü: İnci Erdem), *Örgütsel Davranış* içinde (Çeviren: Azmi Yalçın) 14. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 12. Bölüm, s.375-416.

Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2019b). Örgüt Kültürü, (Çeviri Editörü: İnci Erdem), *Örgütsel Davranış* içinde (Çeviren: Belgin Aydıntan) 14. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 16. Bölüm, s.519-550.

Roohani, A. & Dayeri, K. (2019). On the Relationship Between Iranian EFL Teachers' Burnout and Motivation: A Mixed Methods Study. *Iranian Journal of Language Teaching Research,* 7(1), pp.77-99.

Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (1995). *Örgütsel Psikoloji.* Bursa: Ezgi Kitabevi.

Sağır, M. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Depresyon ve Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *TURJE Turkish Journal of Education,* 4(3), 29-42. 29 Kasım 2018 tarihinde http://www.turje.org/ sayfasından erişilmiştir.

Sağır, M. (2018). Okul Liderliği (Editör: Niyazi Can). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 7. Bölüm s.207-242.

Sarros, J. C. & Sarros, A. M. (1987), Predictors of Teacher Burnout, *Journal of Educational Administration,* Vol:25, No:2, pp.216-230. https://doi.org/10.1108/eb009933

Saruhan, Ş. C. & Yıldız, M. L. (2013). *Çağdaş Yönetim Bilimi*. Genişletilmiş 2. Baskı. İstanbul: Beta Basım Yayıncılık.

Schlechty, P. C. (2014). *Okulu Yeniden Kurmak* (Çeviren: Yüksel Özden), 3. Baskı, Jossey-Bass, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Schwab, R. L. (1981). Burnout in Education, Maslach Burnout Inventory Manual. Second Edition. Consulting Psychologists Press. pp.18-22. (Aktaran: Baysal, A. 1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir.

Schwab, R. L., Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. Educational Research Quarterly, *10*(3), pp.14-30. (Aktaran: İnce, N. B. 2014). *Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Tang, C. (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A Cross-Cultural Validation of the Maslach Burnout

Inventory. *Anxiety, Stress & Coping*, Vol:13 Issue:3, pp.309-326. https://doi.org/10.1080/10615800008549268

Seltzer, J. & Bass, B.M. (1990). Transformational Leadership: Beyond Initiation and Consideration. *Journal of Management,* Vol:16, No:4, pp.693-703.

Senge, P. M. (2017). *Beşinci Disiplin Öğrenen Organizasyon Sanatı ve Uygulaması* (Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan, Barış Pala). 18. Baskı, İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık. Yapı Kredi Yayınları.

Sezgin, F. (2012). Okul Yöneticisi ve Liderlik, (Editör: Servet Özdemir). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde, 4. Baskı, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 3. Bölüm, s.77-108.

Sezgin, F. & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, *Cilt:13 Sayı:3,* s.103-127.

Sezgin, F. (2014). Örgüt Kültüründe Değerler ve Değerlere Dayalı Okul Yönetimi. (Editör: Nezahat Güçlü). *Okul Kültürü* içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. 5. Bölüm, s.125-152.

Sezgin, F. (2020). Eğitim Yönetiminde Etik, Değerler ve Liderlik (Editörler: Nezahat Güçlü, Serkan Koşar). *Eğitim Yönetiminde Liderlik Teori, Araştırma ve Uygulama* içinde, 5. Baskı. Ankara: Pegem Akademi. 9. Bölüm s.303-328.

Sığrı, Ü. (2012). Metaforik Liderlik (Editör: Akif TABAK, Harun ŞEŞEN ve Tolga TÜRKÖZ). *Liderlikte Güncel Yaklaşımlar ve Uygulamada Kullanılabilecek Ölçekler* içinde, Ankara: Detay Yayıncılık. 5. Bölüm, s.93-110.

Soyer, F., Can, Y. & Kale, F. (2009). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Tatmini ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Faktörler Açısından İncelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi,* Cilt:3 Sayı:3, s.259-271.

Stogdill, R. M. (1974). Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research. Riverside. N. J.:Free Press. (Aktaran: Başaran, İ. E. 2004). Yönetimde İnsan İlişkileri *Yönetsel Davranış*. 3.Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Süzer, E. (2010). *Genel Lise, Anadolu Lisesi ve Meslek Liselerinde Örgüt Kültürü (Balıkesir İli Örneği).* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.

Şişman, M. (2014). *Örgütler ve Kültürler.* 4.Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020a). Temel Bileşenler ve Faktör Analizi (Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* içinde, (Çeviren: Tarık Totan & Mustafa Baloğlu). 13. Bölüm, s.612-680. 6. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2020b). Tek Değişkenli ve İki Değişkenli İstatistiklerin Gözden Geçirilmesi (Çeviri Editörü: Mustafa Baloğlu). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı* içinde, (Çeviren: Bayram Bıçak), 3. Bölüm, s.33-59. 6. Basımdan Çeviri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tanrıöğen, Z. M. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürü ile İlişkisi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli.

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online,* 10 (1), 91-108. 10 Mart 2018 tarihinde http://ilkogretim-online.org.tr sayfasından erişilmiştir.

Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt:4, Sayı:14, s.1-16.

Terzi, A. R. (1999). *Özel ve Devlet Liselerinde Örgüt Kültürü (Ankara İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Terzi, A. R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi,* Cilt:11, Sayı:3, s.423-442.

Terzi, A. R. (2016). Teachers' Perception of Organizational Culture and Trust Relation. *International Journal of Organizational Leadership*, *5*(4), pp.338–347. https://doi.org/10.33844/ijol.2016.60448

Theodory, G. C. (1981). The Effect of the Least Preferred Co-Worker Measure on School Outcomes in Lebanon's Educational System. *Journal of Psychology, 108* (1), 3. https://doi.org/10.1080/00223980.1981.9915238

Tomás, J. M., de los Santos, S., Alonso-Andres, A., & Fernández, I., (2016). Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey on a Representative Sample of Dominican Teachers: Normative Data. *Spanish Journal of Psychology,* 19, pp.1-9. https://doi.org/10.1017/sjp.2016.91

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.

Tuncer, T. (2020). *Okul yöneticilerinin Liderlik Tarzlarının Örgüt Kültürüne Etkisi: Isparta İli Örneği.* Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları.* Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana.

Türk Dil Kurumu (2019). Türkçe Sözlük. Hazırlayan: Şükrü Haluk Akalın…[ve başk.]. 11. Baskı (Tıpkı Basım). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları. ISBN 978-975-16-0070-7

Uçar, R. & İpek, C. (2019). The Relationship between High School Teachers' Perceptions of Organizational Culture and Motivation. *Journal of Education and Training Studies,* Vol: 7, No: 7, pp.102-116. doi:10.11114/jets.v7i7.4198

Vicente de Vera Garcia, M. I. & Gabari Gambarte, M. I. (2019). Relationships Between the Dimensions of Resilience and Burnout in Primary School

Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 12(2), pp.189-196. DOI:10.26822/iejee.2019257666

Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and Decision Making.* Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Werner, İ. (1993). *Liderlik ve Yönetim.* (Çeviren: Vedat Üner), İstanbul: Rota Yayın.

Wiles, J. (2016). Okul Eğitim Program Takımının Oluşturulması. (Çeviri Editörü: M. Bahaddin Acat) *Eğitim Program Liderliği* içinde (Çeviren: Erdoğan Kurt), Corwin Press, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 4. Bölüm, s.37-51.

Williams, N. J., Frank, H. E., Frederick, L., Beidas, R. S., Mandell, D. S., Aarons, G. A., Green, P., & Locke, J. (2019). Organizational culture and climate profiles: relationships with fidelity to three evidence-based practices for autism in elementary schools. *Implementation Science*, *14*:15, pp.1-14. https://doi.org/10.1186/s13012-019-0863-9

Yalınkılıç, D. (2012). *Öğretmen Algılarına Göre İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Örgüt Kültürü Arasındaki ilişki.* Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.

Yaprak Kaya, Ö. (2015). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi (Balıkesir İli Merkez İlçe Örneği).* Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.

Yıldırım, C. (2006). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi (Ankara İli Örneği),* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Yıldırım, K. (2014). Örgüt Kültürünü Oluşturan Unsurlar, (Editör: Nezahat GÜÇLÜ). *Okul Kültürü* içinde, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 3. Bölüm, s.71-96.

Yıldız, E. (2012). Mesleki Tükenmişlik ve Rehber Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* Cilt:1 Sayı:33, s.37-61.

Yıldız, S. M. (2015). *Lider-Üye Etkileşimi, İşyerinde Mobbing ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yukl, G. (2018a). Katılımcı Liderlik ve Güçlendirme, (Çeviri Editörleri: Şahin Çetin ve Resul Baltacı), *Örgütlerde Liderlik* içinde, (Çeviren: Resul Baltacı) 8. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 5. Bölüm, s.105-134.

Yukl, G. (2018b). Durumsallık Kuramları ve Uyarlanan (Adaptif) Liderlik, (Çeviri Editörleri: Şahin Çetin ve Resul Baltacı), *Örgütlerde Liderlik* içinde, (Çeviren: Alper Kayaalp) 8. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 7. Bölüm, s.162-184.

Yukl, G. (2018c). Kültürlerarası Liderlik ve Çeşitlilik, (Çeviri Editörleri: Şahin Çetin ve Resul Baltacı), *Örgütlerde Liderlik* içinde, (Çeviren: Semra Kıranlı Güngör) 8. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 14. Bölüm, s.360-380.

Yukl, G. (2018d). Karizmatik ve Dönüşümsel Liderlik, (Çeviri Editörleri: Şahin Çetin ve Resul Baltacı), *Örgütlerde Liderlik* içinde, (Çeviren: Semra Kıranlı Güngör) 8. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 12. Bölüm, s.309-339.

Yukl, G. (2018e). Örgütlerde Stratejik Liderlik, (Çeviri Editörleri: Şahin Çetin ve Resul Baltacı), *Örgütlerde Liderlik* içinde, (Çeviren: Lütfü Arslan) 8. Basımdan Çeviri, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. 11. Bölüm, s.276-308.

Yüceler, A. (2009). Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, s.445-458.

Zaretsky, R. & Katz, Y. J. (2019). The Relationship Between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level. *Athens Journal of Education,* 6(2), pp.127-144. doi=10.30958/aje.6-2-3

Zel, U. (2011). *Kişilik ve Liderlik.* 3. Baskı. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

EKLER

EK 1 Araştırma İzin Yazısı

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.11954923 21.06.2019
Konu : Tez Önerisi

KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi: a) Kastamonu Üniversitesinin, Genel Müdürlüğümüzde 14/06/2019 tarihinde ve 11326971 sayıda işlem gören yazısı.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 161121009 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Sıla İNCEAĞAÇ'ın "Mesleki Tükenmişlik, Liderlik, Tarzları ve Örgüt Kültürü İlişkisi" konulu tez önerisi izin talebi, Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Araştırma İzin Talebi, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgesi kapsamında incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda:

2018-2019 eğitim öğretim yılının Haziran ayında kaynak araştırmasının yapılacağı, 2019-2020 eğitim öğretim yılı Aralık ayının sonuna kadar ise veri toplama işleminin tamamlanmasının planlandığı belirtilmiştir. Ancak 2019 yılı içindeki Aralık ayı, 2019-2020 eğitim öğretim yılını kapsamaktadır. İlgi genelgenin 4 üncü maddesi "Araştırma, yarışma ve sosyal etkinlik izinleri bir eğitim öğretim yılını kapsayacaktır. Talep edilmesi halinde her eğitim öğretim yılı için uzatılabilecektir." hükmü yer almaktadır.

Bu bağlamda; tez önerisi izin talebinin, yukarıda bahsi geçen hususların dikkate alınması kaydıyla Genel Müdürlüğümüze bağlı ilkokul ve ortaokullarda uygulanmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yunus DEREKAYA
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ekler:
1-İlgi (a) yazı ve ekleri
2-Mühürlü Anket (3 sayfa)

DAĞITIM:
Gereği:
Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğüne
(mühürlü anket ek konuldu 3 sayfa)

Bilgi:
Kastamonu, Bartın
Valiliklerine (İl Millî Eğitim Müdürlükleri)
(Bilgi amaçlı olup, cevabi yazı gönderilmeyecektir)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. AKARSU Şef
Tel: (0 312) 413 13 31
Faks: (0 312) 417 71 08

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 040a-c442-3fed-8f6b-240e kodu ile teyit edilebilir.

EK 2 Araştırmada Kullanılan Kişisel Bilgi Formu

Ek: 1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. **Yaş**

   (1) 22-30 yaş (2) 31-40 yaş (3) 41-50 yaş (4) 51 yaş ve üzeri

2. **Cinsiyet**

   (1) Kadın (2) Erkek

3. **Medeni Durum**

   (1) Evli (2) Bekar

4. **Eğitim Durumu**

   (1) Önlisans (2) Lisans (3) Yüksek Lisans (4) Doktora

5. **Çalıştığınız Okulun Düzeyi**

   (1) İlkokul (2) Ortaokul

6. **Branş**

   1 - Sözel Branşlar
   (1) Türkçe (2) Sosyal Bilgiler (3) İngilizce

   2 - Sayısal Branşlar
   (1) Matematik (2) Fen Bilimleri

   3 - Güzel Sanatlar Branşları
   (1) Müzik (2) Görsel Sanatlar

   4 - Spor Branşı
   (1) Beden Eğitimi

   5 - Mesleki Branşlar
   (1) Bilişim Teknolojileri
   (2) Teknoloji Tasarım
   (3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
   (4) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

   6 -Temel Eğitim Branşları
   (1) Okul Öncesi Öğretmeni (2) Sınıf Öğretmeni

7. **Mesleki Kıdem**

   (1) 0-5 yıl (2) 6-10 yıl (3) 11-15 yıl (4) 16-20 yıl (5) 21-25 yıl (6) 25 yıl üzeri



EK 3 Araştırmada Kullanılan Tükenmişlik Ölçeği

Ek: 2 MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ - EĞİTİMCİ FORMU

	Aşağıdaki maddelerde, bireylerin kendilerini ruhsal açıdan nasıl hissetiklerini ifade etmeye yönelik cümlelere yer verilmiştir. Bu doğrultuda lütfen cümlelerin her birini dikkatle okuyarak, hissettiklerinizin hangi sıklıkta olduğunu size en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
1	Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2	Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3	Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
4	Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
5	Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	1	2	3	4	5	6	7
7	Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8	Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
9	Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
10	Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	1	2	3	4	5	6	7
11	Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
12	Kendimi çok zinde hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
13	Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7
14	Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
15	Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
16	Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	1	2	3	4	5	6	7
17	Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	1	2	3	4	5	6	7
18	Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
19	Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.	1	2	3	4	5	6	7
20	Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
21	İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	1	2	3	4	5	6	7
22	Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5	6	7

EK 4 Araştırmada Kullanılan Liderlik Tarzları Ölçeği

Ek: 3 ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ (MLQ)

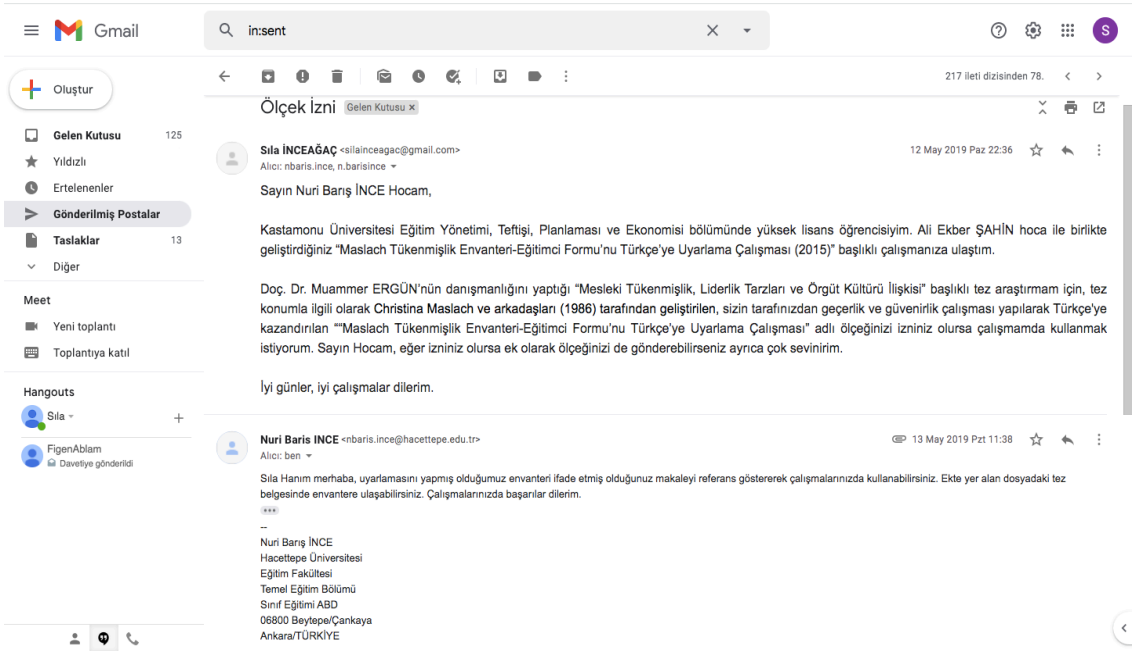
	Aşağıdaki maddelerde, okul yöneticinizin liderlik davranışlarıyla ilgili olabilecek bazı ifadelere yer verilmiştir. Bu doğrultuda lütfen cümlelerin her birini dikkatle okuyarak, belirtilen ifadelerden okul yöneticinize en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1	Ancak harcadığım çabayı gördüğünde bana yardımcı olur.	1	2	3	4	5
2	Kritik kararların uygunluğunu tekrar gözden geçirir.	1	2	3	4	5
3	Sorunlar ciddileşmeden karışmaz.	1	2	3	4	5
4	Dikkati; yanlışlıklar, hatalar, uygunsuzluklar ve standartlardan sapmalar üzerindedir.	1	2	3	4	5
5	Önemli bir konu gündeme geldiğinde karışmaktan çekinir.	1	2	3	4	5
6	Kendisi için önemli değer ve inançları bizimle paylaşır	1	2	3	4	5
7	ihtiyaç duyulduğunda ortada yoktur.	1	2	3	4	5
8	Problemleri çözmede faklı bakış açıları arar.	1	2	3	4	5
9	Gelecek hakkında konuşurken iyimserdir.	1	2	3	4	5
10	Kendisiyle çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	1	2	3	4	5
11	Performans hedeflerine ulaşmada kimlerin sorumlu olduğunu ayrıntılı olarak tartışır ve açıklar.	1	2	3	4	5
12	Harekete geçmesi için islerin iyice kötüye gitmiş olması gerekir.	1	2	3	4	5
13	Ulaşmamız gereken hedefleri büyük bir coşkuyla anlatır.	1	2	3	4	5
14	Güçlü bir amaca sahip olmanın önemini vurgular.	1	2	3	4	5
15	Çalışanlarını yetiştirmek, onlara yeni bir şeyler öğretmek için zaman ayırır.	1	2	3	4	5
16	Çalışanların beklentilerinin neler olduğunu öğrenir ve onlardan neler beklediğini açıkça belirtir.	1	2	3	4	5
17	"Eğer bozuk değilse tamir etme!" anlayışının savunucusudur.	1	2	3	4	5
18	Grubun iyiliği için özveride bulunur, kendi önceliklerinden vazgeçer.	1	2	3	4	5
19	Çalışanlara grubun herhangi bir üyesi olarak değil de, bir birey olarak davranır.	1	2	3	4	5
20	Harekete geçmesi için sorunların kronikleşmesi gerekir.	1	2	3	4	5
21	Davranışları, çalışanların ona saygı duymasını sağlar.	1	2	3	4	5
22	Tüm dikkatini hatalar, şikayetler ve yetersizlikler üzerine yoğunlaştırır.	1	2	3	4	5
23	Kararlarının ahlaki ve etik sonuçlarını göz önünde bulundurur.	1	2	3	4	5
24	Yapılan hataları asla unutmaz, sorumlusu bulununcaya kadar araştırır.	1	2	3	4	5
25	Çalışanlarda güç ve güven duygusu uyandırır.	1	2	3	4	5
26	Gelecekle ilgili vizyonu ile çalışanlarını etkiler.	1	2	3	4	5
27	Dikkatini hata ve başarısızlıkların azaltılması, standartlara ulaşılması için harcar.	1	2	3	4	5
28	Karar vermekten kaçınır.	1	2	3	4	5
29	Çalışanlarına farklı ihtiyaçları ve yetenekleri olan bireyler olarak yaklaşır.	1	2	3	4	5
30	Çalışanların sorunlara farklı açılardan bakmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
31	Çalışanlarına kendilerini geliştirmeleri için fırsat yaratır ve destekler.	1	2	3	4	5
32	Çalışanlara görevlerin nasıl yapılacağı konusunda yeni bakış açıları sunar.	1	2	3	4	5
33	Acil sorulara cevap vermeyi geciktirir.	1	2	3	4	5
34	Ortak bir misyona (görev anlayışına) sahip olmanın önemini vurgular.	1	2	3	4	5
35	Çalışanlar beklentileri yerine getirdiklerinde memnuniyetini ifade eder.	1	2	3	4	5
36	Hedeflere ulaşılacağına dair güven oluşturur.	1	2	3	4	5

EK 5 Araştırmada Kullanılan Okul Kültürü Ölçeği

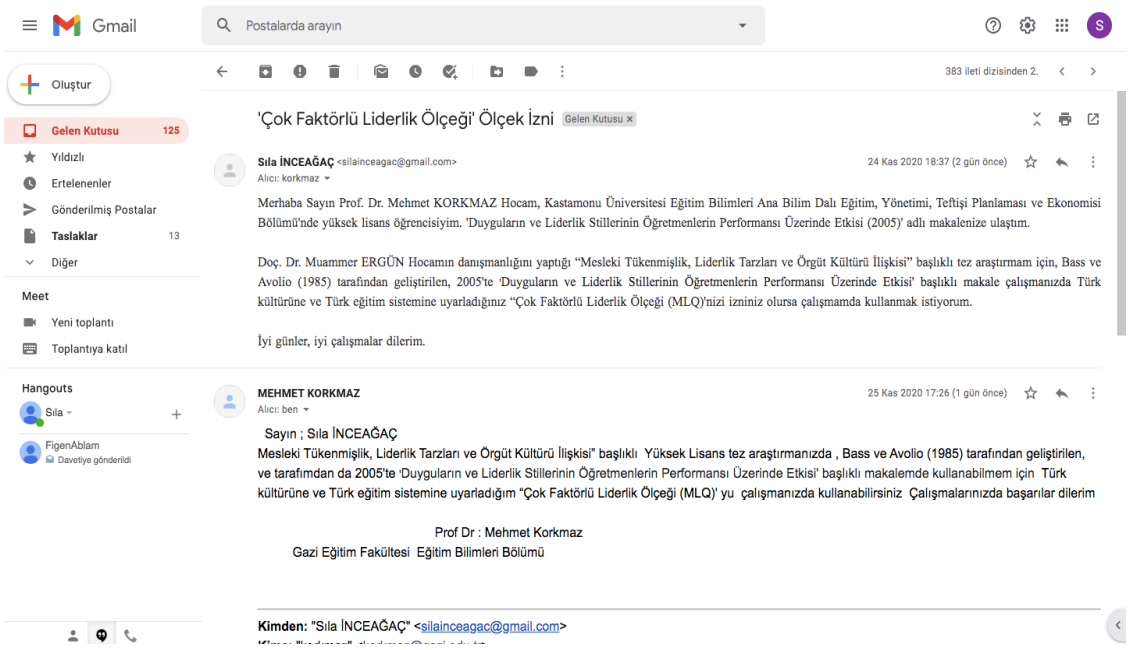
Ek: 4 OKUL KÜLTÜRÜ ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki maddelerde, çalıştığınız okulu niteleyen ifadelereyer verilmiştir. Bu doğrultuda lütfen cümlelerin her birini dikkatle okuyarak, belirtilen ifadelerin okulunuzda hangi sıklıkta gerçekleştiğini size en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Okulumuzda,	Her Zaman	Sık Sık	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. programda belirlenen işlerin yapılması ilk önceliktir.	1	2	3	4	5
2. diğer okullardan daha "iyi" olmak için çalışmak esastır.	1	2	3	4	5
3. ilk defada doğruyu yapmak amaçlanır.	1	2	3	4	5
4. amaçları gerçekleştirmek için yeterince çaba harcanır.	1	2	3	4	5
5. teknolojik gelişmeler takip edilir.	1	2	3	4	5
6. herkes öğrencilerin akademik başarısı için çalışır.	1	2	3	4	5
7. insanlar birbirini sever.	1	2	3	4	5
8. kıdemli olmak ayrıcalıklı olmak demektir.	1	2	3	4	5
9. herkes uygulamalarla ilgili görüşlerini açıkça ifade edebilir.	1	2	3	4	5
10. mesleki gelişim için her türlü fırsat sağlanır.	1	2	3	4	5
11. çalışanlar sevinçlerini ve üzüntülerini paylaşır.	1	2	3	4	5
12. hiyerarşiye önem verilir.	1	2	3	4	5
13. kural ihlaline karşı sert önlemler alınır.	1	2	3	4	5
14. yöneticiler, sık sık, kurallara uyulmasını hatırlatır.	1	2	3	4	5
15. kuralsızlıkların önlenmesi için sıkı denetim söz konusudur.	1	2	3	4	5
16. birimiz hepimiz, hepimiz birimiz için duygusu hâkimdir.	1	2	3	4	5
17. mesleki amaçlar için çalışmak takdir gören bir davranıştır.	1	2	3	4	5
18. insanlara değer verilir.	1	2	3	4	5
19. otoriter bir yönetim anlayışı vardır.	1	2	3	4	5
20. işlerle ilgili etkili ve verimli toplantılar yapılır.	1	2	3	4	5
21. başarılı öğretmen ve öğrenciler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
22. en büyük ödül bir isi başarmaktır.	1	2	3	4	5
23. hiç kimse yönetimle ters düşmek istemez.	1	2	3	4	5
24. kişisel duygu ve düşünceler paylaşılır.	1	2	3	4	5
25. herkes işini iyi yapmanın karşılığını alır.	1	2	3	4	5
26. yanlışı kimin yaptığı değil, sonuçları tartışılır.	1	2	3	4	5
27. herkes birbirinin görüş ve düşüncelerine saygılıdır.	1	2	3	4	5
28. kişisel bilgi ve yetenekler saygı görür.	1	2	3	4	5
29. insanlar arasında ilişkiler resmidir.	1	2	3	4	5

EK 6 Araştırmada Kullanılan ‘Tükenmişlik Ölçeği’ Ölçek İzni



EK 7 Araştırmada Kullanılan ‘Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği’ Ölçek İzni



Gmail

Postalarda arayın

Oluştur

Gelen Kutusu 125
Yıldızlı
Ertelenenler
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar 13
Diğer

Meet
Yeni toplantı
Toplantıya katıl

Hangouts
Sıla
FigenAblam
Davetiye gönderildi

383 ileti dizisinden 2.

'Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği' Ölçek İzni Gelen Kutusu ×

Sıla İNCEAĞAÇ <silainceagac@gmail.com> 24 Kas 2020 18:37 (2 gün önce)
Alıcı: korkmaz

Merhaba Sayın Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ Hocam, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim, Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü'nde yüksek lisans öğrencisiyim. 'Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi (2005)' adlı makalenize ulaştım.

Doç. Dr. Muammer ERGÜN Hocamın danışmanlığını yaptığı “Mesleki Tükenmişlik, Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü İlişkisi” başlıklı tez araştırmam için, Bass ve Avolio (1985) tarafından geliştirilen, 2005'te 'Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi' başlıklı makale çalışmanızda Türk kültürüne ve Türk eğitim sistemine uyarladığınız “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)'nizi izniniz olursa çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi günler, iyi çalışmalar dilerim.

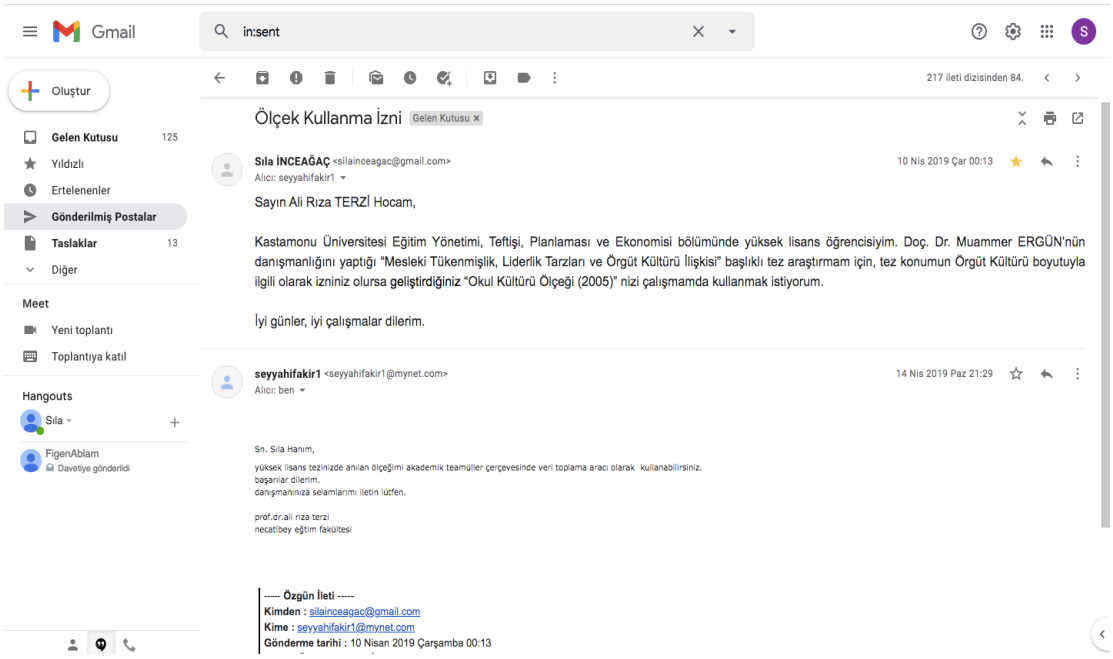
MEHMET KORKMAZ 25 Kas 2020 17:26 (1 gün önce)
Alıcı: ben

Sayın ; Sıla İNCEAĞAÇ
Mesleki Tükenmişlik, Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü İlişkisi” başlıklı Yüksek Lisans tez araştırmanızda , Bass ve Avolio (1985) tarafından geliştirilen, ve tarafımdan da 2005'te 'Duyguların ve Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi' başlıklı makalemde kullanabilmem için Türk kültürüne ve Türk eğitim sistemine uyarladığım “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ)' yu çalışmanızda kullanabilirsiniz Çalışmalarınızda başarılar dilerim

Prof Dr : Mehmet Korkmaz
Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Kimden: "Sıla İNCEAĞAÇ" <silainceagac@gmail.com>

EK 8 Araştırmada Kullanılan ‘Okul Kültürü Ölçeği’ Ölçek İzni



Gmail

in:sent

Oluştur

Gelen Kutusu 125
Yıldızlı
Ertelenenler
Gönderilmiş Postalar
Taslaklar 13
Diğer

Meet
Yeni toplantı
Toplantıya katıl

Hangouts
Sıla
FigenAblam
Davetiye gönderildi

217 ileti dizisinden 84.

Ölçek Kullanma İzni Gelen Kutusu ×

Sıla İNCEAĞAÇ <silainceagac@gmail.com> 10 Nis 2019 Çar 00:13
Alıcı: seyyahifakir1

Sayın Ali Rıza TERZİ Hocam,

Kastamonu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Muammer ERGÜN'nün danışmanlığını yaptığı "Mesleki Tükenmişlik, Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürü İlişkisi" başlıklı tez araştırmam için, tez konumun Örgüt Kültürü boyutuyla ilgili olarak izniniz olursa geliştirdiğiniz "Okul Kültürü Ölçeği (2005)" nizi çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi günler, iyi çalışmalar dilerim.

seyyahifakir1 <seyyahifakir1@mynet.com> 14 Nis 2019 Paz 21:29
Alıcı: ben

Sn. Sıla Hanım,

yüksek lisans tezinizde anılan ölçeğimi akademik teamüller çerçevesinde veri toplama aracı olarak kullanabilirsiniz.
başarılar dilerim.
danışmanınıza selamlarımı iletin lütfen.

prof.dr.ali rıza terzi
necatibey eğitim fakültesi

----- **Özgün İleti** -----
Kimden : silainceagac@gmail.com
Kime : seyyahifakir1@mynet.com
Gönderme tarihi : 10 Nisan 2019 Çarşamba 00:13

EK 9 Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Sıla İNCEAĞAÇ
Doğum Yeri ve Yılı : Ankara, 1989
Medeni Hali : Evli
Yabancı Dili : İngilizce
E-posta : silainceagac@gmail.com

Eğitim Durumu

Ortaöğretim: ATSO Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Bölümü (2003-2007)
Lisans: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı (2007-2011)

Mesleki Deneyim

İş yeri: Merkez Ortaokulu (Şarkikaraağaç/ISPARTA) (Müzik Öğretmeni) (2012-2014)

İş yeri: Yunus Emre Ortaokulu (Şarkikaraağaç/ISPARTA) (Müzik Öğretmeni) (2012-2014)

İş yeri: Şeker Ortaokulu (Şarkikaraağaç/ISPARTA) (Müzik Öğretmeni) (2012-2014)

İşyeri: Vali Aydın ARSLAN Ortaokulu (Merkez/ KASTAMONU) (Müzik Öğretmeni) (2014-Devam ediyor)