



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

**ÖĞRETMENLERİN İŞLE BÜTÜNLEŞME  
DÜZEYLERİ İLE  
OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ  
ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ  
(YÜKSEK LİSANS TEZİ)**

BATUHAN İNANIR

DANIŞMAN

DR. HASAN KAVGACI

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

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖĞRETMENLERİN İŞLE BÜTÜNLEŞME DÜZEYLERİ İLE  
OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ**

**Batuhan İNANIR**

**Danışman Dr. Hasan KAVGACI  
Jüri Üyesi Doç. Dr. Türker KURT  
Jüri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Veysi ERKEN**

**KASTAMONU - 2020**

## TEZ ONAYI

**Batuhan İNANIR** tarafından hazırlanan "**Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ile Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri üyeleri önünde savunulmuş ve oy birliği / oy çokluğu ile **Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı**'nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Doç. Dr. Türker KURT  
Gazi Üniversitesi



Jüri Üyesi (Danışman) Dr. Hasan KAVGACI  
Talim ve Terbiye Kurulu  
Başkanlığı

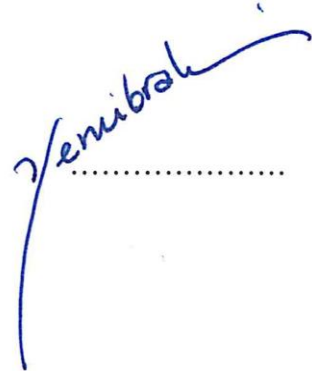


Jüri Üyesi Dr. Öğretim Üyesi Veysi ERKEN  
Kastamonu Üniversitesi



23.01/2020

Enstitü Müdürü Doç. Dr. İbrahim YENEN



## TAAHHÜTNAME

Tez içindeki yer alan bilgilerin tamamının etik davranış ile akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunduğumu, bununla birlikte tez yazımında kurallara uygun şekilde hazırladığım bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildirir ve taahhüt ederim.

  
Batuhan İNANIR

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

### ÖĞRETMENLERİN İŞLE BÜTÜNLEŞME DÜZEYLERİ İLE OKUL İKLİMİ VE ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Batuhan İNANIR

Kastamonu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Hasan KAVGACI

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri ile okul iklimi algıları ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda, araştırmada öğretmenlerin araştırma değişkenlerine yönelik algılarının ne düzeyde olduğu; işle bütünleşmeye dönük görüşlerinin görev, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediği; işle bütünleşme ile okul iklimi ve öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı; okul ikliminin ve öğretmen liderliğinin işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir.

Araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış olup okul iklimi ve öğretmen liderliği değişkenlerinin öğretmenlerin işle bütünleşmeleriyle ilişkilerini gösteren bir hipotez model test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu, Çankırı, Sinop il ve ilçelerinde görev yapan 267 ilköğretim ve okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği, Okul İklimi Ölçeği ve Öğretmen Liderliği Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir: (1) Araştırmaya katılan öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyi yüksektir. (2) Yapılan regresyon analizi sonucunda öğretmen liderliği, işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. (3) Okul iklimi, işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısıdır. (4) İşle bütünleşme düzeyleri, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.”

**Anahtar kelimeler:** İşle bütünleşme okul iklimi, öğretmen liderliği, öğretmen

**2020, 92 sayfa**

**ABSTRACT**

MSc. Thesis

**INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' WORK  
MANAGEMENT AND SCHOOL CLIMATE AND TEACHER LEADERSHIP**

Batuhan İNANIR  
Kastamonu University  
Institute of Social Sciences  
Department of Educational Sciences

Supervisor: Dr. Hasan KAVGACI

This research aims to explain the relationship of elementary school teachers' work engagement with their perception of the school climate and teacher leadership. In this perspective, this research examines the teachers' views about research variables (work engagement, school climate, and teacher leadership); whether their work engagement differs according to gender, duty, professional seniority or educational background; the relationship among work engagement, school climate, and teacher leadership; whether school climate and teacher leadership are significant predictors for work engagement.

The research is designed in the relational screening model and tested a hypothesis model that shows the relationship between school climate and teacher leadership variables and work engagement. The research's workgroup consists of 267 elementary and pre-school teachers from Kastamonu, Sinop, Çankırı in 2017 and 2018. Utrecht work engagement scale, school climate scale, and teacher leadership scale are used in the research to collect data.

The results showed that the teachers who joined the research have a high level of work engagement. According to the regression analysis, teacher leadership is a meaningful predictor for work engagement. School climate is a meaningful predictor for work engagement. Lastly, work engagement has no meaningful relationship with the demographic variables.

**Key Words:** Work engagement, school climate, teacher leadership, teacher

**2020, 92 pages**

## ÖNSÖZ

Toplumun hem maddi hem de manevi olarak gelişiminde önemli kurumlardan biri olan okulların hedeflerine ulaşabilmesi için işini severek, isteyerek yapan aktif rol üstlenmekten çekinmeyen öğretmenler olması gerektiği kabul görmüş bir gerçektir. Her bakımdan daha iyi bir nesil ancak işiyle bütünleşmiş, işini severek yapan, gerektiğinde sorumluluk almaktan kaçınmayan, çevresine liderlik eden öğretmenlerin elinde yükselecektir. Bunun sağlanabilmesi için hem öğretmen liderliğinin teşvik edilerek öğretmenlerin okullarda daha aktif ve saygın roller alması sağlanmalı hem de okullarda daha sağlıklı iklimlerin temelleri atılarak çalışılan kurum sevilesi bir hal almalıdır. Ancak bu şartlar sağlandığında öğretmenler mesleklerini bir iş olmaktan öte görüp daha özverili çalışabilirler ve çalıştıkları kuruma daha sağlıklı, sevgi dolu bağlarla bağlanabilirler. İşine dört elle sarılan öğretmenlerin toplumun refahı için ve okulların amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için gerekli olduğu herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu bağlamda çalışmada da öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin okul iklimi ve öğretmen liderliği ile olan bağlantısı incelenmeye çalışılmıştır.

Hem yüksek lisans eğitimim boyunca hem de tez çalışma sürecinde tecrübelerini ve bilgilerini benimle sürekli paylaşan; bana her zaman inanan değerli danışman hocam Dr. Hasan KAVGACI'ya sonsuz teşekkür ediyorum.

Eğitim sürecimde manevi destekleriyle her zaman yanımda olan babam Nevruz İNANIR ve annem Saadet İNANIR'a yürekten teşekkür ediyorum.

Ben onları bu süreçte ne kadar ihmal etsem de beni her zaman destekleyen, bana yardımcı olan Yağmur SIR'a ve en yakın arkadaşlarım Öznur TOKTAY ile Yunus TOKTAY'a teşekkür ederim.

Batuhan İNANIR  
Kastamonu, 2020

## İÇİNDEKİLER

|   | Sayfa      |
|---|------------|
| <b>ÖZET</b> .....                           | <b>IV</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....                       | <b>V</b>   |
| <b>ÖNSÖZ</b> .....                          | <b>VI</b>  |
| <b>İÇİNDEKİLER</b> .....                    | <b>VII</b> |
| <b>TABLOLAR DİZİNİ</b> .....                | <b>XI</b>  |
| <b>SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ</b> ..... | <b>XII</b> |
| <b>BÖLÜM I</b> .....                        | <b>1</b>   |
| <b>1. GİRİŞ</b> .....                       | <b>1</b>   |
| 1.1. Problem Durumu .....                   | 1          |
| 1.2. Araştırmanın Amacı .....               | 4          |
| 1.3. Araştırmanın Önemi .....               | 4          |
| 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....      | 6          |
| 1.5. Araştırmanın Varsayımları .....        | 6          |
| 1.6. Tanımlar .....                         | 6          |
| 1.6.1. İşle Bütünleşme .....                | 6          |
| 1.6.2. Okul İklimi .....                    | 6          |
| 1.6.3. Öğretmen Liderliği .....             | 6          |
| <b>BÖLÜM II</b> .....                       | <b>7</b>   |
| <b>2. KURAMSAL ÇERÇEVE</b> .....            | <b>7</b>   |
| 2.1. İşle Bütünleşme .....                  | 7          |
| 2.1.1. İşle Bütünleşme Kavramı .....        | 7          |
| 2.1.2. İşle Bütünleşmenin Boyutları .....   | 9          |
| 2.1.1.1. Zindelik .....                     | 10         |
| 2.1.1.2. Adanma .....                       | 10         |
| 2.1.1.3. Yoğunlaşma .....                   | 10         |

|  |    |
|--|----|
| 2.1.3. İşle Bütünleşmenin Benzer Kavramlarla İlişkisi..... | 11 |
| 2.1.3.1. Örgütsel Bağlılık.....                            | 11 |
| 2.1.3.2. İş Memnuniyeti.....                               | 11 |
| 2.1.3.3. İşkoliklik.....                                   | 12 |
| 2.1.3.4. İşe Bağlılık.....                                 | 12 |
| 2.1.3.5. Akış.....   | 12 |
| 2.1.3.6. Örgütsel Vatandaşlık.....                         | 13 |
| 2.1.4. İşle Bütünleşmenin Sonuçları .....                  | 13 |
| 2.2. Öğretmen Liderliği.....                               | 14 |
| 2.2.1. Öğretmen Liderliği Kavramı.....                     | 14 |
| 2.2.2. Öğretmen Liderliğinin Boyutları.....                | 16 |
| 2.2.2.1. Kurumsal Gelişme.....                             | 16 |
| 2.2.2.2. Mesleki Gelişim.....                              | 17 |
| 2.2.2.3. Meslektaşlarla İşbirliği.....                     | 17 |
| 2.2.3. Öğretmen Liderliğinin Faydaları.....                | 17 |
| 2.2.4. Lider Öğretmenin Rollerini.....                     | 19 |
| 2.2.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler .....    | 21 |
| 2.2.6. Öğretmen Liderliğini Engellenen Faktörler .....     | 22 |
| 2.3. Okul İklimi.....                                      | 23 |
| 2.3.1. Örgüt İklim Kavramı.....                            | 23 |
| 2.3.2. Okulların Örgüt İklimi .....                        | 25 |
| 2.3.3. Okul İkliminin Boyutları.....                       | 25 |
| 2.3.3.1. Güvenlik.....                                     | 25 |
| 2.3.3.2. Öğretim ve öğrenme.....                           | 25 |
| 2.3.3.3. İlişkiler .....                                   | 25 |
| 2.3.3.4. Çevre ve yapısal durum.....                       | 26 |
| 2.3.4. Okul İklimi Tipleri .....                           | 26 |
| 2.3.4.1. Açık İklim .....                                  | 27 |
| 2.3.4.2. İlgili İklim.....                                 | 27 |
| 2.3.4.3.İlgisiz İklim.....                                 | 27 |
| 2.3.4.4. Kapalı İklim.....                                 | 28 |

|                       |           |
|-----------------------|-----------|
| <b>BÖLÜM III.....</b> | <b>29</b> |
|-----------------------|-----------|

|  |           |
|--|-----------|
| <b>3. YÖNTEM.....</b>  | <b>29</b> |
| 3.1. Araştırma Modeli .....  | 29        |
| 3.2. Çalışma Grubu .....   | 29        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....   | 31        |
| 3.3.1. İşle Bütünleşme Ölçeği .....  | 31        |
| 3.3.2. Okul İklim Ölçeği .....   | 32        |
| 3.3.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği .....   | 33        |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....  | 33        |
| 3.5. Verilerin Analizi.....  | 34        |
| <b>BÖLÜM IV .....</b>  | <b>36</b> |
| <b>4. BULGULAR .....</b>   | <b>36</b> |
| 4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları .....  | 36        |
| 4.2. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyet, Yaş, Görev Süresi, Eğitim ve Görev Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular .....   | 38        |
| 4.3. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular.....  | 46        |
| 4.4. Öğretmen Liderliği ve Okul İklimi Değişkenlerinin İşle Bütünleşmeye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları .....   | 48        |
| <b>BÖLÜM V.....</b>  | <b>51</b> |
| <b>5. TARTIŞMA .....</b>   | <b>51</b> |
| 5.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma .....  | 51        |
| 5.2. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Görev Süresi, Öğrenim Durumu, Görev Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma ..... | 53        |
| 5.2.1. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....  | 53        |
| 5.2.2. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....  | 55        |
| 5.2.3. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Görev Süresine Göre Karşılaştırılması.....   | 56        |
| 5.2.4. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması .....  | 58        |

|   |           |
|---|-----------|
| 5.2.5. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik<br>Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması ..... | 60        |
| 5.3. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma .....  | 61        |
| 5.4. Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Değişkenlerinin İşle Bütünleşmeyi<br>Yordamasına Yönelik Tartışma .....                        | 62        |
| <b>VI. BÖLÜM .....</b>  | <b>65</b> |
| <b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>  | <b>65</b> |
| 6.1. Sonuçlar .....   | 65        |
| 6.2. Öneriler .....   | 68        |
| 6.2.1. Araştırmacılara Öneriler.....  | 68        |
| 6.2.2. Uygulayıcılara Öneriler.....   | 69        |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>EKLER.....</b>   | <b>85</b> |
| <b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>  | <b>92</b> |

**TABLolar DİZİNİ**

|   |    |
|---|----|
| Tablo 1. Geleneksel öğretmen rolleri ile lider öğretmenin rolleri .....   | 20 |
| Tablo 2. Öğretmenlerin işle bütünleşme, öğretmen liderliği ve okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler.....                        | 37 |
| Tablo 3. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi öğretmen liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları.....             | 39 |
| Tablo 4. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları .....                | 40 |
| Tablo 5. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının görev süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları .....       | 41 |
| Tablo 6. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının eğitim değişkenine göre Kruskal Wallis sonuçları.....     | 43 |
| Tablo 7. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının görev değişkenine göre ANOVA sonuçları .....              | 44 |
| Tablo 8. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları.....  | 46 |
| Tablo 9. Bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşme algılarını yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları ..... | 49 |

**SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ**

|       |  |
|-------|--|
| AFA   | Açımlayıcı Faktör Analizi                                      |
| ANOVA | Analysis of Variance (Tek faktörlü Varyans analizi)            |
| DFA   | Doğrulayıcı Faktör Analizi                                     |
| UWES  | Utrecht Work Engagement Scale (Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği) |

## **BÖLÜM I**

### **1. GİRİŞ**

Birinci bölüm içerisinde tez konusu kapsamında incelenen problemin ne olduğu ilgili alan yazın bağlamında ortaya konulmuş; araştırmanın önemi, amacı ve ilgili kavramların tanımlamalarına yer verilmeye çalışılmıştır.

#### **1.1. Problem Durumu**

Günümüz eğitim anlayışı insanı çok yönde geliştirmek ve böylece bireyin ortaya çıkan hızlı değişim süreçlerine uyum sağlamasını hedeflemektedir (Özden, 2008). Okulların hedeflerini gerçekleştirebilmelerinde en mühim noktalardan biri de öğretmenlerdir. Yapılan çoğu araştırma okul başarısını arttırmak için öğretmenlerin diğer değişkenlerden daha etkili olduğunu göstermektedir. Son yıllarda öğretmenlerin okul başarısı üzerinde daha etkin kılabilecek çeşitli düşünceler de araştırılmaktadır (Chang, 2009). Etki sahibi bir eğitimci mesleğine iyi duygularla yaklaşır ve hep iyi olanı yapmaya çalışır. Bu sebeple eğitimcilerin yanlış yaptığı negatif taraflarından yaklaşmak yerine pozitif ve güçlü taraflarına odaklanarak bakmak gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul içindeki tutumları ve davranışları eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için önemli faktörleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğretim eylemini severek yapması ve okulun amaçlarını benimseyerek kabullenmeleri ve bu amaçlar doğrultusunda çalışmaları beklenir. Dolayısıyla demokratik şekilde kararlara katılmaları ve fikirlerini ifade etmede sessizliklerini kırmaları istenir. Aynı zamanda okulda enerjik, adanmış, işine kendini vermiş, iş memnuniyeti yüksek olan öğretmenler daha başarılı görülmektedir (Telef, 2011).

Son yıllarda pozitif örgütsel davranış anlayışının ön plana çıkmasıyla çalışanların kötü ve zayıf yönlerinin yerine iyi ve güçlü yanlara birçok araştırmada görülmektedir. Pozitif psikolojinin başlattığı bu akımla hedeflenen, insan hareketlerine karşı tavrın negatiften pozitif yöne doğru evrilmesidir. Bu sahada

önemli kavramlardan biri de işle bütünleşmedir. İşle bütünleşme son yıllarda mühim bir çalışma sahasını olmuştur. Bu kavram çalışanın yaptığı işi zindellikle yapması ile işine tam olarak bağlı olması anlamındadır. İşle bütünleşme kavramını diğer alanlardan önce işletme alanında araştırılmaya başlansa da eğitim alanında da son derece önemli olduğu birçok çalışmada görülmüştür.

Kavgacı (2014) eğitim mekanizmasının temelinde yer alan öğretmenlerin işlerini daha severek, adanmış ve zinde bir biçimde yani işleriyle bütünleşmiş bir biçimde yapmalarının eğitim geleceği ve hedeflerine ulaşması açısından son derece önemli olduğunu söylemektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar işle bütünleşme seviyesi yüksek olan öğretmenlerin okulun hedeflerine ulaşmasında diğerlerine göre daha faydalı olduğunu göstermektedir. Yaptığı işi severek yapan, işine karşı kendini coşku dolu hisseden, çalışırken saatin nasıl geçtiğini anlamayan ve her sabah kalktığında okula gitmek için hevesli olan öğretmenler eğitim-öğretim sürecine daha fazla fayda sağlamaktadır. Tüm bu sonuçlar ise öğretmenlerin işle bütünleşmeleri üzerine daha fazla çalışılması gerektiğini ortaya koymaktadır.

İşle bütünleşme düzeyinin yüksek olmasının hem çalışan için hem de örgüt için birçok fayda sağladığı çeşitli araştırmalarla sıkça ortaya konmuştur (Demerouti, Bakker ve Janssen, 2001; Gürler, 2018; Hakanen, Bakker ve Schaufeli 2006; Hakanen ve Schaufeli, 2012; Harter, Schmidt ve Hayes, 2002; Kavgacı, 2014; Schaufeli ve Bakker, 2004). Ayrıca öğretmenlerin çalışma arzularının ve işlerine bağlılıklarının günümüzde daha çok önemli bir boyuta ulaştığı savunulabilir.

İşle bütünleşmeye etki eden en büyük faktörlerden birinin çalışma ortamı olduğunu düşünülmektedir. Bu bağlamda yine son yıllarda çalışma ortamıyla ilgili iklim kavramı ön plana çıkmaktadır. Anderson (1982) tarafından yapılan kapsayıcı literatür taramasında, okul iklimi kavramının açıklanmasının zor olduğunu ancak literatürde farklı açıklamalar olmasının yanında okul iklimi tanımlamalarının çoğunun okuldaki insan ilişkileri çerçevesinde yapıldığı, kavramın örgütsel işlerde karşılaşılan örgüt üyelerinin davranışlarına etki eden bir kavram olduğu konusunda fikir birliğinin var olduğu da görülmektedir (Çalık ve Kurt, 2010; İşcan ve Karabey, 2007). Çalışanların huzur içinde, birbirleriyle uyumlu olduğu; yöneticinin her çalışana eşit mesafede

davranarak onların yararını gözettiği, onlara ihtiyaç duydukları çalışma koşullarını sağladığı örgütlerde çalışanların işle bütünleşme seviyesinin daha yüksek seviyelerde olduğu gözlemlenmiştir (Kavgacı, 2015). Bu bağlamda öğretmenlerin çalıştıkları ortamı ifade eden okul iklimi kavramının da onların işle bütünleşme seviyelerinde yordayıcı olduğu söylenebilir.

Örgüt iklimi genel anlamda bir örgütü başka örgütlerden ayıran ve örgüte bir kimlik veren, örgütteki çalışanlar tarafından hissedilen ve onların davranışlarını etkileyen örgütsel, çevresel ve bireysel özellikteki etkenlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Çekmecelioğlu ve Keleş, 2008). “Okul iklimi her üyesinin farklı beklentilere ve duygu durumlarına sahip oldukları bu örgütlerde gerçekleşen formal ve informal etkileşimin, üyelerin birbirleri ile olan etkileşimlerinin, örgütü algılayış biçimlerinin, örgüte yönelik inançlarının, değerlerinin ve örgütün işleyiş ve ilerlemesine etki eden sosyal, fiziksel ve psikolojik faktörlerin tamamıdır” (Kavgacı, 2014, s. 21). Okul iklimi öğretmenlerin motivasyonları, iş tatminleri ile performanslarına etki eden çok önemli bir faktördür. Ekip ruhu, etkileşim ve iletişim, yenilikçilik ve kendini işe verme gibi alt boyutlardan oluşan okul iklimi ancak mesleğini tutkuyla yapan öğretmenlerin işbirliği ile geliştirilebilir (Karakaya, 2015).

İşle bütünleşmeyle ilgili araştırmalar örgütsel değişkenlerin yanında bireysellerin de önemli bir yeri olduğunu göstermiştir. Son zamanlarda yapılmış olan çalışmalar öğretmen liderliği kavramının işle bütünleşmeyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Kavgacı, 2014). Bireysel değişkenlerden biri olan öğretmen liderliği de okuldaki diğer paydaşlarla iyi ilişkiler kurup onları pozitif yönde etkileyebilmeyi, öğretimi faaliyetlerini geliştirerek okulun hedeflerini gerçekleştirmek konusunda çaba sarf etmeyi ve bunu içinden gelen bir enerjiyle yapmayı ifade etmektedir (Beycioğlu, 2009). Bu doğrultuda öğretmen liderliğinin işle bütünleşmenin yordayıcısı olduğu düşünülmektedir. Öğretmen liderliğinin geliştirilmesi için okul iklimi çok önemli bir role sahiptir. Okulda iklim, güven ve iyi bir eğitim üzerine kurulur. Eğer, öğretmenler ve yöneticiler kendilerinden bekleneni ve nasıl yapacaklarını iyi bilirlerse ve bu bilgi özgürlük ile yenilikçilik konusunda serbest bırakılma duygusuyla birleşirse; okuldaki güven, aidiyet hissi gelişir dolayısıyla okulun iklimi iyileşir (Grey ve Steshly, 2008). İklim iyileşirse öğretmenlerin pozitif davranışlarında

da artış gözükecektir. Harris ile Frost (2003) yaptıkları çalışmada ise liderlik özellikleri sergileyen öğretmenlerin morelman iyi olduklarını ve işle bütünleşmelerinin de olumlu etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır. Kuramsal ve ampirik çalışmalar tarafından desteklenen bu ilişkilerin bir model içinde analiz edildiği çalışmalar özellikle ulusal alan yazında yeterli değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin performansına yönelik birçok değişkenle ilişkili olduğu düşünülen işle bütünleşmenin okul ortamını tanımlamakta önemli örgütsel değişkenlerden biri olan okul iklimi ile son yıllarda daha fazla önem kazanan ve öğretmen rollerinde bir değişimi getiren öğretmen liderliği ile ilişkilerinin incelenmesinin önemli bir husus olduğu söylenebilir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Mevcut araştırmanın amacı, ilköğretim ve okul öncesi düzeyinde görev yapan öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile öğretmen liderliği ve okul iklimi seviyeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Amaç bağlamında aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

- 1) Öğretmenlerin değişkenlere yönelik algıları görev, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermekte midir?
- 2) Öğretmenlerin işle bütünleşme ile okul iklimi ve öğretmen liderliği algıları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
- 3) Öğretmenlerin okul iklimi ile öğretmen liderliği algıları işle bütünleşme düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Eğitimdeki başarısızlıkların en temel sebeplerinden birinin de öğretmenlerin motivasyon düşüklüğü olduğu savunulabilir (Kavgacı, 2014). Bu sebeple öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltecek olan şeylerin derinlemesine bir araştırmayla belirlenmesi gereklidir. Bu kapsamda ilgili araştırma sonucunda elde edilecek olan öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine ilişkin verilerin politika yapıcılara ve uygulayıcılara fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretim hedeflerini başarmanın yolunun işlerine karşı pozitif tutumlar takınan öğretmen sayısının artmasıyla sağlanabileceği düşünülmektedir (Kirkpatrick, 2009). Öğretmenler iş ortamlarında değişimin zor olduğu şartlarda çalışmaktadır. Yine de okullarda öğretmenlerin işe karşı bakış açılarını değiştirebilecek ve değişime açık az sayıda değişkenler bulunmaktadır (Hakanen vd., 2006). Bu çalışmada, bu değişkenlerden okul iklimi ve öğretmen liderliğinin işle bütünleşme ile olan ilişkileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu şekilde, daha önce öğretmenlerin işle bütünleşmelerini açıklamaya çalışan araştırmalarda incelenen farklı değişkenlere yenileri eklenerek öğretmenlerin işle bütünleşmeleri okul iklimi ve öğretmen liderliği bağlamında derinlemesine incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin işle bütünleşmelerini anlamaya yönelik daha kapsamlı bir analiz ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın bu yönüyle alan yazına özgün bir katkıda bulunması beklenmekte ve işle bütünleşme kavramı üzerinde yapılacak olan ardıl çalışmalara kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, kavramla ilgili bilgi tabanını genişletmeye dönük katkı sağlanabileceğine inanılmaktadır.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğretmenlerin işleri ile daha olumlu ilişkiler geliştirebilmeleri için okul örgütünün örgütlenme ve yönetiminde hangi değişikliklerin yapılması gerektiği konusunda bazı çıkarımlarda bulunulabileceği ve etkili müdahale yöntemlerinin geliştirilebileceği düşünülmektedir. Bu sayede öğretmenlerin iş ortamlarını geliştirip işleri ile bütünleşmelerini artırmaya dönük politika önerilerinin sunulması planlanmaktadır. Son olarak, mevcut araştırmayla son yıllarda oldukça ilgi çeken ve örgütsel psikoloji alanında birçok araştırmaya konu olan işle bütünleşme kavramının ulusal eğitim alan yazınında da daha fazla yer alması amaçlanmaktadır. Hallberg ve Schaufeli'nin (2006) de ifade ettiği gibi, işle bütünleşme konusunda daha fazla çalışma yapıldıkça okuldaki insanların iyi anlaşılması ve daha verimli bir öğretim süreci yürütülmesi ile konu hakkında daha aydınlatıcı bilgiler edinilmesi mümkün görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin işleriyle bütünleşme düzeylerinin artırılması için yapılması gerekenlere de ışık tutulması gerekmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerinde ilköğretim okullarında görev yapan okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenleriyle ve araştırmacının konuyla ilgili ulaşabildiği kaynaklardan elde edilen bilgilerle sınırlıdır. Araştırma verileri sadece nicel veri toplama araçlarıyla elde edilmiştir.

#### **1.5. Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmada değişkenlere yönelik veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklerin gerekli verilerin toplanması için yeterli olduğu varsayılmaktadır. Ayrıca araştırmanın varsayımı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan sorulara samimi cevaplar verdikleri kabul edilmiştir.

#### **1.6. Tanımlar**

##### **1.6.1. İşle Bütünleşme**

“İşle bütünleşme kavramı çalışanların işe adanması, işe karşı istekli olması, işine yoğunlaşabilmesi boyutları etrafında şekillendirilmiş işe yönelik olumlu duyguları kapsayan bir ruhsal durumdur” (Kavgacı, 2014, s. 21). Bu doğrultuda araştırmada öğretmenlerin işlerine karşı adanmış, zinde ve yoğunlaşmış hissettiği bir kavram şeklinde alınmıştır.

##### **1.6.2. Okul İklimi**

İnsanların okul ve okuldaki insanlar ve ortam hakkındaki duygu ve düşüncelerinden oluşan okul iklimi, okulun havasını, ortamını ve okuldaki düşünce yapısını yansıtır (Hoy, 2003).

##### **1.6.3. Öğretmen Liderliği**

Öğretmen liderliği, öğretim konusunda hedefler geliştirip bunu hayata geçirmek konusunda tüm paydaşları eşgüdümleyebilme ve sınıf için de etkin olma yeterliliğidir (Can, 2006).

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm altında alt başlıklar halinde araştırmanın kuramsal çerçevesi, araştırma değişkenleri ile ilgili kavramsal bilgiler, araştırma problemi ile ilgili alan yazın ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

#### 2.1. İşle Bütünleşme

Çalışmanın bu bölümünde; işle bütünleşmenin kuramsal gelişimi, boyutları, işle bütünleşme kavramıyla karıştırılan kavramlarla ilişkisinden, işle bütünleşmenin öneminden, işle bütünleşme kavramıyla ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalardan ve sonuçlarından bahsedilecektir.

##### 2.1.1. İşle Bütünleşme Kavramı

Son yıllarda iş dünyasında örgütler, amaçlarını gerçekleştirebilmek için en yetenekli çalışanları istihdam etmekten fazlasını yapmak zorundadırlar. Örgütlerin rekabet ortamında etkin bir role sahip olması için yetenekli çalışanları istihdam etmenin yanında çalışanlarına yaptıkları iş konusunda ilham ve tam kapasitelerini işe yansıtmaları için imkân vermeleri gerektiği düşünülmektedir (Bakker, Albrecht ve Leiter 2011). Örgütler aynı zamanda işine psikolojik olarak bağlı, işe gelmeye istekli, kendisini tümüyle işine verebilen, enerjik, adanmış ve işi ile bütünleşmiş çalışanlara ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle işle bütünleşme örgütler için son yıllarda çok fazla önem kazanan psikolojik kaynaklardan biri olmuştur.

İşle bütünleşme kavramı, olumlu psikoloji ve olumlu örgütsel davranış alanında ele alınan bir kavramdır. Pozitif psikoloji, psikoloji biliminin egemen olan negatif odak noktasını insanın olumsuz görülen tedavi edilmesi gereken yanlarından, insan hayatındaki olumlu nitelikleri ortaya çıkarıp geliştirmeye ve güçlü yönlerinin en üst seviyede işlev göstermesine çevirmiştir (Keser ve Yılmaz, 2012). Bu bakımdan

refah, memnuniyet, iyimserlik, akış, estetik duyarlılık, cesaret, merhamet, umut, erdem, sorumluluk bilinci, hoşgörü ve iş etiği gibi kavramların pozitif psikolojinin çalışma alanına girdiği söylenebilir. Bu bağlamda, çalışanların işlerinden daha çok tatmin olmaları için çalışma koşullarının nasıl düzenlenmesi gerektiğinin ortaya konulmasının da pozitif psikolojinin görevi olduğu söylenebilir (Kavgacı, 2014).

Ulusal alanyazın incelendiğinde İngilizcede “work engagement” kavramının farklı şekillerde tercüme edildiği ve kullanıldığı buna rağmen henüz bir fikir birliğine varılmadığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda kavramın Türkçesi olarak “işle bütünleşme” karşılığının tercih edildiği görülmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Arı, 2014; Gün, 2017; Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013; Kavgacı, 2014; Öngöre, 2013; Sezen, 2014; Türköz, 1997). Bunun dışında kavram için işe adanmışlık (Akçakanal ve Uzunbacak, 2019; Çiftçi, 2019; Sarıkaya, Özdemir, 2019), işe tutulma (Asar, 2019; Seçkin, 2019), işe kapılma (Öner, 2008), çalışmaya tutkunluk (Acaray, 2019; Soydan, 2018; Turgut, 2011), işe angaje olma (Ağırman ve Naktiyok, 2019; Arslan ve Demir, 2017; Özkalp ve Meydan, 2015), işe cezbolma (Dalay, 2007), işe bağlılık (Bolelli, 2018), işe gönülden adanma gibi çevirilerin de (Bal, 2009) kullanıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmada tüm bu kavram karşılıkları değerlendirilerek ve uzmanları görüşü de alınarak “İşle Bütünleşme” kavramının kullanılmasına karar verilmiştir.

Kavramla alakalı ilk çalışmaları William Kahn tarafından yapılmıştır. Kahn (1992) yaptığı çalışmalarda örgütsel davranış araştırmalarının negatiften pozitive yönelmesiyle iş motivasyonuna her geçen gün daha çok önem vermeye başladığını belirtmiştir. Bunun yanında insanların işlerinde bütün enerjileriyle çalışmadıklarını, nasıl bütün enerjilerini işlerine verebileceklerini araştırmıştır.

Bu çalışmalarında Kahn (1990) işle bütünleşmeyi “örgüt üyelerinin kendilerini mesai saatlerinde iş rollerine bağlaması, rollerinin gerektirdiği performansı yerine getirirken fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak işleriyle meşgul olmaları ve kendilerini göstermeleri” olarak betimlemiştir. Kahn'e göre, işle bütünleşmiş olan bir çalışan, işyerindeki rolünü yerine getirirken, işini fiziksel, bilişsel, duygusal ve zihinsel olarak verir ve çalışmalarıyla kendini ifade eder (akt. Kavgacı, 2014).

Çalışan işinde psikolojik var oluş yaşar ve yaptığı işi kendi için de anlam yüklü bulur. Bu durum sayesinde çalışanlar hem iş yeri için daha verimli olabilir hem de benliklerine fayda sağlamaları mümkün olabilir.

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001)'e göre ise çalışanın her zaman olumlu duygularla işine yaklaşması ve işini yapmaktan gurur duyması halidir. Whittington ve Galphin (2010), işle bütünleşme çalışanları teşvik etmek, verimliliği artırmak, mevcut personeli korumak, iş güvenliği ve müşteri memnuniyeti gibi kurumsal çıkarılara hizmet eden bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir.

İşle bütünleşmiş bireyler aktif ve hareketli bir şekilde işlerine sıkı sıkı sarılan ve işlerini eksiksiz tamamlayan bireylerdir. İşlerini yaparken tutkuyla yaparlar ve zamanın nasıl geçtiğini farketmezler. Olumlu örgütsel davranışlardan sayılan işle bütünleşme çalışanın kendini işine vermesi, işine karşı istekli ve şevkli olması durumudur. İşle bütünleşme sürecinde çalışanların uyması gereken yükümlülüklerinin yanında örgütlerinde yerine getirmesi gerekli görevler bulunmaktadır (Keser ve Yılmaz, 2009).

İşle bütünleşme kavramını kısaca ifade etmek gerekirse, kişinin işine yönelik olarak kendisini enerji dolu hissetmesi ve işine tamamiyle bağlanması demektir (Hallberg ve Schaufeli, 2006). Schaufeli, Salanova, González-Romá ve Bakker (2002) yaptıkları çalışmada ise işle bütünleşmeyi; zindelik, adanma ve yoğunlaşma bileşenlerinden oluşan olumlu ve işe yönelik tatmin edici bir ruh hali olarak tanımlanmaktadır. Konuyla ilgili alanyazın incelendiğinde tanım kapsamında ele alınan anlayış ve bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin en çok kabul gören yaklaşım olduğu görülmüştür.

### **2.1.2. İşle Bütünleşmenin Boyutları**

İşle bütünleşme çok boyutlu bir yapı olarak kabul edilir. Schaufeli ve diğerleri (2002) işle bütünleşmeyi zindelik, adanma ve yoğunlaşma olmak üzere üç boyutlu olarak ele almıştır. Araştırmanın bu bölümünde işle bütünleşmenin zindelik, adanma ve yoğunlaşma boyutları açıklanmaya çalışılacaktır.

### **2.1.1.1. Zindelik**

Zindelik, çalışanın işini yaparken enerji dolu olması ve zihinsel bakımdan dayanıklı olması; hedefi uğruna çaba harcamaya istekli, kolay yorulmayan ve zorunluluk halinde bile sebatkar olması halidir (Schaufeli vd., 2002). “İşleri söz konusunda olduğunda, zindelik düzeyi yüksek olanlar çalışırken genellikle fazla enerji, haz ve dayanma gücüne sahipken; zindelik düzeyi düşük olanlar daha az enerji, haz ve dayanma gücü hissederler” (Sezen, 2014). Geliştirilen UWES (Utrecht Work Engagement Scale) ölçeğinde zindelik boyutu bir seferde uzun zaman boyunca işe devam etme, güçlü ve zinde hissetme, çalışma hayatında enerjik olma, işe gitme konusunda istek, zihinsel bakımdan kendini iyi hissetme ve işler istediği gibi gitmese bile kararlılık gösterme gibi kriterlerle ölçülmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2003).

### **2.1.1.2. Adanma**

Bireylerin işlerini yaparken, işlerinin onlar için anlamlı ve bir amaca hizmet ediyor olarak görmeleri; işlerine karşı hevesli ve istekli olmaları, şevk ve ilham verici olarak algılamaları; işleriyle gurur duymaları, işlerini ilgi çekici ve özel olarak değerlendirmeleri anlamına gelmektedir (Eryılmaz ve Doğan 2012). Ölçeğin ikinci boyutu olan bu boyut yaptığı işi yüksek bir coşkuyla yapma, işini anlamlı ve değerli görme, işini uğruna mücadele edilebilecek değerde görme gibi kriterlerle ölçülmektedir (Schaufeli ve Bakker, 2003).

### **2.1.1.3. Yoğunlaşma**

Yoğunlaşma bireyin yaptığı işe tamamıyla odaklanması ve yüksek çalışma temposu içerisinde bile mutlu bir şekilde çalışmaya dalmasıdır. Birey çalışırken yaptığı işe kendisini kaptırır, zamanın nasıl geçtiğini anlamaz ve çalışmaya mola vermekte zorlanır (Turgut, 2011). Ölçeğin yoğunlaşma boyutu mesai saatleri içerisinde zamanın nasıl geçtiğini anlamama, dikkat dağıtıcı diğer unsurlarla ilgilenmeme, tüm dikkatiyle uzun süreler çalışsa bile mutlu olma, işinden kolay ayrılamama biçiminde kriterlere bağlanmıştır (Schaufeli ve Bakker, 2003).

### **2.1.3. İşle Bütünleşmenin Benzer Kavramlarla İlişkisi**

İşle bütünleşme kavramı benzer bazı kavramlarla ilişkilendirilerek karıştırılmaktadır. İşle bütünleşmeyle karıştırılan bu kavramlar sırasıyla; örgütsel bağlılık, iş memnuniyeti, işkoliklik işe bağlılık/katılım, akış/kendini kaptırma ve örgütsel vatandaşlık davranışı kavramlarıdır (Gürler, 2018). Ancak, farklı çalışmalarda işle bütünleşmenin bu kavramlardan farklı olduğu gösterilmiştir (Hallberg ve Schaufeli, 2006; Leierer ve Maslach, 2004; Macey ve Schneider, 2008; Maslach ve diğerleri, 2001; Kavgacı, 2014). Araştırmanın bu bölümünde, yukarıda belirtilen kavramlar arasındaki farklar açıklanacaktır.

#### **2.1.3.1. Örgütsel Bağlılık**

Örgütsel bağlılık, bir çalışanın şirket değerlerini ve hedeflerini kabul etmesi, bu hedeflere ulaşma çabaları ve örgütün bir üyesi olarak kalma arzudur. Böylece, örgütsel bağlılıkta, aşağıdaki unsurlar ağırlıklı olarak vurgulanmaktadır: Kuruluşun amaç ve değerlerinin gönülden inancı ve kabulü; örgütsel hedeflere ulaşmak için fazladan çaba harcama arzusu ve son olarak da örgütün bir üyesi olarak kalmaya yönelik net bir tutum (Çöl, 2004; Durna ve Eren 2011). Örgütsel bağlılığın işle bütünleşmeyle arasındaki fark ise örgütsel bağlılık çalışanın örgütüne yönelik bağlılık duygusu içinde olması, işle bütünleşme de ise çalışanın işine dönük pozitif bir davranış içinde olması durumudur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bunun yanı sıra, kişinin paylaşılan çıkar ve değerler neticesi işine duygusal bakımdan bağlanması işle bütünleşmenin yalnızca bir kısmını ifade etmektedir fakat işle bütünleşme yalnızca duygusal bir durumdan ibaret değildir (Macey ve Schneider, 2008).

#### **2.1.3.2. İş Memnuniyeti**

İş tatmini, çalışanın işini değerlendirmesi ile belirlenen olumlu duygu durumudur. Çalışanlara yönelik memnuniyet ya da olumlu tutum iş memnuniyeti, memnuniyetsizlik ya da olumsuz tutum iş memnuniyetsizliği olarak tanımlanabilir. İşçinin işyerinde yüksek bir iş tatmini hissetmesi, işini genel olarak sevdiğini ve

çalışmalarına olumlu bir şekilde değer verdiğini göstermektedir. İş tatmininde önemli olan, işin niteliğinin çalışanların istekleri ile uyumlu olmasıdır (Başbuğ, 2010; Paksoy, 2007). İşle bütünleşme çalışanın işine yönelik davranış ve deneyimlerinin bütünüyken iş memnuniyeti ise çalışanın işine dönük isteklerinin ne ölçüde karşılandığıdır (Rich, 2006).

### **2.1.3.3. İşkoliklik**

İşkoliklik, çalışanın işte çok uzun zaman geçirmesi, sürekli iş ile meşgul olması, işe karşı bir bağımlılık hissetmesi durumunu ifade etmektedir (Temel, 2006). İşkolikler işlerini yapmak için kendilerini zorlarlar, kendilerini iş yapmaya zorunlu hissederler, mesai saatleri dışında bile işlerini düşünürler ve bu durumdan keyif almazlar. İşle bütünleşmiş çalışanlar ise yaptıkları işte kendilerini bulurlar, kendilerini geliştirmek için mesai saatleri dışında aktiviteler yapsalar da bunun için kendilerini zorunlu hissetmezler, işlerini yapmak için kendilerini zorlamazlar, çünkü onlar zevk alarak çalışırlar (Schaufeli, Taris ve Van Rhenen, 2008).

### **2.1.3.4. İşe Bağlılık**

Alanyazında işle bütünleşmeyle karıştırılan bir diğer kavram işe bağlılıktır. İşe bağlılık çalışanın yaptığı işin hayatının ne kadar merkezinde olduğunu ya da ne kadarını kapsadığını ifade eder. İşe bağlılık, çalışanın işini, hayatında ne kadar içselleştirdiğiyle ilgilidir (Arı, 2011). İşe bağlılık işin çalışanın ihtiyaçlarını giderme konusundaki önemiyle alakalı olmakla birlikte, bilişsel bir yorumlamanın neticesi olarak tanımlanabilir. İşle bütünleşme ise çalışanın işini yaparken gösterdiği performansla ilgilidir ve vardiyası sırasında çalışanın duygu, davranış ve bilişsel süreçlerinin etkin kullanımını ifade eder (Kavgacı, 2014).

### **2.1.3.5. Akış**

İşle bütünleşmeyle karıştırılan bir diğer kavram ise akış (flow)'dır. Csikzentmihalyi (1990)'e göre akış, çalışanın yapmış olduğu işe en üst seviyede odaklanması, mevcut iş doğrultusunda dikkatini toplaması ve o anda yaptığı işin dışında hiçbir şeyin onun

için önem teşkil etmemesi olarak tanımlanmaktadır (aktaran Yaşın, 2016). Buna ek olarak, akış durumu, işe kısa vadeli ve yüksek düzeyde bağlanmayı ve işle bütünleşme ise daha düzenli ve uzun vadeli bir durumu ifade eder (Hallberg ve Schaufeli, 2006).

İşle bütünleşme ile akış arasındaki ayrıma gelecek olursak, akış halinin çalışanın işine yönelik kısa süreli ve çok yüksek düzeyde bütünleşmeyi temsil etmesi hali; işle bütünleşmenin ise daha tutarlı ve uzun süreli bir durum olmasıdır (Hallberg ve Schaufeli, 2006).

#### **2.1.3.6. Örgütsel Vatandaşlık**

Alanyazında örgütsel vatandaşlığın en kabul gören tanımı Organ (1988) tarafından yapılmıştır. Organa göre (1988), örgütün resmi ödül sistemi tarafından doğrudan ve tam olarak dikkate alınmayan, ancak bir bütün olarak kuruluşun işlevsel bir şekilde işlemesine yardımcı olan gönüllü tabanlı çalışan davranışdır (aktaran Polat ve Celep, 2008).

İşle bütünleşme ve örgütsel vatandaşlık birbirleriyle karıştırılan kavramlar olsa da aralarında birçok fark olduğu söylenebilir. Genel olarak örgütsel vatandaşlık çalışanın iş yerinde çalışma arkadaşlarına ve örgütüne karşı yaptığı resmi olmayan gönüllü işlerle ilgiliyken işle bütünleşme de esas olan çalışanın resmiyetteki görevlerinde ortaya koyduğu performanstır.

#### **2.1.4. İşle Bütünleşmenin Sonuçları**

Yapılan birçok çalışma işle bütünleşmenin hem çalışanların kendi için hem de örgütleri üzerinde birçok olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur (Arslan ve Demir, 2017; Bakker ve Bal, 2010; Esen, 2011; Gün, 2017; Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006; Kavgacı ve Çalık, 2017).

Örgütlerde verimliliği arttırmak, çalışma ortamının kalitesini yükseltmek ve çalışan refahını arttırmak, işle bütünleşmiş çalışanlarla mümkündür (Ardıç ve Polatçı, 2009). Yapılan çalışmalarda işle bütünleşmenin örgütlere katkısına bakıldığında;

çalışanların iş memnuniyetini, örgütsel bağlılıklarını, iş performanslarını ve benzer birçok değişkenleri etkilemesi sebebiyle örgütler tarafından önemli ve üzerinde durulması gereken bir olgu olduğu söylenebilir. (Bakker, Albrecht ve Leiter, 2011) Bunun yanı sıra işiyle bütünleşmiş çalışanlar örgüt içerisinde olumlu bir iklim gelişmesine bu vesileyle hem iş performansında artışlara hem de çalışma arkadaşlarının bu iklimden etkilenecek performanslarının artmasında önemli rol oynayabilirler (Kavgacı ve Çalık, 2017). Aynı zamanda yapılan araştırmalar işle bütünleşmiş çalışanların, çalıştıkları kurumun geleceği ile yakından ilgilendiklerini, işleri konusunda bilgi ve yeteneklerine güvendiklerini aynı zamanda işlerine sadık olduklarını göstermektedir (Esen, 2011).

Bireysel etkileri değerlendirildiğinde ise işiyle bütünleşmiş çalışanlar; işlerine karşı enerji doludurlar, işlerini anlam yüklü bulurlar, çalışırken zamanı önemsemezler, kendilerini işteyken zinde hissederler, yaptıkları işe yoğunlaşırlar ve onlar için işlerinden kopmak zordur. Bunun yanı sıra işiyle bütünleşen çalışanlar çevrelerinde yaşanan değişimlere cevap verebilmede, yeni çevrelere uyum sağlayabilmede ve etkinlikler arasında hızlı geçişler yapabilmeye diğer çalışanlara göre daha başarılı olabilmektedirler (Schaufeli ve Salanova, 2007). Bu ruh hali çalışanın yaptığı işin yanında kendi psikolojisine ve aile hayatı gibi sosyal ilişkilerine de olumlu katkılar sağlayabilir (Turgut, 2011).

## **2.2. Öğretmen Liderliği**

Öğretmen liderliği, kabul edilen ve tanınan bir liderlik türü olmakla birlikte son yirmi yılda oldukça irdelenen ve ilgi gören bir konu olmuştur. (Lieberman ve Miller, 2004). York-Barr ve Duke (2004), öğretmen liderliğini, "okullarda liderliğin kendine has şekli" olarak tarif etmişler, ama aynı zamanda okul liderliğinin bazı yeni kavramlarla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir.

### **2.2.1. Öğretmen Liderliği Kavramı**

Öğretmen liderliğinin tarif edilmesi karmaşık ve zor bir kavram olduğu söylenmekte ve her okul için kendine özgü bir biçime girebileceği ifade edilmektedir (York-Barr ve Duke, 2004). Öğretmen liderliği kavramı birçok farklı araştırmacı tarafından

araştırıldığından, bu kavramın birçok tanımı vardır. Öğretmen liderliği, bireyler için çeşitli rolleri vurgulayan genel bir terimdir.

Öğretmen liderliği, öğretim vizyonunu geliştirmek, sınıftaki etkinlikleri düzenleyebilmek, okuldaki etkinliklerde farklı roller üstlenebilmek olarak tanımlanmaktadır. Tanımdan da anlaşılacağı gibi öğretmen liderliğinin temelinde ortaklaşa gerçekleştirilen eylemlerde yönetim gücünün ortak olarak paylaşılması veya yetkilendirilmesi yatmaktadır. Bu tanıma göre okuldaki bütün öğretmenlerin liderlik potansiyeli vardır. Çünkü öğretmen liderliği okuldaki formatörlük, zümre başkanlığı, uzman öğretmenlik gibi formel işlemlerden ibaret değildir tam aksine bütün bu resmi görevleride içine alan oldukça büyük ve önemli bir kavramdır (Beycioğlu ve Aslan, 2012).

Childs-Bowen, Moller ve Scrivner (2000) okulda öğrenme kültürü geliştirme, birbirini destekleme, meslektaşları ile işbirliği yapma, sınıftan ayrılırken liderlik özelliklerini gösterme ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirmede öğretmen liderliğinin payına sahiptir. Aynı zamanda çalışmalar geliştirebilir ve uygulayabilirler. Başka bir deyişle, öğretmen liderliği kavramı, öğretmenlerin kendi alanlarında bazı uygulamaları gerçekleştirme, meslektaşlarını harekete geçirme ve okulun hedeflerine ulaşmak için gerekli çalışmaları yürütme biçimi olarak tanımlanmaktadır (Katzenmeyer ve Moller, 2009).

Harris ve Muijs (2005) öğretmen liderliğini, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek ve okuldaki diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak öğretim uygulamaları geliştirerek öğretmenlerin işlevsel olmasını gerektiren bir davranış modeli olarak tanımlamıştır.

Smith (2016)'e göre öğretmen liderler klasik öğretmenlerden birçok yönden farklıdır. Bu yönlerin en temelini incek olursak, genelde öğretmenlik felsefeleri ve inançları sıradan öğretmenleri tarif etmektedir. Öğretmen liderler ise “öğrenci bazlı çalışan eğitimci”, “öğrenci odaklı öğretmen”, “öğrenmeyi anlamlandırın” kişi olarak görülmektedir. Can (2006) ise öğretmen liderliği için paylaşım ve katılım odaklı bir ortam oluşturarak öğrencileri öğrenme konusuna teşvik edebilme, eğitim öğretim

çalışmalarını öğrencinin düzeyine uygun şekilde düzenleyebilme ve öğrenciler için sürdürülebilir gelişim olanağı sağlayabilme yeteneği şeklinde tanımlamaktadır. Bu bağlamda lider öğretmenlerden eğitim öğretim faaliyetlerini düzenlerken öğrenci seviyelerini gözetmeleri ve her öğrencinin derse yüksek düzeyde katılımını sağlamaya çabalamaları beklenmektedir.

Beycioğlu (2009) ise öğretmenlerin okul gelişiminde ve öğretmen liderliğine yönelik inovasyon süreçlerinde kurumsal düzeyde yenilikçi ve yaratıcı roller oluşturmak, öğretimi hem bireysel hem de sınıf düzeyinde daha etkili hale getirmek için girişimlerde bulunmak ve mesleki yenilik ve gelişime açık; bilgilerini, işbirliği ve demokratik tutumlar çerçevesinde meslektaşlarıyla paylaşma becerisi olarak tanımlamaktadır.

Alan yazın içerisinde kavramla alakalı farklı tanımlar bulunsa da iş birliği, paylaşımcı olma, etkili öğretimsel uygulamalar, pozitif ilişkiler içinde olma ve mesleki gelişim benzeri konular tanımların bulunduğu ortak noktalar olarak görülmektedir. Bu tanımların tamamı değerlendirildiğinde öğretmen liderliğinin yönetmeliklerde belirtilen formal işlerden farklı olarak öğretmenler arasında uyumlu ve birlikte çalışmayla ilgili bir şekilde okul hedeflerine ulaşmasını sağlamak için öğretim uygulamalarının geliştirilmesi ve daha işlevsel bir biçime dönüştürülmesi şeklinde bir tanımlama yapılabilir.

### **2.2.2. Öğretmen Liderliğinin Boyutları**

Beycioğlu ve Aslan (2010) öğretmen liderliğini üç boyutta değerlendirilmiştir:

#### **2.2.2.1. Kurumsal Gelişme**

Kuramsal gelişme boyutu aslında öğretmen liderliğinin diğer geleneksel liderlikteki rollerden ayrımının en belirgin şekilde gözlemlendiği boyuttur. Öğretmenler okuldaki yöneticilerinin liderlikle ilgili rollerini paylaşmakta ve bazı yönetimle alakalı çalışmalarda görev almaktadırlar. Bu boyut, ebeveynleri eğitim sürecine daha fazla dahil etme, okulun diğer paydaşlarıyla iletişimi artırma, okulun gelişimine

katkıda bulunmaya istekli olma, grup başkanlığı gibi resmi görevleri yerine getirme, malzeme seçimi ve planlama gibi davranışları içerir.

#### **2.2.2.2. Mesleki Gelişim**

Bu boyutta öğretmenler kendilerini geliştirir, bilgi ve becerilerini artırır. Ayrıca, okuldaki diğer paydaşları davranışları, bilgi ve becerileri ile etkilerdir. Bu boyut kapsamında diğer öğretmenlerle fikir alışverişi yapmak, öğrencilerin daha başarılı olmaları için yapıcı olmak, öğrencilerin durumlarıyla ilgili gelişmelere karşı açık olmak, meslektaşlarına değer vermek, okulla ilgili süreçlere katılımları için meslektaşlarını da teşvik etmek, katılımcı ve paylaşımcı çalışmalara fırsat vermek, öğrenci düzeyinde etkinlikler düzenlemek, öğrencilerine güvenmek, güven vermek ve okulla ilgili problemlerde katılımcı bir tavır sergilemek gibi davranışları içermektedir.

#### **2.2.2.3. Meslektaşlarla İşbirliği**

Bu durum eğitimcilerin birbirlerine desteği aynı zamanda yardımcı biçiminde tanımlanabilir. Öğretmenler, beraber çalıştıkları meslektaşlarıyla iş birliği temelli bir ilişki kurmaktadır. Onlara ihtiyaçları olan desteği sağlamaktadır. Meslektaşlarla işbirliği boyutu meslektaşlarının mesleki gelişimini arttırmaya yönelik çaba sarf etmek, okula kendisinden sonra atanmış öğretmenlere ve aday öğretmenlere destek olmak, gözlem ve deneylerini paylaşmak, meslektaşlarına alanları hakkında güncel gelişmeler hakkında bilgilendirmek ve öğretmenle ilgili çalışmalara ve araştırma projelerine katılmaktır.

#### **2.2.3. Öğretmen Liderliğinin Faydaları**

Öğretmen liderliğiyle alakalı çalışmaların merkezinde, bu zengin kaynaktan elde edilen sayısız kazanım vardır. Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve okul ortamı üzerinde olumlu katkılar sağlayan öğretmen liderliğinin bunların dışında birçok yararı vardır (Katzenmeyer ve Moller, 2009; Lieberman ve Miller, 2005). Öğretmen liderler özünde öğrenme çevresi oluşturarak okul topluluğunun tümünü etkiler (Lieberman ve Miller, 2004). Aynı zamanda öğretmenlerin liderlik davranışları

sergilemeleri iş doyumlarını arttırmakta ve yalnızlık duygularını hafifletmektedir (Barth, 2001'den aktaran Öztürk, 2015). Birbirinden bağımsız çalışan ve bilgi paylaşımı, problem çözme, birlikte öğrenme, başarıyı geliştirme gibi işbirliği için planlama fırsatı bulamayan öğretmenler işlerinde memnuniyetsizlik yaşayacak ve yüksek performans ya da okulu bırakma bunlardan kaynaklanacaktır. (Ash ve Persall, 2000; Cowdery, 2004).

Eğitim kurumlarında öğretmen liderliğinin teşvik edilmesiyle diğer öğretmenlerle iletişimi ve birliktelik artarak başarıya katkı sağlayacaktır (Öztürk, 2015). Öğretmen liderliği ile onun öğrenci öğrenmesi üzerine etkisi arasında ilişkileri açığa çıkarmak için yapılacak büyük ölçekli nitel araştırmalar bir yandan yapılırken, son yirmi yıl içinde yapılan öğretmen liderliğiyle ilgili araştırmaların sonuçlarından da bunu düşünmek için birçok sebebin var olduğunu ileri süren Katzenmeyer ve Moller (2009) faydaları şu şekilde sıralamıştır:

- 1- Öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri öğrenci öğrenmesini pozitif yönde katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerdeki bu başarıma hazzı onları motive ederek işlerinde daha aktif olmalarına katkı sağlamaktadır.
- 2- Okul ortamını öğretmenler için çekici bir hale getirmek, iş birliğine ve iletişime dayalı bir okul iklimi oluşturmak ve onlara liderlik yapma şansı vermek öğretmenlerin iş doyumunu pozitif yönde etkileyebilir ve onları mesleklerini etkili bir biçimde sürdürme noktasında cesaretlendirebilir.
- 3- Öğretmenlere liderlik rollerinin gerektirdiği davranışları sergileme şansı tanınması ve onların yenilikleri uygulama konusunda cesaretlendirilmesi değişime direnmeyle başa çıkmaları için etkili bir yoldur.
- 4- Öğretmen liderliği öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iş başarılarını arttırmaları için etkili bir unsurdur.
- 5- Liderlik rolüne bürünen öğretmenler meslektaşlarını etkileyerek ve onları da liderlik yapmaya teşvik eden öğretimin ve örgütün potansiyelinin geliştirilmesine katkı sağlarlar.
- 6- Okulda yenilikçi bir kültürün oluşturulması ve sürdürülebilmesi için öğretmenlere liderlik fırsatı verilmesi gerekmektedir. Değişimi sürdürebilmek için okulda en önemli rol öğretmenlere aittir.

#### 2.2.4. Lider Öğretmenin Rollerini

Öğretmen liderliği konusunda literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında lider öğretmenden beklenen birçok rol rol vardır. Harrison ve Killion (2007) araştırmalarında bu rolleri on madde halinde açıklamıştır:

1. Öğrenciye olanak sağlar,
2. Endüstriyel uzmanlık sağlar,
3. Öğretim programı uzmanıdır,
4. Sınıfı yönlendirir,
5. Öğrenmeyi kolaylaştırır,
6. Danışmandır (mentor, akıl hocası),
7. Okul lideridir,
8. Bilgi koçudur,
9. Değişikliğe uyum sağlar,
10. Yeni şeyler öğrenir.

Danielson (2007) ise öğretmenlerin 2 farklı liderlik rolüne sahip olduklarını ve onları resmi liderlik rollerine ve gayri resmi liderlik rollerine böldüklerini iddia etmiştir. Öğretmenler, örgün müdürlük, uzman öğretmenler, öğretmenler, formators, stajyer öğretmenler ve rehber öğretmenler gibi formalizm çerçevesinde örgün eğitim sistemindeki okullarda programlanan örgün eğitimde örgün sorumluluklar üstlenirler. Yaygın eğitim, herhangi bir eğitim kurumu içinde olmayan, yaygın eğitime dayanan, planlanmamış ve planlanmamış bir eğitim modelidir. Gayri resmi öğretmen liderliği farklı bir durumdur. Onlar bu rol için seçilmezler. Kendiliğinden bu sürecin başlatıcısı ya da bir programın oluşturucusudurlar. Bütün liderlik rollerindeki etkililikleri meslektaşlarının var olan güven ve saygısından ileri gelmektedir. Okula yeni projeler ve fikirler sunarlar. Öncü olmaya dair görüşlere sahip öğretmenler, diğer meslektaşlarına ilham kaynağı olurlar.

Öğretmen liderliğinin en belirgin özelliği formal olmamasıdır. Onların bu özellikleri resmi bir unvan değildir. Bu sebeple hem meslektaşları hem de öğrencileri üzerinde var olan etkileriyle okul işlerinde, okulun gelişimi ve ilerlemesi süreçlerinde ve

okulda olumlu iklim oluşmasında oldukça aktif rollere sahip olabilirler (Danielson, 2006).

Beycioğlu (2009) yaptığı çalışmada geleneksel öğretmen ve lider öğretmenin rollerini Tablo 1’deki şekilde karşılaştırmıştır:

Tablo 1. Geleneksel öğretmen rolleri ile lider öğretmenin rolleri

| <b>Geleneksel Öğretmen Roller</b>   | <b>Lider Öğretmen Roller</b>   |
|---|--|
| Günü kurtaracak görevlere odaklanır, mevcut kaynaklardan yararlanır.                | Mevcut sistemi değiştirmek için uzun vadeli hedefler belirler.   |
| Standart iş davranışları kapsamında işbirlikçi olmayan davranışlar sergilemektedir. | Öncü ve işbirlikçi faaliyetler gösterir. Meslektaşlarımızda davranış değişiklikleri yaratmaya çalışır. |
| Örgüt içerisindeki rolleri sınıf içi etkinliklerle kısıtlıdır.                      | Bütün örgütsel etkinlikler ile kararlara katılır.  |
| Örgütün varolan kültüründe hareket eder.  | Örgüt için yeni yaklaşımlar ve yeni anlamlar yaratır.  |
| Geleneksel otokratik yapıyı sürdürme eğilimindedir.                                 | Tutumlarda, değerlerde farklılık için ilham kaynağı olur ve kişisel deneyim ile örnekleri kullanır.    |
| Sınıf çapında başarı ve rakiplerin tutumlarına önem verir.                          | Okul çapında ve sınıf içinde etkinlikleri okul başarısını artırmak için eşgüdümleme çabasıdır.         |
| İçe dönük ve paylaşımdan uzak, mesleki çalışmalar sergiler.                         | Meslektaşlarla işbirliği, dönüt verme/alma ve paylaşım önemlidir.                                      |
| Sınıf içindeki liderlikleri gücünü hiyerarşiden alır.                               | Sınıf içindeki liderlikleri, sınıf toplumu ve kültüründen beslenir.                                    |

Kaynak: Beycioğlu, 2009, s.40.

Tablo 1’de görüldüğü gibi Beycioğlu (2009) çalışmasında lider öğretmenlerin geleneksel öğretmenlere göre daha vizyon sahibi, ileri görüşlü, mesleki çalışmalarda daha hevesli olduğunu bunun yanı sıra hem öğrencileriyle hem de meslektaşlarıyla daha iyi ilişkiler içinde olduğunu vurgulamaktadır.

### 2.2.5. Öğretmen Liderliğini Destekleyen Faktörler

Yapılan çalışmalar ışığında öğretmenlerin liderlik davranışlarını ortaya çıkmasını kolaylaştıran birçok etmen olduğunu görülmektedir. Beycioğlu (2009) öğretmen liderliğine etki eden önemli etmenlerin okul yapısı, okul kültürü ve roller çerçevesinde değerlendirilebileceğini ilişkilendirirken, Revees (2008) ise açık iletişim, karşılıklı güven odaklı kurum kültürü ile ilişkilendirmiş, böyle bir okul kültürünün lider öğretmen davranışlarının ortaya çıkması için bir fırsat olduğunu söylemiştir. Araştırmalara benzer şekilde öğretmen liderliği davranışlarının ortaya çıkmasında okul kültürünün etkili bir unsur olduğunu ileri süren Katzenmayer ve Moller (2009), mesleki gelişimi, iş birliğini ve eşit paylaşımı önemseyen bir okul kültüründe öğretmenlerin liderlik rollerinin ortaya çıkmasının daha da kolaylaşabileceğini ifade etmiştir.

Alanyazında konuyla ilgili farklı yaklaşımlardan biri de Danielson (2006) tarafından yapılmıştır. Öğretmen liderliğini destekleyen faktörlerin kültürel veya yapısal olabileceğini savunan Danielson (2006) bu unsurları şu şekilde sınıflamıştır:

*1- Kültürel faktörler:* Okul kültürü liderlik rollerinin ortaya çıkmasında önemli bir yere sahiptir. Okulun gelişmesi için risk alınan, değişimlerin desteklendiği, yeniliklere açık, demokratik bir ruhun olduğu bir okul kültürü öğretmenlerin liderlik davranışları sergilemeleri için gereklidir. Öğretmenler liderliklerini ortaya çıkarmak için onları destekleyen, meslekleri ile alanlarına saygı duyulan ve görüşlerine değer verilen bir okul kültürlerine ihtiyaç duymaktadır.

*2- Yapısal faktörler:* Bu faktörler okulun öğretmenlere hangi fırsatları sunduğu ve öğretmenlerin okul yapısını oluşturmada nasıl rol aldığına ilişkin faktörlerdir. Okullarda öğretmenlerin liderlik davranışları gösterebilecekleri ve okul yönetiminde aktif rol alabileceği çalışma grupları olmalıdır. Etkili okullarda öğretmenlerin fikirlerine değer verilen ve geliştirdikleri yeni yaklaşımları uygulama fırsatı buldukları formel ve informel liderlik fırsatları olmalıdır.

Alan yazında öğretmen liderliğinin gelişiminde kültür, okul yapısı ve zaman dışında da etkili olan unsurlara rastlanmaktadır. Örneğin Little (2003), meslektaşlar arasındaki birlikteliğin öğretmen liderliğinin gelişimini büyük katkı sağladığını

söylerken, Frost ve Durrant (2003) okul dışı etmenlerin katkısını vurgulamış, okulların birbirleriyle ve diğer paydaş kurumlarla iş birliği içinde çalışmasının katkısını vurgulamıştır. Katzenmeyer ve Moller (2009) mesleki gelişimin öğretmen liderliğinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Murphy (2005) öğretmenlerin kendilerini güvende hissettikleri ortamda yeni uygulamalar denemeleri ve gerçekleştirmelerinin onların mesleki gelişimine dolayısıyla da öğretmen liderliğine katkı sağlayacağını belirtmiştir. Zinn (1997) ise öğretmenin meslektaşlarıyla ve normal çevresiyle ilişkilerinin kalitesinin öğretmenlerin liderlik davranışları konusunda önemli olduğunu söylemiştir.

### **2.2.6. Öğretmen Liderliğini Engelleyen Faktörler**

Okullarda birçok sebepten öğretmenlerin öğretmenlerin kendilerini ve çevrelerini geliştirmelerine fırsat tanıyan, eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir etmen olan öğretmen liderliğinin ortaya çıkmasını engelleyen faktörler olabilir. Bu faktörlere sebep olan yapısal ve kültürel engelleri görmezden gelmek doğru değildir (Harris, 2007). Potansiyel lider öğretmenler okulda liderlik rollerinin gerektirdiği şeyleri yapmak istemelerine rağmen, liderlik sorumluluklarını almalarının karşısında engeller bulunmaktadır (Öztürk, 2015). Miller ve Lieberman'a (2004) göre, okullarda bulunan kurallara bağlı hiyerarşik yapı öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemesini engelleyebilir. Bunlar, öğretmenlerin her zaman karşılaşabileceği ve okulda lider olmalarını zorlaştıran olağan durumlardır. Bu yapılar, süreçlerin ve yöntemlerin geliştirilmesi gereken bir mekanizma haline gelmeli ve öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri için fırsatlar sağlamalıdır (Pankake ve Moller, 2003).

Öğretmenler liderlik rolüne büründüklerinde bazen diğer meslektaşları bundan memnun kalmazlar (Pankake ve Moller, 2003). Barth (2001) öğretmenlerin liderlik rollerini sergilemelerinin önündeki en büyük engelin çoğu zaman diğer öğretmen arkadaşları olduğunu söylemektedir. Bu okul ve kendileri için ne kadar yararlı olursa olsun diğer öğretmenler bunu kabul etmeye karşı direnç gösterirler. Genelde, bir öğretmen liderlik rolüyle ön plana çıktığında akranları bunu kabul etmek konusunda zorlanır ve bunu istemezler (Öztürk, 2015). Böyle bir durumda liderlik özellikleri

gösteren öğretmene karşı birlikte tutum takındıkları da olur (Barth, 2001). Öğretmenler bu karşı tutum karşısında liderlik rolleri sergilemekten vazgeçebilir. Dahası, lider rolü üstlenen öğretmen okulda meslektaşlarından dışlanmaktan da çekinebilir (Lieberman ve Miller, 2004).

Öğretmenin günlük işleri derse girmekten, mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaktan velilerle görüşmeye kadar birçok görev içerir (Barth, 2001). Bu yüzden, öğretmenler mevcut işleri eksilmeden bunlara ek işler eklemek konusunda çekince sahibidirler. Onlar liderlik rollerine sıcak baksalar da çoğu zaman bu rolün gerektirdiği işler mesai saatleri dışında da çalışmalarına ve efor sarf etmelerine sebep olmaktadır.

### **2.3. Okul İklimi**

Okullar daima içinde oldukları merkezi yönetime tabiidir. Bu sebeple birçok konuda bu yapıya benzerlik gösterirler. Fakat ne kadar benzer olursa olsun, merkezi hükümet yapısı ile okulların her biri arasında farklılıklar vardır. Bu farklılıkların en önemlisi ve belirlenmesi gereken en önemli şey okulların örgüt iklimidir (Kavgacı, 2010). Okullardaki bu doğal farklılaşmanın temel sebebi her okulun hem paydaşlarının hem de çevresel koşullarının kendine has olmasıdır. Örgüt iklimi kavramıyla araştırmacılar tarafından kullanılmış ve örgüt iklimi yöntem ve teorilerini kullansa da, okul iklimi ayrı bir araştırma konusudur (Anderson, 1982). Bu başlık altında okul iklimi kavramı incelenmiştir.

#### **2.3.1. Örgüt İklim Kavramı**

Organizasyon kavramı, ortak bir amaç veya iş için bir araya gelen kurumların veya bireylerin birliği ve organizasyonu anlamına gelir (TDK, 2019). Örgüt iklimi ise örgüte benliğini kazandıran, çalışanların davranışları üzerinde etki sahibi olan ve onlar tarafından hissedilen, örgüte hâkim olan özellikler bütünüdür (Ertekin, 1978). Kişilik bir insan için ne ifade ediyor ise iklim de örgüt için odur (Aydın, 1993). Kavramla ilgili ilk tanımlamalardan biri Gilmer tarafından geliştirilmiştir. Gilmer örgüt iklimi kavramını: "bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgüt içerisinde yer alan bireylerin davranışlarını belirleyen ve etkileyen özellikler bütünü" şeklinde tanımlamaktadır (Gilmer, 1966'dan aktaran Aksoy, 2006).

Forehand ve Gilmer (1964) için örgüt iklimi örgütü tarif eden bir bütündür ve topluluğu diğer örgütlerden farklı kılar, zamanla oldukça devamlı ve sabittir, örgüt içindeki çalışanların davranışları üzerinde büyük etkiye sahiptir (aktaran Dağlı, 1996). Örgüt ikliminin içeriği, bir örgütte çalışan kişilerin örgütün değer yargılarını kabul etmesi, hedeflerini özümsemesi, norm ve inançlarına uygun ilişkiler kurması ve beklenen davranışları göstermesidir. Bir örgütü diğer örgütlerden farklı kılan ve çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi, örgüt iklimi şeklinde tanımlanmaktadır (Aytaç, 2003). “Örgütsel iklim, bir sosyal sistemin bireysel aynı zamanda örgütsel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun (çalışan ve yönetici) sonucudur. Elde edilen sonuç paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları içerir” (Aytaç, 2003, s. 7).

Şişman (2004) iklimi, örgütün doğal ortamında çalışanların ve diğer paydaşların kişisel algıları olarak tanımlamaktadır. Bu algılar genellikle kültürün sembolik, davranışsal ve uygulama boyutları ile ilgili olabilir. Bu algılar ne olması gerektiği ve durumla ilgili beklentiler arasındaki farkı gösterir ve bu bağlamda iyi ya da kötü, olumlu ya da olumsuz iklimden bahsedilir. Örgütsel iklim, bir kurumda çalışan bireylerin içinde yaşadıkları çalışma ortamına ilişkin ortak algılarına dayanarak, bir iş ortamındaki çalışanların davranışları üzerinde etkili olan bir dizi ölçülebilir özelliktir (Şişman ve Turan, 2004).

Örgüt iklimi çalışanların işe güdülenme seviyesini etkileyen önemli bir faktördür. Ertekin (1978) çalışmasında örgütsel iklimin boyutlarını şu şekilde gruplandırmıştır:

**Bireysel Özellikler:** Çalışanlara verilen önem, terfi ve ilerleme fırsatları, memnuniyet ve haysiyet, tehlikeyi karşılayabilme, örgütün diğer üyelerine duyarlılık, dostluk ilişkileri.

**Örgütsel Özellikler:** Örgütsel çatışma, amaç, politika, büyüklük, ödül düzeni ve ücret, örgütsel yapı, örgüt, iletişim, karar verme, liderlik, örgüt geliştirme fırsatları, örgütsel açıklık, sorumluluk ile uyumsuzluk.

**Çevresel Özellikler:** Çalışma koşulları, motive edici ve kısıtlayıcı ortam, idari destek, uygunluk, baskı, yönetimi eleştirme (Ertekin, 1978).

### **2.3.2. Okulların Örgüt İklimi**

Her okulun içerisindeki öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer paydaşların aralarındaki ilişkiler o okulda kendine özgü bir hava oluşmasını sağlar. Bu durum okuldaki insanların nasıl davranması gerektiği, nelere değer ve önem vermesi gerektiği gibi konuların genel hatları belirler. Tüm bunların sonucunda okulun paydaşları arasında ortak olarak algılanan bazı değerler oluşur. Sonuçta o okuldakiler tarafından algılanan "okul iklimi" oluşur (Balcı, 1993).

### **2.3.3. Okul İkliminin Boyutları**

Okul iklimi farklı boyutlardaki araştırmacılar tarafından araştırılmıştır. Birçok araştırmacı okul ikliminin dört temel boyutu olduğunu savunmaktadır. Bu boyutları genel olarak okul güvenliği, öğretim ve öğrenme ortamı, paydaşların ilişkileri ile okulun çevresel ve yapısal şartları olarak sıralayabiliriz (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral 2009).

#### **2.3.3.1. Güvenlik**

Okulda insanların rahat ve güvende olması, okul kurallarının herkes tarafından bilinmesi ve okul kuralları arasında şiddete karşı önemli cezalar olması bu boyut içerisinde ele alınmaktadır.

#### **2.3.3.2. Öğretim ve öğrenme**

Öğrencilerin başarılarını arttırmak için hedeflerin olması, öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri, farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı, yaratıcılık ve liderlerin destekleyici davranışları bu boyut kapsamında ele alınmaktadır.

#### **2.3.3.3. İlişkiler**

Yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki olumlu ilişkiler, okuldaki farklılıklara saygı, tüm kesimlerin katılımıyla karar verme, destekleyici davranışlar

sergileme, iletişim kanallarının sürekli açıklığı, ebeveynlerin kararlara katılımı ve okula bağıllıkla ilgilidir.

#### **2.3.3.4. Çevre ve yapısal durum**

Okulun büyüklüğü, yeterli alan ve malzemeye sahip olması, temiz olması, çevre ile ilişkileri ve sunduğu akademik ve sosyal fırsatlar bu boyutla ilgilidir.

Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991), geliştirdiği örgütsel iklim ölçeğinde okul iklimini müdür ve öğretmen davranışları bakımından altı boyutta incelemiştir. Bunlar: (1) destekleyici ana davranış, (2) zorunlu ana davranış, (3) kısıtlayıcı ana davranış, (4) samimi öğretmen davranışı, (5) işbirlikçi öğretmen davranışı ve (6) ilgisiz öğretmen davranışıdır.

Destekleyici temel davranışta okul müdürleri öğretmenleri dinler, gerektiğinde övgü alır, önerilerini dikkate alır ve yeteneklerine saygı gösterir. Zorunlu temel davranışta, okul müdürleri katıdır ve tüm öğretmenlerin davranışlarını denetler. Kısıtlayıcı müdür davranışlarında, okul müdürleri düzenli toplantılar yapıp rutin görevler vererek öğretmenlerin görevlerini karmaşılaştırma eğilimindedir. Samimi öğretmen davranışında, öğretmenler birbirlerini iyi tanır, yakın arkadaşlardır, sosyalleşir ve birbirlerini desteklerler. İşbirliğine dayalı öğretmen davranışında, öğretmenler okullarından gurur duyar ve meslektaşlarıyla çalışmaktan zevk alır. Umursamaz eğitimci davranışında, eğitimciler devamlı birbirlerini eleştirir ancak ortak amaçlara sahip değildirler (Hoy vd., 1991).

#### **2.3.4. Okul İklimi Tipleri**

Hoy ve Clover (1986) dört tip okul ikliminin olduğunu belirtmişlerdir: öğretmen davranışının ve temel davranışların açıklığına ve yakınlığına göre açık, ilgili, kayıtsız ve kapalıdır.

#### **2.3.4.1. Açık İklim**

Açık iklimi olan bir okulda yöneticiler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygıyı ve sosyal desteği içeren bir yaklaşım bulunmaktadır. Yöneticiler öğretmenlerin işlerini kolaylaştırır ve onlara karşı yönlendirici bir tutum içine girmez (Hoy, Tarter ve Kottkamp, 1991). Okul çalışanları arasındaki bu olumlu hava öğrencilerle olan ilişkilere de yansır. Öğretmenler öğrencilere karşı daha samimidir ve onları sürekli destekleme eğilimi içindedirler (Hoy, Tarter ve Bliss, 1990). Liderliğin net bir şekilde sezilebildiği bu tip bir iklime sahip okullarda görevlerin yerine getirilmesi için ayrıca bir denetime gerek yoktur. Çalışanlar görevlerini istekle yerine getirirler. Açık iklime sahip okullardaki öğretmenler okullarında bulunmaktan gurur duyarlar ve yaptıkları işe dönük moral ve doyum düzeyleri yüksektir (Taymaz, 2003).

#### **2.3.4.2. İlgili İklim**

İlgili iklimin hâkim olduğu okullarda yöneticiler öğretmenler üzerinde sınırlayıcı ve otoriter bir tavır takınırlar. Öğretmenleri mesleki ve bireysel anlamda desteklemeyen bu yöneticiler için pozitif yönde herhangi bir liderlikten de söz edilemez. Fakat okul yöneticisinin bu negatif tutumuna rağmen öğretmenler arası iletişim oldukça yüksektir. Öğretmenler birbirlerini hem meslek hem de sosyal olarak desteklerler. Bu nedenle, öğretmenler yüksek düzeyde bir performans gösterebilirler (Hoy ve Clover, 1986; Hoy vd, 1991). Moore (2010), yaptığı araştırmasında, mesleki gelişim, işbirliği ve paylaşımcı liderlik ile pozitif ve sağlıklı okul iklimi arasında ilişki olduğunu saptamıştır. Araştırmaya göre, okul ikliminin oluşabilmesi için, okul müdürü öğretmenlerin karara katılımını sağlamalı, öğretmenlerin gelişimini desteklemeli, öğretmenleri aktif katılım konusunda cesaretlendirmelidir. Başka bir ifadeyle, olumlu okul iklimi ile mesleki öğrenme topluluğu varsayımlarından paylaşımcı ve destekleyici liderlik arasında ilişki olduğu söylenebilir.

#### **2.3.4.3 İlgisiz İklim**

İlgisiz iklime sahip okullarda yönetici liderlik becerilerini kullanır ve öğretmenlere karşı kolaylaştırıcı bir tavır takınır. Onları bürokratik işlerle yormadığı gibi

uzmanlıklarına da saygı duyar. Buna karşın öğretmenler arasındaki ilişkiler etkili değildir. Öğretmenlerin motivasyonları düşüktür ve çalışmaya karşı istekli değildirler. Birbirleri ile samimi bir ilişki kuramayan öğretmenler sorumluluk almaktan da kaçınırlar (Buckingham, 2006; Hoy vd., 1991).

#### ***2.3.4.4. Kapalı İklim***

Kapalı iklimi olan okullarda öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler arasındaki ilişkiler oldukça zayıftır. Otoriter bir yönetim anlayışına sahip olan okul müdürü öğretmen ihtiyaçlarına karşı da ilgisizdir (Ellis, 1988). İşlerini ve çalışmayı sevmeyen öğretmenlerin birbirlerine karşı saygıları da düşüktür (Hoy vd., 1991). Bu nedenle öğretmenler iyi bir grup çalışması ortaya koyamazlar. Etkili çalışma konusunda ve hedefleri gerçekleştirme konusunda iyi bir örnek olamayan okul müdürü öğretmenlerin işlerini de kolaylaştırmadığından öğretmenleri güdüleme konusunda da başarısızdır (Peker, 1993).

## **BÖLÜM III**

### **3. YÖNTEM**

Bu kısımda araştırmanın yöntemi ve araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin nasıl toplandığı ve analiz edildiği açıklanmaktadır.

#### **3.1. Araştırma Modeli**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmış nicel bir çalışmadır. Araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile öğretmen liderliği ve örgüt iklimi algıları arasındaki ilişki incelendiği için ilişkisel araştırma modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla değişkenin aralarındaki değişimin varlığını ya da derecesini tespit etmeyi hedefleyen çalışma modelidir (Karasar, 2013).

#### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde Kastamonu, Çankırı ve Sinop illerindeki ilköğretim kurumlarında (ilkokul ve ortaokul) görev yapan 309 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak için belirlenen formlar çoğaltılmış ve araştırmacı tarafından üç ilde ulaşılabilen okullara ulaşılarak Millî Eğitim Bakanlığı'ndan alınan izinle öğretmenlere uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 1 ay sürmüştür. Uygulama sonrasında ise toplanan verilerin ayıklanması ve analizi işine geçilmiştir.

Çalışma örneklemindeki öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, görev, eğitim düzeyi ve yaş gibi çeşitli değişkenlere göre dağılımı Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırma örneklemindeki öğretmenlerin çeşitli değişkenlere göre dağılımı

| Değişkenler   | Kategoriler        | <i>n</i> | %    |
|---------------|--------------------|----------|------|
| Cinsiyet      | 1. Erkek           | 106      | 39,7 |
|               | 2. Kadın           | 161      | 60,2 |
| Görev         | 1. Okul öncesi     | 9        | 3,3  |
|               | 2. Sınıf           | 82       | 30,7 |
|               | 3. Branş           | 176      | 65,9 |
| Yaş           | 1. 23-35 Yaş       | 125      | 46,8 |
|               | 2. 36-45 Yaş       | 95       | 35,5 |
|               | 3. 45 Yaş Üstü     | 47       | 17,6 |
| Kıdem         | 1. 1-10 yıl        | 108      | 40,8 |
|               | 2. 11-20 yıl       | 101      | 37,8 |
|               | 3. 21 yıl ve üzeri | 58       | 21,7 |
| Eğitim Düzeyi | 1. Yüksekokul      | 12       | 4,5  |
|               | 2. Lisans          | 239      | 89,5 |
|               | 3. Lisansüstü      | 16       | 5,9  |
| Toplam        |                    | 267      | 100  |

Tablo 2'ye bakıldığında araştırma örneklemindeki öğretmenlerin %39,7'sinin erkek, %60,2'sinin ise kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunun kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %3,3'ü okul öncesi %30,7'si sınıf %65,9'u ise branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Bu veri ise katılımcıların çoğunun branş öğretmeni olduğunu göstermektedir. Yaş olarak ise 23-35 yaş arasındaki öğretmenlerin %46,8, 36-45 yaş arasındaki öğretmenlerin %35,5, 45 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise %17,6'yı oluşturduğu görülmektedir. Bu veri doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımlarının ideale yakın olduğu söylenebilir. Kıdem açısından incelendiklerinde örneklemindeki öğretmenlerin %40,8'i 1-10 yıl arası, %37,8'i 11-20 yıl arası, %21,7'si ise 21 yıl üzeri kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenlerin kıdem açısından birbirine yakın bir oranda temsil edildikleri söylenebilir. Son olarak öğretmenlerin %4,5 yüksek okul mezunu, %89,5 lisans mezunu, %5,9 lisansüstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu beklendiği gibi lisans düzeyindeyken az kısmı ön lisans veya lisansüstü mezunudur.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak için dört bölümden oluşan bir veri toplama formu kullanılmıştır. Veri toplama formunun ilk bölümünde katılımcılar hakkında demografik bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Cinsiyet, yaş, görev süresi, eğitim düzeyi ve görevleri, birinci bölümde katılımcılardan talep edilen bilgilerdir. İkinci bölümde “İşle Bütünleşme Ölçeği (Kavgacı, 2014)”, üçüncü bölümünde “Okul İklim Ölçeği (Kavgacı, 2010)” ve son olarak dördüncü bölümde “Öğretmen Liderlik Ölçeği (Beycioğlu, 2010)” dir. Bu ölçeklere ilişkin detaylı bilgiler alt başlıklar halinde aşağıda verilmiştir. Ölçeklere ilişkin tüm izinler ölçekleri geliştiren yazarlardan e-posta aracılığı ile alınmış ve çalışmanın eklerinde belirtilmiştir.

#### 3.3.1. İşle Bütünleşme Ölçeği

Araştırmanın bağımlı değişkeni olarak belirlenen öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini saptamak için Utrecht İşle Bütünleşme Ölçeği tercih edilmiştir. Kavgacı (2014) tarafından dilimize uyarlanan ölçeğin “çalışanların iş yerinde iyi oluşlarını ve işe dönük tutumlarını yansıtan işle bütünleşmeyi ölçen en kullanışlı ölçek olduğu ifade edilmektedir. Kullanılan ölçek zindelik, adanma ve yoğunlaşma alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte 17 madde yer almaktadır. Altı maddeden oluşan zindelik boyutundaki ifadeler “*İşimde kendimi enerji dolu hissedirim*”, beş maddeden oluşan adanma boyutundaki ifadeler “*Yaptığım işi anlam yüklü bulurum*”, altı maddeden oluşan yoğunlaşma boyutundaki ifadeler ise “*Çalışırken kendimi işime kaptırırım*” biçimindedir. 7’li likert şeklinde hazırlanan ölçeğin her bir maddesinde yer alan yanıt seçenekleri *Hiç, Neredeyse Hiç, Nadiren, Bazen, Sıklıkla, Çok Sık ve Her zaman* şeklindedir.

“Başlangıçta ölçek birçok dile çevrilmiş böylece ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği Avustralya, Kanada, Güney Afrika gibi ülkelerde çeşitli meslek gruplarında test edilme fırsatı bulmuştur. Bu ülkelerde yapılan çalışmalarda ölçeğin iç tutarlık katsayıları zindelik alt boyutu için. 66-.87, adanma alt boyutu için. 83-.92, yoğunlaşma alt boyutu için. 79-.88, ölçeğin toplam puanı için ise. 88-.95 aralıklarında değerler görmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları

genellikle üç boyutlu yapının tek faktörlü ölçekten daha iyi sonuçlar verdiğini göstermektedir. Kavgacı (2014), ölçeği Türkçeye uyarladıktan sonra yaptığı geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda ise maddelerin iki boyuta dağılımını incelendiğinde zindelik maddelerinin genellikle birinci boyutta; adanma ve yoğunlaşma maddelerinin ise ikinci boyutta toplandığını tespit etmiştir. Bu sebeple birinci boyutun zindelik (açıklanan varyans = %57; Öz değer = 8,606), ikinci boyutun ise adanma-yoğunlaşma boyutu (açıklanan varyans = %7; öz değer = 1,064) olarak adlandırmıştır” (Kavgacı, 2014, s.24).

### 3.3.2. Okul İklim Ölçeği

Eğitmenlere göre okul iklimine karar vermek üzere geliştirilen ve Kavgacı (2010), tarafından dilimize uyarlanan “Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi-İlkokullar İçin Gözden Geçirilmiş Versiyon” (OCDQ-RE) kullanılmıştır. “Başlangıçta Halpin ve Croft tarafından geliştirilen anket ilkokullar için güncellendi. Orijinal anket 42 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, hiçbir zaman (1), bazen (2), sık sık (3) ve her zaman (4) şeklinde cevaplandırılan ve puanlanan 4’lü Likert tipi bir ölçektir.” Anket; Kavgacı (2010) tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş, daha sonra bu çevrilen metin tekrar başka bir İngilizce öğretmeni tarafından İngilizceye çevrilmiş ve orijinali ile karşılaştırılmıştır. Daha sonra 120 kişilik bir öğretmen grubunda bu anketin ön uygulaması yapılmıştır. “Faktör analizi sonucunda anketin 4 boyutlu bir yapıya sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ankette dört faktör tarafından açıklanan toplam varyans %55.647’dir. Birinci faktör varyansın %20.095’ini, ikinci faktör %15.145’ini, üçüncü faktör %10.204’ünü ve dördüncü faktör de %10.204’ünü açıklamaktadır.”

Anketin güvenilirliğini test etmek için Kavgacı (2010) tarafından güvenilirlik analizi yapılarak Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik analizi sonucunda alt ölçekler için Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları destekleyici boyut için .90, sınırlayıcı boyut için .80 ve yönlendirme boyutu için olmuştur. 76 ve .83 samimiyet boyutu için. Anketin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı. 85’dir. Anketin her bir alt boyutundaki ifadelerle ilişkin madde toplam korelasyon katsayısı hariç tutulmuşturAlt

boyutlardaki maddelerin toplam korelasyon katsayıları düzeltildi. .44 ile .74 arasında değiştiği gözlenmiştir. Böylece, ankette başlangıçta 42 olan madde sayısı güvenilirlik analizi sonucunda 25'e düşmüştür.

Ön uygulamanın sonucunda 25 madde ve dört alt boyut şeklinde oluşan bir “Okul İklimi Anketi” ortaya çıkmıştır. Okul İklimi Anketi’ne ilişkin ön uygulama sonucu elde edilen verilere dayalı olarak hesaplanan değerler, anketin geçerlik ve güvenilirlik düzeyi yüksek bir veri toplama aracı olduğunun göstergesi olarak kabul edilmiştir (Kavgacı, 2010).

### **3.3.3. Öğretmen Liderliği Ölçeği**

Çalışma kapsamında kullanılan üçüncü ölçek Beycioğlu ve Aslan (2010) tarafından çalıştıkları okullarda öğretmenlerin liderlik rollerini algılama düzeylerini belirlemek için geliştirilen Öğretmen Liderliği Ölçeği’dir. Araştırmacılar, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmen liderliği rollerini tespit edebilmek için likert tipinde 29 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. “Madde sayısının 29 olduğu bu araştırmanın çalışma grubunu Hatay ili merkez ilçesinde (Antakya) görev yapan 296’sı öğretmen ve 21’i yönetici olmak üzere toplam 317 kişi oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından alanyazın taraması, ilgili araştırmaların incelenmesi ve konuyla ilgili yurt içi ve yurt dışı farklı yazar ve uzmanların görüşlerine başvurularak denemelik ölçek formu geliştirilmiştir” (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 9).

Öğretmen Liderliği Ölçeği’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları, araştırmacı tarafından Hatay ilinde 317 kişi üzerinde yapılmıştır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonuçlara göre analiz için uygun olduğu belirlenmiştir. Faktör analizi sonucunda üç boyut ortaya çıkmıştır. Bunlar sırasıyla: 5 madde ile meslektaşlarla işbirliği boyutu, 9 maddeyle kurumsal gelişme boyutu ve 11 maddeyle mesleki gelişim boyutudur.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Verilerin toplanması için öncelikle Millî Eğitim Bakanlığından anket uygulama izinleri alınmıştır. Araştırma 3 farklı ilde yürütüleceğinden araştırma izni il milli

eğitim m¼d¼rl¼kleri yerine Milli Eğitim Bakanlığından alınmıştır. Sonrasında Kastamonu, ankırı ve Sinop illerinde ulaşılabilen okullara 450 anket dağıtılmış ve bu anketlerin 309'u teslim alınmıştır. Veri toplama s¼reci yaklaşık bir ay s¼rm¼řt¼r.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde ¼ncelikle veriler hatalı kodlama, kayıp değer ve u değer açısından incelenmiş daha sonra hatalı veriler ayıklanarak veriler araştırma problemlerine y¼nelik analizler için hazır hale getirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise araştırma problemlerine y¼nelik analizler yapılmıştır.

Kastamonu, ankırı ve Sinop illerinde ulaşılabilen okullara 450 anket dağıtılmış ve 309 tanesi geri d¼nm¼řt¼r. Toplanan formların sayısına bakıldığında anketlerin geri d¼n¼ř oranının %68,6 olduğu g¼r¼lm¼řt¼r. Verilerin analizinde ilk incelemede 17 adet form hatalı doldurma ya da ¼çeklerden bir veya birkaçının boş bırakılması sebebiyle analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak analiz yapılacak veri setinde 292 adet veri toplama formu kalmıştır. Bu veri seti ¼zerinde kayıp değer analizi yapılmıştır. Yapılan analizde en fazla %1,3 d¼zeyinde kayıp veri olduğu g¼r¼lm¼řt¼r. Kayıp veriler EM algoritması yoluyla tamamlanmıştır. EM algoritması, yaklaşık değer atamada kullanılan ve daha gelişmiş y¼ntemler olarak adlandırılan en çok olabilirlik kestirimine dayalı beklenti maksimizasyonu (expectation maximization) algoritması olarak alan yazında ifade edilmektedir (¼m ve Gelbal, 2015).

Kayıp veriler tamamlandıktan sonra veri seti içerisinde u değerlerin yer alıp almadığına bakılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2007), u değerlerin deneğin evrenin bir ¼yesi olmamasından, veri girişinde yapılmış olan hatalardan veya çalışma grubunun arta kalan kısmından değişik olmasından kaynaklanabileceğini s¼ylemiřlerdir. U değerlerin bulunması için verilere ait ham puanlar, ¼¼mlerin ortalamadan olan farklarının standart sapma cinsinden ifadesi olan standart Z puanlarına d¼n¼řt¼r¼lm¼řt¼r (Can, 2017). İnceleme neticesinde u değer ¼zelliđi g¼steren ( $p < .001$ ) 25 g¼zlem, veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 267 adet

anket üzerinden normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi için analize devam edilmiştir.

Ölçekte elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Ölçek puanlarının cinsiyet, yaş ve görev süresi değişkenlerine göre farklılık gösterme durumu parametrik olan test tekniklerinden t ve ANOVA testleri ile görev ve eğitim değişkenlerine göre farklılık gösterme durumu frekans düşüklüğü nedeniyle parametrik olmayan test tekniklerinden Kruskal Wallis ile analiz edilmiştir. Ölçek puanları arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Momentler Çarpımıyla analiz edilmiştir. Son olarak İşle Bütünleşme ile Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığını test etmek amacıyla hiyerarşik çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Bu kısımda araştırma problemlerinin analizi ile ilgili bulgular verilmiştir. Araştırma verileri ile yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, her bir alt problem için açılan alt başlıklar altında tablo ve şekiller altında sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak araştırma değişkenlerine yönelik betimsel istatistiklere yer verilmiş ve ölçek puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. İkinci olarak öğretmenlerin demografik özelliklerinin ölçeklerde elde edilen veriler üzerinde anlamlı farklılıklara sebep olup olmadığı incelenmiştir. Son olarak ise öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin araştırmadaki bağımsız değişkenlerle olan ilişkileri incelenmiştir.

#### 4.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistik Bulguları

Araştırmanın verilerinin analizinde öncelikle değişkenlere göre betimsel istatistikler incelenmiştir. Araştırma değişkenlerinin ölçülmesinde farklı aralıklara sahip Likert tipi ölçekler kullanılmıştır. Araştırma değişkenlerinin ölçülmesinde Utrech İşle Bütünleşme Ölçeği (Schaufeli vd., 2002) 7'li, Öğretmen Liderliği Ölçeği (Beycioğlu, 2010) 5'li ve Okul İklimi Ölçeği (Kavgacı, 2010) 4'lü Likert tipi ölçeklerdir. Bu sebeple, araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama puanların yorumlanmasında karşılaştırma yapmak kısmen güçleşebilmektedir. Araştırmada yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlere yönelik betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin işle bütünleşme, öğretmen liderliği ve okul iklimi algılarına ilişkin betimsel istatistikler

|                           | En Düşük Değer | En Yüksek Değer | $\bar{X}$ | S    | Çarpıklık | Basıklık |
|---------------------------|----------------|-----------------|-----------|------|-----------|----------|
| <i>İşle Bütünleşme</i>    | 3,71           | 7,00            | 5,75      | 0,75 | -,212     | -,632    |
| Kurumsal Gelişme          | 2,33           | 5,00            | 4,08      | 0,66 | -,382     | -,485    |
| Mesleki Gelişim           | 2,55           | 5,00            | 4,41      | 0,55 | -,874     | ,346     |
| Meslektaşlarla İş birliği | 2,40           | 5,00            | 4,37      | 0,57 | -,816     | ,161     |
| <i>Öğretmen Liderliği</i> | 2,64           | 5,00            | 4,28      | 0,55 | -,569     | -,116    |
| Destekleyicilik           | 1,00           | 4,00            | 3,00      | 0,77 | -,732     | -,018    |
| Sınırlayıcılık            | 1,00           | 4,00            | 2,35      | 0,78 | ,149      | -,637    |
| Yönlendiricilik           | 1,00           | 4,00            | 2,77      | 0,62 | ,042      | -,118    |
| Samimilik                 | 1,13           | 4,00            | 2,85      | 0,59 | -,037     | -,489    |
| <i>Okul İklimi</i>        | 1,44           | 4,00            | 2,80      | 0,44 | -,215     | -,024    |

Tablo 3 incelendiğinde 7’li Likert tipi ölçeğin kullanıldığı işle bütünleşmenin ortalamasının ( $\bar{X} = 5,75$ ) yüksek olduğu söylenebilir. Farklı bir deyişle araştırmaya katılan öğretmenlerin işlerine yönelik enerji dolu oldukları, işlerini yaparken canlılık ve memnuniyet hissettikleri söylenebilir. 5’li Likert tipi ölçeğin kullanıldığı öğretmen liderliğinde ise en yüksek ortalama mesleki gelişime ( $\bar{X} = 4,41$ ) en düşük ortalama ise kurumsal gelişmeye ( $\bar{X} = 4,08$ ) aittir. Bu verilere bakıldığında ise öğretmenlerin kurumsal gelişme algılarının meslektaşlarıyla iş birliği ve mesleki gelişim boyutundan daha düşük olduğu söylenilebilir. Mesleki gelişim boyutu daha çok liderliğin bireysel yönlerini ifade etmektedir. Öğretmenlerin liderlik deyince aklına bireysel özelliklerin öncelikle gelmesi bu alt boyutu diğer iki alt boyuttan daha yüksek düzeyde çıkmasını açıklayabilir. Kurumsal gelişme alt boyutunda okula kaynak sağlamak, okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak, okul stratejik planının hazırlanma sürecine katılmak gibi okulla ilgili karar verme mekanizmalarında öğretmenin rolü görülmektedir. Ülkemizde okulla ilgili kararları genelde kurum yöneticileri verdiği için kurumsal gelişmenin ortalamasının düşük çıktığı ileri sürülebilir. 4’lü Likert tipi ölçeği kullanıldığı okul ikliminde ise en yüksek ortalama destekleyicilik ( $\bar{X} = 3,00$ ) en düşük ortalama ise sınırlayıcılık ( $\bar{X} = 2,35$ ) değişkenine ait olduğu göze çarpmaktadır. Sınırlayıcılık, öğretmenin okulda

kendini rahat hissetmemesi yöneticiler tarafından sürekli sınırlandırılması ve denetlenmesi anlamına gelmektedir. Bu bağlamda sınırlayıcılık ortalamasının düşük olmasının okullardaki iklim açısından olumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Kline (2011), basıklık ve çarpıklıkla ilgili sınırların ne olduğu konusunda tam bir uzlaşma olmadığını ifade etmektedir. Field (2009) ise bu değerlerinin standart hatalarına bölünmesi ile Z puanlarının elde edilip bu puanların anlamlılığının irdelenebileceğini ifade etmektedir. Yazar, bu işlem sonucunda elde edilen 1.96'dan büyük Z puanlarının .05 düzeyinde anlamlı sayılacağını öne sürmüştür. Bununla birlikte, yazar 200'den büyük olan çalışma gruplarında küçük standart hatalar elde edileceği için normallikten çok küçük sapmaların dahi anlamlı değerler ortaya çıkaracağını vurgulamaktadır. Bu sebeple, büyük çalışma gruplarında daha büyük basıklık ve çarpıklık katsayılarının üst limit olarak alınabileceğini söylemektedir. Ayrıca Çokluk ve diğerlerine (2012) göre değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ile -1 değerleri arasında olması normal bir dağılıma işaret etmektedir. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayıları incelendiğinde hiçbir değer +1 ile -1 aralığını geçmediği görülmektedir. Dolayısıyla araştırma değişkenlerine ait verilerin normal bir dağılımdan geldiği söylenebilir.

#### **4.2. Araştırma Değişkenlerinin Cinsiyet, Yaş, Görev Süresi, Eğitim ve Görev Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular**

Bu kısımda öğretmenlerin örgüt iklimi, işle bütünleşme ve öğretmen liderliği algılarının çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, görev süresi, öğrenim durumu, görev) farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri, okul iklimi ve öğretmen liderliği algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, çalışma sürelerine veya branşlarına göre anlamlı bir düzeyde farklılık göstermekte midir? Gösteriyorsa bu farklılıklar kimin tarafında ne düzeydedir? Bunun gibi sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte öğretmen liderliği ve okul ikliminin alt boyutlarına da değinilmiştir. Bu boyutların da demografik değişkenler açısından farklılığı olup olmadığı incelenmiştir.

T testi, öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi öğretmen liderliği algılarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

|                           | Cinsiyet | n   | $\bar{X}$ | S    | t      | p     |
|---------------------------|----------|-----|-----------|------|--------|-------|
| <i>İşle Bütünleşme</i>    | Kadın    | 161 | 5,76      | 0,72 | ,352   | ,725  |
|                           | Erkek    | 106 | 5,73      | 0,79 |        |       |
| Kurumsal Gelişme          | Kadın    | 161 | 4,11      | 0,66 | ,724   | ,470  |
|                           | Erkek    | 106 | 4,05      | 0,65 |        |       |
| Mesleki Gelişim           | Kadın    | 161 | 4,43      | 0,56 | ,924   | ,356  |
|                           | Erkek    | 106 | 4,37      | 0,54 |        |       |
| Meslektaşlarla İşbirliği  | Kadın    | 161 | 4,38      | 0,58 | ,363   | ,717  |
|                           | Erkek    | 106 | 4,36      | 0,57 |        |       |
| <i>Öğretmen Liderliği</i> | Kadın    | 161 | 4,31      | 0,56 | ,798   | ,425  |
|                           | Erkek    | 106 | 4,25      | 0,54 |        |       |
| Destekleyicilik           | Kadın    | 161 | 2,97      | 0,76 | -,732  | ,465  |
|                           | Erkek    | 106 | 3,04      | 0,78 |        |       |
| Sınırlayıcılık            | Kadın    | 161 | 2,25      | 0,76 | -2,556 | ,011* |
|                           | Erkek    | 106 | 2,50      | 0,80 |        |       |
| Yönlendiricilik           | Kadın    | 161 | 2,76      | 0,65 | -,334  | ,738  |
|                           | Erkek    | 106 | 2,79      | 0,57 |        |       |
| Samimilik                 | Kadın    | 161 | 2,86      | 0,61 | ,356   | ,722  |
|                           | Erkek    | 106 | 2,83      | 0,55 |        |       |
| <i>Okul İklimi</i>        | Kadın    | 161 | 2,78      | 0,45 | -1,065 | ,288  |
|                           | Erkek    | 106 | 2,84      | 0,43 |        |       |

**p\* < .05**

Tablo 4'te sunulan t-testi sonuçlarına bakıldığında kadın ve erkek katılımcılar arasında sınırlayıcılık bakımından istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Kadınların puan ortalaması ( $\bar{X} = 2,25$ ) iken erkeklerin ortalaması ( $\bar{X} = 2,50$ )'dir. Bu duruma göre erkeklerin sınırlayıcılık puan ortalaması daha büyüktür.

Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının yaş değişkenine göre değişip değişmediği analiz edilmiştir. Analizin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları

|                           | Yaş         | n   | $\bar{X}$ | ss   | F     | p     | İkili Fark |
|---------------------------|-------------|-----|-----------|------|-------|-------|------------|
| <i>İşle Bütünleşme</i>    | 23-35 yaş   | 125 | 5,70      | 0,70 | 1,526 | ,219  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 5,74      | 0,79 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 5,92      | 0,78 |       |       |            |
| Kurumsal Gelişme          | 23-35 yaş   | 125 | 4,18      | 0,63 | 2,859 | ,059  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 4,02      | 0,66 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 3,95      | 0,71 |       |       |            |
| Mesleki Gelişim           | 23-35 yaş   | 125 | 4,48      | 0,49 | 2,012 | ,136  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 4,35      | 0,58 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 4,33      | 0,64 |       |       |            |
| Meslektaşlarla İşbirliği  | 23-35 yaş   | 125 | 4,43      | 0,58 | 1,194 | ,305  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 4,35      | 0,53 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 4,29      | 0,62 |       |       |            |
| <i>Öğretmen Liderliği</i> | 23-35 yaş   | 125 | 4,36      | 0,51 | 2,506 | ,084  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 4,23      | 0,54 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 4,18      | 0,63 |       |       |            |
| Destekleyicilik           | 23-35 yaş   | 125 | 3,01      | 0,75 | 0,301 | ,741  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 2,96      | 0,83 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 3,06      | 0,71 |       |       |            |
| Sınırlayıcılık            | 23-35 yaş   | 125 | 2,30      | 0,83 | 3,381 | ,035* | 1-2        |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 2,51      | 0,75 |       |       | 2-3        |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 2,19      | 0,68 |       |       |            |
| Yönlendiricilik           | 23-35 yaş   | 125 | 2,75      | 0,66 | 0,705 | ,495  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 2,75      | 0,61 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 2,87      | 0,48 |       |       |            |
| Samimilik                 | 23-35 yaş   | 125 | 2,88      | 0,65 | 0,370 | ,691  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 2,82      | 0,55 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 2,83      | 0,48 |       |       |            |
| <i>Okul İklimi</i>        | 23-35 yaş   | 125 | 2,80      | 0,44 | 0,004 | ,996  |            |
|                           | 36-45 yaş   | 95  | 2,80      | 0,49 |       |       |            |
|                           | 45 yaş üstü | 47  | 2,81      | 0,34 |       |       |            |

**p\* < 0,05**

Tablo 5 incelendiğinde farklı yaş grupları arasında işle bütünleşme algıları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Farklı bir deyişle öğretmenlerin yaşları

değiştikçe işle bütünleşme algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur denilebilir. Yine de ortalamalara bakıldığında 45 yaş üstü öğretmenlerin işle bütünleşme algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Okul iklimi algıları arasında da yaşa bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik tespit edilememiştir. Buna rağmen 23-35 yaş arası öğretmenlerin liderlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Farklı yaş gruplarında okul iklimi algılarına bakıldığında da anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır. Öğretmenlerin yaşları değişse de okul iklimi algıları birbirine yakındır. Fakat okul ikliminin alt boyutlarına bakıldığında sınırlayıcılık açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). 23-35 yaş arası olanların puan ortalaması ( $\bar{X} = 2,30$ ); 36-45 yaş arası olanların ortalaması ( $\bar{X} = 2,51$ ); 45 yaş üstü olanların ortalaması ( $\bar{X} = 2,19$ )'dur. Buna göre 36-45 yaş arası olanların Sınırlayıcılık puan ortalaması en büyük iken 45 yaş üstü olanların ise en küçüktür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 36-45 yaş ile 23-35 yaş ve 45 yaş üstü olanlar arasında fark vardır ve 36-45 yaş arası olanların ortalaması daha küçüktür. Tablo 6'da ise öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin çalışma sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 6. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının görev süresi değişkenine göre ANOVA sonuçları

|                           | Görev Süresi    | n   | $\bar{X}$ | ss   | F     | p     | İkili Fark |
|---------------------------|-----------------|-----|-----------|------|-------|-------|------------|
| <i>İşle Bütünleşme</i>    | 1-10 yıl        | 108 | 5,73      | 0,66 | 2,224 | ,110  |            |
|                           | 11-20 yıl       | 101 | 5,68      | 0,82 |       |       |            |
|                           | 20 yıldan fazla | 58  | 5,93      | 0,75 |       |       |            |
| Kurumsal Gelişme          | 1-10 yıl        | 108 | 4,22      | 0,63 | 3,793 | ,024* | 1-2        |
|                           | 11-20 yıl       | 101 | 4,00      | 0,64 |       |       | 1-3        |
|                           | 20 yıldan fazla | 58  | 3,98      | 0,70 |       |       |            |
| Mesleki Gelişim           | 1-10 yıl        | 108 | 4,49      | 0,49 | 2,285 | ,104  |            |
|                           | 11-20 yıl       | 101 | 4,34      | 0,57 |       |       |            |
|                           | 20 yıldan fazla | 58  | 4,36      | 0,61 |       |       |            |
| Meslektaşlarla İşbirliği  | 1-10 yıl        | 108 | 4,44      | 0,60 | 1,218 | ,297  |            |
|                           | 11-20 yıl       | 101 | 4,35      | 0,53 |       |       |            |
|                           | 20 yıldan fazla | 58  | 4,30      | 0,60 |       |       |            |
| <i>Öğretmen Liderliği</i> | 1-10 yıl        | 108 | 4,38      | 0,51 | 2,997 | ,052  |            |
|                           | 11-20 yıl       | 101 | 4,22      | 0,54 |       |       |            |
|                           | 20 yıldan fazla | 58  | 4,21      | 0,61 |       |       |            |

Tablo 6'nın devamı

|                 |                 |     |      |      |       |      |
|-----------------|-----------------|-----|------|------|-------|------|
|                 | 1-10 yıl        | 108 | 3,04 | 0,75 |       |      |
| Destekleyicilik | 11-20 yıl       | 101 | 3,00 | 0,78 | 0,310 | ,734 |
|                 | 20 yıldan fazla | 58  | 2,94 | 0,78 |       |      |
|                 |                 |     |      |      |       |      |
|                 | 1-10 yıl        | 108 | 2,32 | 0,83 |       |      |
| Sınırlayıcılık  | 11-20 yıl       | 101 | 2,43 | 0,76 | 0,910 | ,404 |
|                 | 20 yıldan fazla | 58  | 2,28 | 0,73 |       |      |
|                 |                 |     |      |      |       |      |
|                 | 1-10 yıl        | 108 | 2,81 | 0,68 |       |      |
| Yönlendiricilik | 11-20 yıl       | 101 | 2,74 | 0,59 | 0,301 | ,741 |
|                 | 20 yıldan fazla | 58  | 2,77 | 0,55 |       |      |
|                 |                 |     |      |      |       |      |
|                 | 1-10 yıl        | 108 | 2,89 | 0,63 |       |      |
| Samimilik       | 11-20 yıl       | 101 | 2,85 | 0,57 | 0,787 | ,456 |
|                 | 20 yıldan fazla | 58  | 2,77 | 0,52 |       |      |
|                 |                 |     |      |      |       |      |
|                 | 1-10 yıl        | 108 | 2,83 | 0,43 |       |      |
| Okul İklimi     | 11-20 yıl       | 101 | 2,81 | 0,48 | 0,685 | ,505 |
|                 | 20 yıldan fazla | 58  | 2,75 | 0,40 |       |      |
|                 |                 |     |      |      |       |      |

**p\* < 0,05**

Tablo 6 incelendiğinde görev süresi farklı olan gruplar arasında kurumsal gelişme açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). 1-10 yıl arası olanların puan ortalaması ( $\bar{X} = 4,22$ ); 11-20 yıl arası olanların ortalaması ( $\bar{X} = 4,00$ ); 20 yıldan fazla olanların ortalaması ( $\bar{X} = 3,98$ ) olarak çıkmıştır. Buna göre görev süresi 1-10 yıl arası olanların kurumsal gelişme puan ortalaması en büyük iken süre arttıkça ortalama düşmektedir. Bu veriye göre görevde daha yeni olan öğretmenlerin kurumsal kararlara katılma oranlarının, sorumluluk alma heveslerinin ve formel görevlerde yer alma isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görev süresi 1-10 yıl ile 11-20 yıl ve 20 yıldan fazla olanlar arasında fark vardır ve 1-10 yıl arası olanların ortalaması daha büyüktür.

Sonrasında öğretmenlerin değişkenler üzerindeki algılarının eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan analizin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının eğitim değişkenine göre Kruskal Wallis sonuçları

|                           | Eğitim      | n   | Sıra Ort | X <sup>2</sup> | p    |
|---------------------------|-------------|-----|----------|----------------|------|
| <i>İşle Bütünleşme</i>    | Yüksekokul  | 12  | 168,29   | 2,885          | ,236 |
|                           | Lisans      | 239 | 131,59   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 144,28   |                |      |
| Kurumsal Gelişme          | Yüksekokul  | 12  | 124,21   | 0,492          | ,782 |
|                           | Lisans      | 239 | 135,13   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 124,44   |                |      |
| Mesleki Gelişim           | Yüksekokul  | 12  | 134,13   | 0,599          | ,741 |
|                           | Lisans      | 239 | 133,03   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 148,34   |                |      |
| Meslektaşlarla İşbirliği  | Yüksekokul  | 12  | 118,71   | 0,629          | ,730 |
|                           | Lisans      | 239 | 135,15   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 148,34   |                |      |
| <i>Öğretmen Liderliği</i> | Yüksek Okul | 12  | 123,63   | 0,233          | ,890 |
|                           | Lisans      | 239 | 134,58   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 133,13   |                |      |
| Destekleyicilik           | Yüksekokul  | 12  | 138,42   | 3,824          | ,148 |
|                           | Lisans      | 239 | 131,36   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 170,06   |                |      |
| Sınırlayıcılık            | Yüksekokul  | 12  | 105,96   | 1,823          | ,402 |
|                           | Lisans      | 239 | 134,84   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 142,44   |                |      |
| Yönlendiricilik           | Yüksekokul  | 12  | 131,71   | 0,440          | ,802 |
|                           | Lisans      | 239 | 134,92   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 121,94   |                |      |
| Samimilik                 | Yüksekokul  | 12  | 148,25   | 2,955          | ,228 |
|                           | Lisans      | 239 | 131,35   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 162,97   |                |      |
| <i>Okul İklimi</i>        | Yüksekokul  | 12  | 130,63   | 3,380          | ,185 |
|                           | Lisans      | 239 | 131,87   |                |      |
|                           | Lisansüstü  | 16  | 168,38   |                |      |

**p\* < 0,05**

Farklı eğitime sahip gruplar arasında ölçek puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ( $p > 0,05$ ). Farklı bir deyişle öğretmenlerin eğitim düzeyi

değiştikçe işle bütünleşme, öğretmen liderliği ve okul iklimi algıları arasında bir değişim olmadığı söylenebilir.

Sonrasında çalışmaya katılan bireylerin değişkenlere ilişkin algıları okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenlerinden görevleriyle alakalı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algılarının görev değişkenine göre ANOVA sonuçları

|                           | Görev       | n   | Sıra Ort | X <sup>2</sup> | p     | İkili Fark |
|---------------------------|-------------|-----|----------|----------------|-------|------------|
| <i>İşle Bütünleşme</i>    | Okul öncesi | 9   | 166,00   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 160,70   | 17,213         | ,000* | 2-3        |
|                           | Branş       | 176 | 119,92   |                |       |            |
| Kurumsal Gelişme          | Okul öncesi | 9   | 157,72   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 139,91   | 1,803          | ,406  |            |
|                           | Branş       | 176 | 130,03   |                |       |            |
| Mesleki Gelişim           | Okul öncesi | 9   | 159,94   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 152,19   | 8,531          | ,014* | 2-3        |
|                           | Branş       | 176 | 124,20   |                |       |            |
| Meslektaşlarla İşbirliği  | Okul öncesi | 9   | 166,28   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 140,12   | 2,758          | ,252  |            |
|                           | Branş       | 176 | 129,50   |                |       |            |
| <i>Öğretmen Liderliği</i> | Okul öncesi | 9   | 162,78   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 145,68   | 4,550          | ,103  |            |
|                           | Branş       | 176 | 127,09   |                |       |            |
| Destekleyicilik           | Okul öncesi | 9   | 130,11   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 136,58   | 0,145          | ,930  |            |
|                           | Branş       | 176 | 133,00   |                |       |            |
| Sınırlayıcılık            | Okul öncesi | 9   | 55,44    |                |       | 1-2        |
|                           | Sınıf       | 82  | 118,76   | 16,344         | ,000* | 1-3        |
|                           | Branş       | 176 | 145,12   |                |       | 2-3        |
| Yönlendiricilik           | Okul öncesi | 9   | 137,39   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 140,40   | 0,883          | ,643  |            |
|                           | Branş       | 176 | 130,85   |                |       |            |
| Samimilik                 | Okul öncesi | 9   | 128,11   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 134,24   | 0,054          | ,973  | 1-2        |
|                           | Branş       | 176 | 134,19   | 16,344         | ,000* | 1-3        |
| <i>Okul İklimi</i>        | Okul öncesi | 9   | 113,22   |                |       |            |
|                           | Sınıf       | 82  | 129,66   | 1,192          | ,551  |            |
|                           | Branş       | 176 | 137,08   |                |       |            |

Tablo 8'e bakıldığında görevi başka olan çalışma grupları içinde İşle Bütünleşme açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ). Görevi okul öncesi olanların puan sıra ortalaması ( $\bar{X} = 166,00$ ); sınıf olanların ortalaması ( $\bar{X} = 160,70$ ); branş olanların ortalaması ( $\bar{X} = 199,92$ )'dir. Buna göre görevi okul öncesi olanların İşle Bütünleşme puan sıra ortalaması en büyük iken branş olanların en küçüktür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görevi sınıf ile branş olanlar arasında fark vardır ve sınıf olanların puan sıra ortalaması daha büyüktür.

Zindelik açısından farklı görevleri olan gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardı ( $p < 0,05$ ). Görevi okul öncesi olanların puan sıra ortalaması ( $\bar{X} = 159,17$ ); sınıf olanların ortalaması ( $\bar{X} = 157,54$ ); branş olanların ortalaması ( $\bar{X} = 121,74$ ) olarak görülmüştür. Buna göre görevi okul öncesi olanların Zindelik puan sıra ortalaması en büyük iken branş olanların en küçüktür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görevi sınıf ile branş olanlar arasında fark vardır ve sınıf olanların puan sıra ortalaması daha büyüktür.

Farklı branşlardan öğretmenler arasında adanma ve yoğunlaşma açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Görevi okul öncesi olanların puan sıra ortalaması ( $\bar{X} = 165,56$ ); sınıf olanların ortalaması ( $\bar{X} = 161,88$ ); branş olanların ortalaması ( $\bar{X} = 119,40$ )'tır. Buna göre görevi okul öncesi olanların adanma ve yoğunlaşma puan sıra ortalaması en büyük iken branş olanların en küçüktür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görevi sınıf ile branş olanlar arasında fark vardır ve sınıf olanların puan sıra ortalaması daha büyüktür.

Görevi farklı olan gruplar arasında mesleki gelişim açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p < 0,05$ ). Görevi okul öncesi olanların puan sıra ortalaması ( $\bar{X} = 159,94$ ); sınıf olanların ortalaması ( $\bar{X} = 152,19$ ); branş olanların ortalaması ( $\bar{X} = 124,20$ ) olarak belirlenmiştir. Buna göre görevi okul öncesi olanların mesleki gelişim puan sıra ortalaması en büyük iken branş olanların en küçüktür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görevi sınıf ile branş olanlar arasında fark vardır ve sınıf olanların puan sıra ortalaması daha büyüktür.



Tablo 9 incelendiğinde işle bütünleşme ile zindelik arasında pozitif yönde çok güçlü bir ilişki ( $r=,956$ ); adanma ve yoğunlaşma arasında pozitif yönde çok güçlü bir ilişki ( $r=,923$ ); öğretmen liderliği arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,242$ ); kurumsal gelişme arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,191$ ); mesleki gelişim arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,262$ ); meslektaşlarla işbirliği arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,207$ ); okul iklimi arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,160$ ); destekleyicilik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,169$ ); sınırlayıcılık arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ( $r=-,235$ ); samimilik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,250$ ) bulunmaktadır.”

Öğretmen liderliği ve kurumsal gelişme arasında pozitif yönde çok güçlü bir ilişki ( $r=,937$ ); mesleki gelişim arasında pozitif yönde çok güçlü bir ilişki ( $r=,933$ ); meslektaşlarla işbirliği arasında pozitif yönde çok güçlü bir ilişki ( $r=,867$ ); samimilik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,156$ ) vardır.

Kurumsal gelişme ile mesleki gelişim arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki ( $r=,777$ ); meslektaşlarla işbirliği arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki ( $r=,768$ ); okul iklimi arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,130$ ); yönlendiricilik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,135$ ); samimilik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,176$ ) bulunmaktadır. Mesleki gelişim ile meslektaşlarla işbirliği arasındaki ilişkiye bakıldığında ise pozitif yönde güçlü bir ilişki ( $r=,735$ ); sınırlayıcılık arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ( $r=-,143$ ) tespit edilmiştir. Bunun yanında meslektaşlarla işbirliği ile samimilik arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,152$ ) bulunmaktadır.

Okul iklimi ve destekleyicilik alt boyutu arasında pozitif yönde çok güçlü bir ilişkisi vardır( $r=,826$ ); sınırlayıcılık alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,180$ ); yönlendiricilik alt boyutu arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki ( $r=,609$ ); samimilik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki ( $r=,758$ ) vardır. Destekleyicilik ve sınırlayıcılık alt boyutu arasında negatif yönde zayıf bir ilişki ( $r=-,167$ ); yönlendiricilik alt boyutu arasında pozitif yönde orta bir ilişki ( $r=,353$ ); samimilik alt boyutu arasında pozitif yönde orta bir ilişki ( $r=,518$ ) bulunmaktadır. Yönlendiricilik ile samimilik alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki ( $r=,255$ ) bulunmaktadır.

#### 4.4. Öğretmen Liderliği ve Okul İklimi Değişkenlerinin İşle Bütünleşmeye Yönelik Regresyon Analizi Bulguları

Bu bölümde öğretmenlerin öğretmen liderliği algısı ve okul iklimi değişkenlerinin işle bütünleşmenin anlamlı yordayıcısı olup olmadıkları sorulmaktadır. Bu soruya cevap bulmak amacıyla bağımsız değişkenlerin grup değişkeni olarak tanımlandığı çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi sayesinde okul iklimi ve öğretmen liderliği değişkenlerinin alt boyutlarıyla birlikte grup olarak işle bütünleşmede meydana gelen değişimin ne kadarını yordadıklarının bulunması ve her bir değişkenin diğer değişkenler kontrol altına alındığında modelde oluşturduğu katkının incelenmesi amaçlanmıştır.

Regresyon analizi yapılabilmesi için değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı varsayımının doğruluğunun test edilmesi gerektiği bilinmektedir. Bu nedenle öncelikle değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağıntı olmadığı görülmüştür. Çoklu bağıntı olup olmadığına ikincil olarak tolerans değeri, koşul indeksi (CI) ve varyans artış faktörleri (VIF) incelenerek bakılmıştır. Çokluk ve diğerlerinin (2012) açıklamasına göre tolerans değerinin .10'dan az, VIF'in 10'dan yüksek ve CI değerinin 30'dan yüksek olması çoklu bağlantın olduğunu işaret etmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda VIF, CI ve tolerans değerleri incelendiğinde mevcut araştırmada regresyon analiz sonuçlarını etkileyecek seviyede çoklu bağıntı durumu olmadığı görülmüştür.

Regresyon analizine göre varsayımların karşılanmasının ardından araştırma problemine yönelik analizlere geçilmiştir. Modelin ilk adımında yordayıcı değişkenler olarak sadece öğretmen liderliğinin alt boyutları modele atılmıştır. Böylece öğretmen liderliği alt boyutlarının öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerindeki değişimin ne kadarını yordadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. İkinci adımda ise modellere okul iklimi alt boyutları yordayıcı değişken olarak eklenmiştir. Bu şekilde işle bütünleşme düzeyinde, okul iklimi ve öğretmen liderliğinin modele katkılarının ayrı ayrı incelenebilmesi amaçlanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin işle bütünleşme algılarını yordamasına yönelik hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları

| Model  | Bağımlı Değ.    | Bağımsız Değ.            | F     | p     | $\beta$ | t      | p     | R2   |
|--------|-----------------|--------------------------|-------|-------|---------|--------|-------|------|
| Model1 | İşle Bütünleşme | Kurumsal Gelişme         | 6,639 | ,000  | -,069   | -,571  | ,568  | ,070 |
|        |                 | Mesleki Gelişim          |       |       | ,362    | 2,661  | ,008* |      |
|        |                 | Meslektaşlarla İşbirliği |       |       | ,075    | ,580   | ,562  |      |
| Model2 | İşle Bütünleşme | Kurumsal Gelişme         | 6,825 | ,000  | -,062   | -,520  | ,603  | ,156 |
|        |                 | Mesleki Gelişim          |       |       | ,295    | 2,191  | ,029* |      |
|        |                 | Meslektaşlarla İşbirliği |       |       | ,064    | ,517   | ,606  |      |
|        |                 | Destekleyicilik          |       |       | ,025    | ,355   | ,723  |      |
|        |                 | Sınırlayıcılık           |       |       | -,176   | -3,049 | ,003* |      |
|        |                 | Yönlendiricilik          |       |       | ,047    | ,614   | ,539  |      |
|        |                 | Samimilik                | ,242  | 2,778 | ,006*   |        |       |      |

Tablo 9’da öğretmen liderliğinin işle bütünleşmeyi yordamasını incelemek amacıyla kurulmuş olan Model1 istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Buna göre mesleki gelişim, işle bütünleşmeyi pozitif yönde yordamaktadır ( $p < 0,05$ ;  $\beta = ,362$ ). İşle bütünleşmedeki değişimin %7’si öğretmen liderliği tarafından yordanabilmektedir. Alt boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı katkı mesleki gelişimde görülürken kurumsal gelişme ( $p > 0,05$ ;  $\beta = -,069$ ) ve meslektaşlarla işbirliği ( $p > 0,05$ ;  $\beta = ,075$ ) boyutlarında görülememiştir. Öğretmen liderliğinin, işle bütünleşmeyi yordayıcılığını incelemek amacıyla kurulmuş olan Model1’e okul ikliminin eklenmesiyle oluşan Model 2 istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < 0,05$ ). Buna göre mesleki gelişim ve samimilik işle bütünleşmeyi pozitif yönde ( $p < 0,05$ ;  $\beta = ,295$ ;  $\beta = ,242$ ) sınırlayıcılık ise negatif yönde yordamaktadır ( $p < 0,05$ ;  $\beta = -,176$ ). Katsayısı en büyük olduğu için mesleki gelişimin yordayıcılığı en fazladır. İşle bütünleşmedeki değişimin %16’sı mesleki gelişim, sınırlayıcılık ve samimiliğin tarafından istatistiksel olarak anlamlı yordamaktadır. Kurumsal gelişim, meslektaşlarla işbirliği, destekleyicilik ve yönlendiricilik alt boyutları incelendiğinde ise modele

katkılarının anlamsız olduğu görülmüştür. Modele katkısı anlamsız değişkenler hesaba katılmadığında işle bütünleşmenin en güçlü yordayıcısının mesleki gelişim ( $p < .05$ ;  $\beta = .362$ ) en zayıf yordayıcısının ise sınırlayıcılık ( $p < .05$ ;  $\beta = .176$ ) değişkeni olduğu göze çarpmaktadır.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA

Bu kısımda araştırma ile ilgili elde edilen bulgular araştırma problemlerinin inceleme sıralamasına uygun olarak yorumlanmıştır. İlk olarak araştırma değişkenlerine yönelik betimsel bulgular tartışılmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin işle bütünleşmesi, okul öğretmen liderliği ve okul iklimi düzeylerinin görev süresi, öğrenim durumu, cinsiyet, branş, eğitim değişkenlerine göre karşılaştırılmasına yönelik bulgular yorumlanmıştır. Ardından araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik tartışmaya yer verilmiştir. Son olarak öğretmen liderliği ve okul iklimi değişkenlerinin öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini yordamasına yönelik bulgular irdelenmiştir.

#### 5.1. Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel Bulgulara Yönelik Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin işle bütünleşme algılarının yüksek sayılabilecek düzeyde olduğu görülmüştür. İşiyile bütünleşmiş bir öğretmenin kendini çalışırken ifade etme imkânı bulduğunu varsayarsak araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleklerini icra ederken bir birey olarak psikolojik varoluş yaşadıkları da söylenebilir (Kavgacı, 2014). Başka bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenler işlerini yaparken kendilerini enerji dolu ve zinde hisseder, işlerini anlamlı bulur ve işleriyle gurur duyar, işlerini coşkuyla yapar, çalışırken her şeyi unutur ve mutlu olur, öğretmenlikten ilham alırlar ve de zamanın nasıl geçtiğini hissetmezler.

Bal (2008), farklı sektörel alanlarda çalışmalar yürüten şirketlerdeki beyaz yakalı çalışanlar üzerinde yaptığı çalışmada çalışanların kendilerini işlerinde zinde hissetme durumlarının işlerine olan yoğunlaşma düzeylerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Timms, Graham ve Cottrell (2007) ise okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin adanma ve yoğunlaşma durumlarını zindelikten daha çok yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Mevcut araştırmanın sonuçlarının da bunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Diğer değişken olan okul iklimi ve alt boyutlarında en yüksek ortalama destekleyici boyutta, en düşük ortalama ise kısıtlayıcı boyutta gözlenmiştir. Özellikle okul ikliminin destekleyicilik boyutuna ilişkin olarak elde edilen bulgulara bakıldığında araştırmada yer alan öğretmenlerin görev yaptıkları kurumlardaki iklimi, destekleyici buldukları söylenebilir. Bu öğretmenlerin buldukları okullarındaki müdürlerin öğretmenleri ile ilgilendiğini, onların önerilerini dikkate aldığını, onlara mesleki ve kişisel olarak ilgi gösterdiğini söylenebilir. En düşük ortalamanın sınırlayıcılık boyutunda olması okulların iklimi açısından iyi bir çıktıdır. Çünkü sınırlayıcılık boyutu okullarda öğretmenlerin kendilerini sınırlanmış hissetmesi anlamına gelmektedir.

Son olarak öğretmenlerin öğretmen liderliği ve alt boyutlarına ilişkin algıları incelenmiştir. Bunun sonucunda öğretmenlerin öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme, mesleki gelişim ve meslektaşlarla iş birliği boyutlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen liderliği ve okullardaki gelişim için olumlu değerlendirilebilir. Öğretmenlerin liderlik algılarının düzeylerinin yüksek olması öğretmenlerin liderlikle ilgili rollerine olumlu bir tutumla yaklaştıklarını ve bu konuda istekli olduklarını gösterir.

Mevcut araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin meslektaşlarla işbirliği ve kurumsal gelişme boyutlarına nazaran mesleki gelişim boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu mevcut çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmen liderliğini daha çok mesleki gelişim olarak ele almalarıyla açıklanabilir. Ayrıca bu bulgunun ortaya çıkmasının farklı bir sebebinin öğretmenlerden en fazla beklentinin sınıf içindeki öğretimin kalitesinin geliştirilmesi olduğu ileri sürülebilir. Öğretmen liderliği ile ilgili mevcut çalışmalar incelendiğinde, lider öğretmenlerin ilk olarak sınıf içinde etkili ve öğrenmeye uygun bir ortam oluşturdukları ve bu bağlamda öğretimin kalitesini arttırarak öğrenci öğrenmesine daha fazla katkı sağladığı söylenebilir (Harris, 2003; Katzenmeyer ve Moller, 2009; Lambert, 2003).

Savaş (2016), yaptığı çalışmada öğretmenler öncelikli işlerinin sınıf içi öğretimi geliştirmek olduğu inancından hareketle liderlik davranışlarını daha fazla sınıf içinde sergiliyor olabileceklerini söylemektedir. Bu bağlamda araştırma bulgularının farklı yönlerden de yorumlanması mümkündür. Nitekim ülkemizdeki eğitim sisteminde idareciler ve öğretmenler arasında varolan net görev ayrımı, öğretmenin yalnızca öğretimden sorumlu olduğu idarecinin ise yalnızca okulu yöneten bir iş gören olduğu şeklinde algılamalara sebep olabilir. Uzun yıllardır yerleşmiş bu görüş farkının, öğretmen liderliği değişkeninde meslektaşlarla işbirliğiyle kurumsal gelişme boyutundan ziyade mesleki gelişim üzerinde şekillendirmelerine sebep olmuş olabileceği düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusu Beycioğlu (2009), Beycioğlu ve Aslan (2012) ve Kılınç ve Receptoğlu'nun (2013) çalışmalarındaki bulgularıyla benzerdir. Tüm bunların yanında farklı sonuçlara ulaşılan araştırmalar da söz konusudur. Örneğin Öztürk'ün (2015) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin liderlikleri konusunda en yüksek algılarının meslektaşlarla işbirliği alt boyutunda yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalar arasındaki algı farkı Türk eğitim sisteminde son yıllarda yaşanan değişimler sayesinde ya da araştırma gruplarının farklılıkları yüzünden olduğu düşünülebilir.

## **5.2. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Düzeylerinin Cinsiyet, Yaş, Görev Süresi, Öğrenim Durumu, Görev Değişkenlerine Göre Karşılaştırılmasına Yönelik Tartışma**

Araştırma kapsamında öğretmenlerin işle bütünleşme, okul iklimi ve öğretmen liderliği algı düzeylerinin; cinsiyet, yaş, görev süresi, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

### **5.2.1. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Eğitmenlerin işle bütünleşme algılarının cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Adanma ve yoğunlaşma ile zindelik alt boyutlarında da anlamlı farklılıklar görülmemektedir. Bununla beraber kadın öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Benzer şekilde kadın eğitimciler erkek öğretmenlere göre

kendilerini daha zinde, adanmış ve yoğunlaşmış hissetmektedir. Sonuç olarak, bu farklılıkların hiçbiri istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sebeple araştırma bulgularına göre cinsiyetin öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini anlamlı düzeyde belirleyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili Sezen'in (2014) işle bütünleşme kavramının, bir grubun karakteristik özelliğini yansıtmaktan ziyade iki erkek iki kadın arasında dahi farklılık gösterebilen, her birey için spesifik algılanan bir durum olmasından dolayı böyle bir farklılık saptanmamış olabileceği şeklindeki tespiti söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde Sezen (2014), Kavgacı (2014), Ouweneel (2013), Çağlar (2011), Çakıl (2011), Ertemli (2011), Arı (2011), Yaldıran (2010), Batuk (2011), Gill (2007), Basikin (2007) ve Hakanen'in (2006) çalışmalarına ilişkin sonuçlar bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Öte yandan, Özgür (2011) kadınların işle bütünleşme düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu saptanmıştır. Bu sonuç, araştırma sonucu ile uyumlu değildir. Özgür (2011) yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre işlerine daha hevesli gittiklerini, ders esnasından ve ders dışında mesleklerini icra etmekten haz duyduklarını ve işlerine dönük daha pozitif tutumlar sergilediklerini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul iklimi tutumlarına bakıldığında ise istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir. Alt boyutlarda ise destekleyicilik, yönlendiricilik ve samimilikte anlamlı bir fark görülmemekle birlikte sınırlayıcılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Erkek öğretmenler okullarda kadın öğretmenlere göre kendilerini daha sınırlandırılmış hissetmektedir. Cinsiyete göre öğretmen liderliği algılarına baktığımızda ise anlamlı bir farklılaşma görülmemekle birlikte öğretmen liderlik algısının kadınlarda daha yüksek olduğu söylenebilir. Farklı bir ifadeyle erkek ve kadın katılımcılar, öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Cinsiyet değişkeniyle ilgili bulgular değerlendirildiğinde, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha düşük ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç okul idaresinde cinsiyet eşitsizliği kavramıyla ilişkilendirilen kadın idareci sayısının az olması gerçeği akılda tutularak kadınların ülkemizde idarecilikle ilgili olduğu

düşünülen bir kavram olan liderlikte, daha çok kendileri için fırsat aradıkları ve yönetimle ilgili işleri deneme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bilhassa okul idareci sayılarında gözlenen kadın erkek arasındaki orantısızlığın kadınların öğretmen liderliği rollerine yoğunlaşmasına sebep olmuş olabilir. Bunun yanısıra öğretmen liderliği kavramının geleneksel otoriter liderlik kavramından çok farklı, daha iş birliğine dayalı, katılımcı ve demokratik taraflarının önde olması ve “otorite kavramı ile özdeşleştirilen erkek yönetici” algısından çok uzak kalması kadınların öğretmen liderliği kendilerine daha yakın bulmalarının bir sebebi olabilir (Beycioğlu, 2009).

### **5.2.2. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmada işle bütünleşmenin geneli ve alt boyutlarına yaş değişkeni açısından bakıldığında istatistiksel bir anlam görülmemektedir. Bununla birlikte en yüksek ortalamaya sahip yaş grubunun 45 yaş ve üzeri öğretmenler olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle 45 yaş ve üzeri öğretmenler kendilerini 23-35 yaş ve 36-45 yaş arası öğretmenlerden çalışırken kendilerini daha zinde hissetmekte, yaptıkları işe yoğunlaşmakta, işlerini daha anlamlı ve değerli görmektedirler.

İstatistiksel olarak veriler anlamlı çıkmasa da yaş grupları arasında yaşlandıkça işle bütünleşme düzeyinde artış görülmektedir. Bireyin niteliklerini etkili bir biçimde kullanması, kendisini tanımasına ve bu nitelikleri doğru şekilde yönetmesine bağlıdır. Bu durumun, bireysel farklılıklarla birlikte, deneyime ve yaşa bağlı olduğu söylenebilir. Yaşamın ilk yılları birey için daha çok kendini tanıma ile geçerken, ilerleyen yılların bireye düşünsel ve olgunlaşmayı getirdiği ifade edilebilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde 23-35 yaş kategorisindeki öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin 36-45 yaş arasındakilerden ve 36-45 yaş arasındaki öğretmenlerin de 45 yaş ve üstü öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinden daha düşük olması beklenebilir bir durum olarak yorumlanabilir.

Alanyazın tarandığında Açıkgoz (2009), Agin (2011), Arı (2011), Basikin (2007), Batuk (2011), Gill (2007), Hakanen (2006) ve Kavgacı (2014)'ün yaptığı çalışmalar bu araştırmanın bulgularını desteklerken; Atilla-Bal (2008), Çağlar (2011), Demir

(2011), Özgür (2011), Warshawsky (2011), Yaldıran (2010) çalışmalarında yaş grupları arasında anlamlı fark saptamasından dolayı bu araştırmanın sonuçları ile uyum göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre okul iklimi tutumlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı görülmektedir. Farklı bir ifadeyle 23-35 yaş arası genç denilebilecek öğretmenlerle 36-45 yaş arası ve 45 yaş üstü öğretmenlerin okul iklim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Okul ikliminin alt boyutlarına baktığımızda ise farklı yaş grupları arasında sınırlayıcılık açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. 23-35 yaş arası olanların puan ortalaması 2,30; 36-45 yaş arası olanların ortalaması 2,51; 45 yaş üstü olanların ortalaması 2,19'dur. Buna göre 36-45 yaş arası olanların sınırlayıcılık puan ortalaması en büyük iken 45 yaş üstü olanların ise en küçüktür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre 36-45 yaş ile 23-35 yaş ve 45 yaş üstü olanlar arasında fark vardır ve 36-45 yaş arası olanların ortalaması daha küçüktür.

Öğretmen liderliğinin geneli ve alt boyutlarına yaş değişkeni açısından bakıldığında istatistiksel bir anlam görülmemektedir. Bununla birlikte en yüksek ortalamaya sahip 23-35 yaş arası öğretmenler olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 36-45 yaş ve 45 yaş üstü öğretmenler takip etmektedir. Alt boyutlarda da istatistiksel anlam görülemezken birlikte sıralama aynı şekilde gittiği görülmüştür. Farklı bir ifadeyle öğretmenlerin öğretmen liderliği algıları arasında yaşa bağlı bir değişkenlik görülmediği fakat genç öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

### **5.2.3. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Görev Süresine Göre Karşılaştırılması**

İşle bütünleşme görev süresi değişkeni açısından incelenmiştir. İşle bütünleşme ilişkin öğretmenin meslekte çalışma süresine göre herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle mesleğe yeni başlamış bir öğretmen ile uzun yıllardır çalışmakta olan bir öğretmenin işle bütünleşme algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Buna rağmen meslekte 20 yıl ve üzeri görev yapmakta olan

öğretmenlerin işle bütünleşmeye ilişkin görüşleri diğer gruplara göre daha yüksektir. Bir başka ifadeyle, işle bütünleşmenin çalışma süresine göre farklılık analizi sonuçlarına göre 1-10 yıl ortalamaları 5,73 ile 11-20 yıl ortalamaları 5,68'dir. Bu iki grup arası fark çok azken 20 yıl ve üzeri çalışma hayatı olan öğretmenlerin ortalamaları 5,93'tür. Bu bağlamda denilenebilir ki öğretmenler ilk meslek yıllarına oranla işlerine daha fazla bütünleşmişlerdir. Ancak kıdem değişkeni öğretmenlerin işle bütünleşmelerinde herhangi anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin işle bütünleşmeleri için uzun yıllar öğretmen olarak çalışmak ya da mesleğe yeni başlamış olmak gibi ihtiyaçları bulunmamaktadır. Önemli olan işini severek yapmak ve kendini işine adayabilmektir.

İşle bütünleşme ile ilgili yapılan çalışmalardan Ötken ve Erben (2010) çalışanların örgütleri ile bütünleşmesini sağlayan etkenin uzun yıllar çalışmak değil örgütü ile kendini tanımlama ve özdeşleştirme derecesine bağlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Başka bir deyişle öğretmenlerin yaptıkları işleri ile bütünleşmelerinin az ya da yüksek olması ne kadar süredir öğretmenlik yaptıkları ile ilgili değildir. Aksine yaptıkları işle kendilerini özdeşleştirebilme, işleri ile kendilerini tanımlayabilme derecesi ile ilgilidir. Ceviz'de (2017) araştırmasında benzer sonuçlara ulaşmış ve yaşa göre anlamlı farklılıklar bulunmadığını belirtmiştir. Buna rağmen Kavgacı (2014) öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça bütünleşme düzeylerinin arttığı sonucuna varmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerinde geçirdikleri her yıl meslekleriyle daha fazla bütünleştikleri düşünülebilir. Her geçen yıl kendilerini daha fazla tanıdıkları, geliştirdikleri, arkadaşlarıyla ve okullarıyla olan bağlarının daha fazla sıkılaştığı böylece işle bütünleşme düzeylerinin de her geçen sene arttığı şeklinde yorumlanabilir. Diğer mesleklerde de olduğu gibi öğretmenlerde mesleklerine ısındıkça o meslekte kendilerini bulmakta, ifade etmektedir. Tüm bunlara paralel olarak işleriyle bütünleşme seviyelerinin arttığı savunulabilir.

İkinci değişken olan okul iklimi ve alt boyutları görev süresi değişkeni açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda okul iklimi ve alt boyutlarına dair öğretmenin meslekte çalışma süresine göre herhangi bir anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Başka bir ifadeyle mesleğe yeni başlayan bir öğretmen ile uzun yıllardır çalışmakta olan bir öğretmenin okul iklimi algıları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır.

Literatürde, öğretmenlerin okul iklimi algılarının görev sürelerine göre incelenmesinde farklı bulgular elde edilmiştir. Kavgacı (2010) da araştırmasında bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Schlaffer'a (2006) baktığımızda ise yaptığı araştırmasında görev süresi arttıkça öğretmenlerin okul iklimine ilişkin puanlarının düştüğünü ifade etmektedir. Baykal (2007) ise yaptığı çalışmada kıdem yılı arttıkça "sınırlayıcılık" boyutu hariç diğer tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar gözlemlendiğini belirtmiştir.

Öğretmen liderliği algılarında ise görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Farklı bir ifadeyle bu durumda öğretmenlerin liderlik algılarının çalışma yıllarına göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Fakat ortalamalara baktığımızda hem öğretmen liderliğinde hem de alt boyutlarında 1-10 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin ortalamalarının yüksek olduğunu ve yaş ortalaması arttıkça düşen bir seyir izlediğini görülmektedir. Bu durumda yeni öğretmenlerin eskilere nazaran öğretmen liderliği algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

#### **5.2.4. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Öğrenim Durumuna Göre Karşılaştırılması**

İşle bütünleşme öğrenim durumu değişkenine göre incelenmiştir ve analiz sonucunda öğretmenlerin öğrenim durumlarının işle bütünleşmeleri üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Farklı bir deyişle yüksekokul mezunu bir öğretmenle lisansüstü eğitim seviyesini tamamlamış bir öğretmenin işle bütünleşme seviyesi arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Jackson (2004), eğitim durumunun öğretmenlerin işle bütünleşmesinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğunu ve eğitim düzeyi düşük olan öğretmenlerin işle bütünleşmelerinin daha yüksek çıktığını bulgulamıştır. Yazar bu bulgunun pratikte anlamlı olmadığını ve eğitim durumu yüksek olanlar aleyhine ortaya çıkan farkın eğitim düzeyine göre oluşturulan alt çalışma gruplarının yeterli büyüklükte olmamasından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Bu bulgu Kavgacı'nın (2014) bulgusu ile uyum göstermemektedir. Araştırmacı eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinde azalma olduğu

ve yüksekokul mezunu öğretmenlerin en fazla işleri ile bütünleşen grup olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada yüksekokul mezunu öğretmenlerin işle bütünleşmesi lisans mezunlarından, lisans mezunu öğretmenlerin işle bütünleşmesi ise lisans üstü eğitim mezunlarından daha yüksektir.

Arı (2011), sanayi sektörü çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasında yüksek lisans ve doktora mezunu çalışanların işle bütünleşmesinin lisans veya ön lisans mezunu çalışanlarda daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Dalay (2007) ise farklı meslek gruplarından çalışanlar üzerinde yaptığı araştırmada lise mezunlarının lisans mezunlarına göre daha yüksek zindelik yaşadıklarını dile getirmektedir. Bununla birlikte Koyuncu, Burke ve Fiksenbaum (2006) banka çalışanlarından oluşan çalışma grubu üzerinde yaptıkları çalışmalarında eğitim durumunun çalışanların işle bütünleşmelerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığını belirtmektedir. Sonuç olarak ilgili alan yazında eğitim durumu ve işle bütünleşme ilişkisine yönelik farklı bulgulara görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim durumu değişkeninin işle bütünleşme ile ilişkisinin farklı meslek gruplarında değişik şekillerde ortaya çıktığı söylenebilir.

Okul ikliminde ise genel ortalamaya ve alt boyutlara bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülememiştir. Bunun yanında sınırlayıcılık alt boyutunda lisans mezunu öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı olmasa da bir farklılık vardır. Okullardaki lisans mezunu öğretmenler yüksekokul mezunu öğretmenlere göre kendilerini daha sınırlanmış hissetmektedirler. Bu durum yüksekokul öğretmenlerinin kıdemlerinin yüksek olmasından kaynaklanıyor olabilir. Kubilay Baykal'da (2013) okul iklimi ile ilgili çalışmasında öğrenim durumu değişkeni bakımından öğretmenlerin okul iklimi algısında anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Fakat alt boyutlar farklı olarak ele alındığından bu araştırma ile farklılık göstermektedir. Aynı zamanda ilgili çalışmada öğrenim durumunu lisans ve yüksek lisans mezunları olarak ele almıştır.

Öğretmenlerin öğretmen liderliği algılarının öğrenim durumu değişkenine göre incelenmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar görülememiştir. Bununla birlikte en yüksek ortalamayı lisans bölümünden mezun öğretmenler

oluşturmaktadır. Bir diğer ifadeyle her üç gruptaki katılımcılar da öğretmen liderliğine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler. Beycioğlu (2009) yaptığı araştırmada öğrenim durumunu eğitim fakültesi mezunu ve diğer olarak ikiye ayırmıştır. İlgil araştırmada da mevcut araştırmadaki gibi öğrenim durumunun liderlik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamadığı sonucuna ulaşmıştır.

### **5.2.5. Öğretmenlerin İşle Bütünleşme, Okul İklimi ve Öğretmen Liderlik Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması**

Araştırmada işle bütünleşme düzeyleri, görev değişkeni açısından incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin görevleri arasında nicelik bakımından büyük farklar oluştuğu için okul öncesi, sınıf ve branş öğretmenleri olarak sınıflandırma yapılmıştır. İşle bütünleşmenin genel ve alt boyutları görev değişkeni bakımından incelendiğinde, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin görev değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İşle bütünleşme kişinin enerjisini, dikkatini fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak işine vermesidir ve oldukça kişisel ve örgütsel nedenlerle beslenebilmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenleri için neyin öğretildiğinin işleri ile olan uyum ve bütünleşme davranışı sergilemelerinde bir önemi bulunmamaktadır. Önemli olan öğretmenlik işine kendini vermesi ve yaptığı işle bütünleşmiş olmasıdır.

Yapılan çalışmalar daha çok sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni karşılaştırılması olarak yapılmıştır ve branş öğretmenleri ile sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda anlamlı farklılıklar gözlenmiştir (Sezen, 2014). Sınıf öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeyleri branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde yaşanmaktadır (Kavgacı, 2014). Hakanen ve diğerleri (2006) 2038 Finlandiyalı öğretmenle gerçekleştirdikleri araştırmalarında işle bütünleşmenin işin doğasında olan enerji gerektiren süreçlerini içinde barındırdığı ve öğretmenler için bu kısmın daha önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Başka bir deyişle öğretmenler verdikleri ders alanlarına göre değil işin gereği olan fiziksel, zihinsel ve duyuşsal enerjilerini verebilme durumlarına göre işleri ile bütünleşmektedirler.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarının branş değişkenine göre incelenmesi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı ilişki görülememiştir. Aka (2014) ve Kubilay Baykal da

(2013) araştırmalarında öğretmenlerinin okul iklimini algılamaları üzerinde branş değişkeninin belirleyici olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmacıların çalışmaları bulguları destekler niteliktedir. Nitekim Kavgacı da (2010) okul iklimi ile ilgili çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre çalıştıkları okulların iklimlerini daha olumlu değerlendirdiklerini belirtmektedir.

Araştırmada öğretmen liderliği algılarının branş değişkenine göre incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Bununla birlikte öğretmen liderliğinin alt boyutu olan mesleki gelişim tarafından istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Görevi okul öncesi kişilerin ortalaması en yüksek çıkmıştır. Buna göre görevi okul öncesi olanların mesleki gelişim puan ortalaması en büyük iken branş olanların en küçüktür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görevi sınıf ile branş olanlar arasında fark vardır ve sınıf olanların puan sıra ortalaması daha büyüktür. Beycioğlu (2009) ise yaptığı çalışmada aynı şekilde öğretmen liderliğinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını bulmuş fakat alt boyutlar konusunda meslektaşlarla işbirliği boyutunda farklılaşma gözlemlemiştir.

### **5.3. Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Tartışma**

Bu aşamada araştırma değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin var olup olmadığınının tartışılması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda işle bütünleşme ve alt boyutları olan zindelik ve adanma-yoğunlaşma değişkenleri ile okul iklimi ve öğretmen liderliği değişkenleri arasında ilişkiler analiz edilmiştir. Analiz sonuçları bütün bağımsız değişkenlerin birbirleriyle olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Araştırma verilerine bakıldığında işle bütünleşme ve okul ikliminin alt boyutları anlamlı ilişkilere rastlanmaktadır. Pierto ve diğerleri (2008), ortaokul öğretmenleri çalışma grubu üzerinde yaptıkları araştırmada okul içinde oluşturulan destekleyici iklimin ve algılanan özerkliğin öğretmenlerin işle bütünleşmesi ile olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu dile getirmektedirler. Bu veriler mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Mevcut alışmalar ve araştırma sonuçları doğrultusunda yöneticiler ve diğer öğretmenler tarafından desteklenen, yaptığı

çalışmalarda ve işlerde kendi kararlarını verebilecek özerkliğe sahip, çalıştığı okulun içerisinde kendini güvende hissedene ve öğretimsel anlamda gelişime açık bir kurum olduğunu düşünen öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin daha yüksek olabileceği söylenebilir.

İşle bütünleşmenin diğer bağımsız değişken olan öğretmen liderliğiyle ilişkisine bakıldığında yine istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. Mevcut çalışmalar da araştırmanın bu bulgularını destekler niteliktedir (Danielson, 2006; Frost ve Harris, 2003; Harris ve Mujis, 2003). Öğretmen liderliğinin en önemli özelliği, informal olmasıdır. Lider öğretmenler bu konularına görevlendirme, atama gibi formal yollarla gelmezler. Bu kapsamda hem meslektaşları hem öğrenciler hem de okulun diğer paydaşları üzerinde sahip oldukları etkiyle okulun hedeflerini gerçekleştirmesinde, olumlu bir okul iklimi oluşmasında ve okulun gelişiminde oldukça önemli rollere sahip oldukları söylenebilir (Danielson, 2006).

Öğretmenler okuldaki yöneticilerle nitelikli bir iletişim halinde olduklarında meslektaşlarına ve okula yönelik birtakım olumlu davranışlar sergileme eğilimine girerler. Dolayısıyla okul içerisindeki sosyal ilişkilerde görülen bu olumlu tutumun öğretmenlerin liderlik davranışlarını sergilemeleri için ortam yaratacağı da söylenebilir. Yani saygı ve sevgi merkezli bir ilişki kurdukları ve bunun neticesinde bağlılık hissettikleri, ihtiyaç olduğunda ve gerektiğinde kendisi için daha fazla çalışmayı göze alabildikleri müdürlerle çalışmak; kendilerini daha zinde hissetmelerine, işlerine daha fazla yoğunlaşmalarına öğretmenlerin işbirliği temelli, birbirlerini destekledikleri pozitif bir okul ikliminin inşasına; tüm bunların neticesinde de öğretmen liderliği davranışlarını daha rahat sergilemelerine katkı sağlayacaktır (Öztürk, 2015). Tüm bu çalışmalar araştırma verilerini destekler niteliktedir.

#### **5.4. Okul İklimi ve Öğretmen Liderliği Değişkenlerinin İşle Bütünleşmeyi Yordamasına Yönelik Tartışma**

Öğretmen liderliğinin, işle bütünleşmeyle istatistiksel olarak anlamlı aynı zamanda olumlu yönde bir ilişkisi ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen liderliğinin alt boyutu

olan mesleki gelişim, işle bütünleşmeyi pozitif yönde yordamaktadır. İşle bütünleşmede değişimin %7'si öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutu tarafından açıklanmaktadır. Mesleki gelişim boyutunda liderlik özelliği sergileyen öğretmenler mesleki anlamda kendisini geliştirirken meslektaş ve öğrencilerine de örnek davranışlar göstererek onlar üzerinde pozitif bir etki yaratmaktadır (Beycioğlu, 2010). Araştırmacılar birçok çalışmada bu bulguyu destekleyen doğrultuda verilere ulaşmıştır;

Bakker ve Bal (2010) öğretmenlerle yaptığı çalışmada bağımsızlık, öğretmen ile yönetici arasındaki kaliteli iletişim, okuldaki mesleki gelişim imkânları ve sosyal destek iklimi gibi örgütsel temelli kaynakların öğretmenlerin işle bütünleşmelerinde pozitif ve anlamlı değişimler oluşturduğunu belirtmiştir.

Lider öğretmenler, kendilerini geliştirme ve kariyerleri için uzun vadeli planlar yapma fırsatı bulurlarsa, mevcut çalışmalarıyla daha fazla bütünleşme eğilimindedirler. Öğretmenin okulla özdeşleşmesi, öğretmenin okula bağlılığıyla ilgilidir ve örgütsel bağlılığın, işle bütünleşme ile ilişkisi nedeniyle işle bütünleşme üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir (Roberts ve Davenport, 2002).

Lider öğretmenler meslektaşlarına destek olurlar ve onların performanslarını iyileştirmeleri için ellerinden geleni yaparlar. Yönetici ve meslektaş desteği, özerklik ve performansa dönük geri bildirimler gibi iş kaynaklarının işle bütünleşmenin en güçlü yordayıcıları olduğunu ortaya koymuştur (Scahufeli ve Bakker, 2004; Schaufeli ve Salanova, 2007).

Lider öğretmenler, okulla ilgili çalışmalara katılma ve karar alma sürecinde aktif rol alma eğilimindedir. Çalışanların iş yerinde alınan kararlara katılımı, meslektaş veya yöneticilerden gelen sosyal destek çalışanların işle bütünleşmeleriyle ilişkili olan önemli kaynaklar olarak sıralanmaktadır (Demerouti vd., 2001).

Çalışanlar çalıştıkları kurum içinde kendilerini daha özerk hissettiklerinde, örgütsel destek gördüklerinde ve kişisel ve mesleki gelişim açısından imkânlar sağlandığını düşündüklerinde işlerini daha zinde, işlerine kendilerini adanmış ve işlerine

yoğunlaşmış bir biçimde yapıp bir bakıma kendilerine sağlanan bu örgütsel kaynaklara karşılık vermektedirler (Kavgacı, 2014). Bu bağlamda düşünüldüğünde işle bütünleşmeyle öğretmen liderliğinin ilişkisinin anlamlı olması kuramsal olarak da birçok çalışmayla ortaya konulmuştur.

İşle bütünleşme ve okul iklimi üzerine yapılan çalışmalar, okul iklimi için gerekli çalışmaların yapıldığı, iklimin iyileştirildiği ve öğretmenlerin işle bütünleşmelerine önem verilen okullarda eğitim-öğretimin istenen sonuçları verdiği ve daha başarılı olduğunu göstermiştir (Arı, 2011). Kılınç (2014), araştırmasında destekleyici müdür davranışlarının ve olumlu okul ikliminin öğretmenlerin işle bütünleşmesine olumlu katkı sağladığını, öğretmenleri okula daha fazla bağladığı öte yandan kapalı ve negatif okul ikliminin düşük işle bütünleşmeye sebep olduğunu belirtmiştir. Literatürde, okul iklimi kavramı motivasyon kavramıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Bu nedenle okul ikliminin motivasyonla işle bütünleşme kavramının bir yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple çalışmada öğretmenlerin hissettikleri okul ikliminin işle bütünleşmelerini yordayıp yordamadığı araştırılmıştır. Yapılan regresyon çalışmasının ikinci aşamasında öğretmen liderliğinin yanına diğer bağımsız değişken olan okul iklimi ve alt boyutları eklendiğinde yine anlamlı bir tablo ortaya çıkmıştır. Okul ikliminin samimilik alt boyutu işle bütünleşmeyi istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir deyişle öğretmenlerin birbirlerine destek ve yardımcı oldukları; yeni öğretmenleri aralarına kabul ettikleri, birlikte vakit geçirmekten hoşlandıkları, birlikte sosyal etkinlikler düzenledikleri, en yakın arkadaşlarının da aynı okulda yer aldığı okullar öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine olumlu katkı sağladığı söylenebilir. Yapılan analiz sonucunda okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutunun da işle bütünleşmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Farklı bir ifadeyle okuldaki rutin işlerin öğretmene engel olmadığı, öğretmene gereğinden fazla kurul görevi vermeyen, okuldaki yönetsel yazışmalarla öğretmeni bunaltmayan okulların öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine pozitif yönde katkı sağladığı söylenebilir.

## VI. BÖLÜM

### 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Son bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara, sonuçlar kapsamında araştırmacılar ve uygulayıcılar için oluşturulan öneriler açıklanmıştır.

#### 6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin işle bütünleşme düzeyleri ile öğretmen liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu amaçla, işle bütünleşme, öğretmen liderliği ve okul iklimi ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu gibi demografik bilgileri de toplanmıştır. Öğretmenlerden toplanan veriler sonucunda üzerinde durulması gereken bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırmada ilk olarak bağımlı değişken olarak ele alınan öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine bakıldığında yüksek olduğu görülmüştür. İşle bütünleşmenin alt boyutlarına bakıldığında ise öğretmenlerin adanma ve yoğunlaşma ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İlk bağımsız değişken olan okul ikliminde ise destekleyicilik alt boyutu en yüksek ortalamaya ön plana çıkmaktadır. İkinci bağımsız değişken olan öğretmen liderliğinde ise mesleki gelişim en yüksek ortalamaya sahip alt boyuttur. Genel olarak en düşük ortalamaya ise sınırlayıcılık alt boyutunun sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma değişkenlerinin cinsiyet, yaş, görev süresi, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre karşılaştırılması sonucunda ise cinsiyet açısından değerlendirildiğinde sadece okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutunda erkeklerin lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani erkekler kendilerini kadınlara göre daha sınırlandırılmış hissetmektedir. Ayrıca yaş açısından bakıldığında yine sınırlayıcılık boyutunda anlamlı bir farklılaşma olduğu ve 36-45 yaş arası öğretmenlerin kendilerini daha sınırlandırılmış hissettikleri sonucuna

ulaşmıştır. Görev süresi bakımından incelendiğinde ise öğretmen liderliğinin kurumsal gelişme alt boyutunda 1-10 yıl arası çalışan öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görev süresi 1-10 yıl ile 11-20 yıl ve 20 yıldan fazla olanlar arasında fark vardır ve de 1-10 yıl arası olanların ortalaması daha büyüktür. Bu sonuca göre meslekte diğerlerine göre daha yeni sayılabilecek olan 1-10 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenler okula kaynak sağlanması, okulda kullanılacak materyallerin seçilmesi, velilerin eğitim sürecine katılması gibi okulun geliştirilmesi için yapılan işlerde daha isteklidirler. Bunun öğretmenlerin görevlerinden yeni olması ve daha hevesli olmaları sebeplerinden olduğu düşünülebilir. Görev değişkenine göre incelendiğinde ise işle bütünleşmede en yüksek ortalamaya okul öncesi öğretmenleri sahiptir branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel bakımdan anlamlı farklılıklar görülmüştür. Yapılan çoklu karşılaştırma testine göre görevi sınıf ile branş olanlar arasında fark vardır ve sınıf olanların puanı daha yüksektir. Farklı bir deyişle işle bütünleşme düzeyleri en yüksek olan öğretmen grubunun okul öncesi öğretmenleri olduğu onları sınıfçıların takip ettiği onları da branş öğretmenlerinin takip ettiği söylenebilir. Zindelik ile adanma ve yoğunlaşma boyutlarında da sınıf öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasında benzer anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmen liderliğinin mesleki gelişim alt boyutunda da aynı şekilde sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Mevcut araştırma sonuçları, araştırma değişkenleri arasında olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. İşle bütünleşme ile en yüksek düzeyde öğretmen liderliğinin mesleki gelişim boyutu ilişkili çıkmıştır. Meslektaşlarla işbirliğinin ve kurumsal gelişmenin ise işle bütünleşmenin anlamlı birer yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda öğretmenlere mesleki anlamda kendilerini geliştirme, bilgi ve becerilerini artırma fırsatı tanımanın işle bütünleşme düzeylerini olumlu katkı sağlayabileceği söylenebilir. Öğretmenler kendilerini geliştirme fırsatları aramaktadır aramıyorlarsa bile bu onlara çeşitli yollara cazip hale getirilmelidir. Kendini geliştirmek isteyen öğretmene gerek hizmet içi eğitim gerekse izin konusunda destekler sağlandığında bunların eğitim-öğretimin amaçları açısından olumlu sonuçlar doğuracağı savunulabilir. İşiyile daha çok bütünleşmiş öğretmenler işlerine daha bağlı ve işleri için daha fedakâr olacaktır. Bu bağlamda öğretimin

amaçlarının daha çok gerçekleştirilebileceği daha başarılı olunabileceği savunulabilir. İşle bütünleşme ile okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutu arasında ise negatif yönde bir ilişki çıkmıştır. Okul ikliminin sınırlayıcılık alt boyutundaki rutin işlerin öğretmene engel olması, gereğinden fazla kurul görevi verilmesi, okuldaki yönetsel yazışmaların öğretmene yük olması şeklinde olumsuz maddeler göz önünde bulundurulduğunda bunun doğal olduğu söylenebilir. Samimilik alt boyutunun ise işle bütünleşmeyi anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir. Samimilik, daha çok okulda sosyal ilişkilerin gelişmişliğine, öğretmenlerin birbirlerine güvendiğine ve birbirlerini desteklediklerine işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretmenler birbirlerine daha yakın davranır ve ihtiyaç duydukları yerlerde birbirlerine destek olurlar. Dolayısıyla okulda böyle bir atmosferin öğretmenlerin işleriyle bütünleşmelerine katkı sağlayabileceği, işleriyle bütünleşmiş öğretmenlerin de böyle bir ortamın oluşmasında büyük bir rol oynayabileceği savunulabilir.

Araştırmadan elde edilen son sonuca göre okul iklimi ve öğretmen liderliği işle bütünleşmenin anlamlı yordayıcılarıdır. Farklı bir deyişle okulda yöneticiler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygıyı ve sosyal desteği içeren bir yaklaşımın olduğu, yöneticinin öğretmenleri yönlendirmek yerine onların işini kolaylaştırmaya çalıştığı, destekleyici bir okul ikliminin ve öğretmen liderlerin olduğu bir okulda öğretmenlerin işle bütünleşmesine olumlu yönde katkı sağlanacağı söylenebilir. Böylece işine yönelik kendini enerji dolu hisseden, mesleğine bağlı, çalışmaktan yorulmayan, gelişime açık, meslektaşlarıyla iş birliği içinde olan, özverili öğretmenlerin sayısının artması sağlanarak öğretim sürecinin daha başarılı olması sağlanabilir.

## 6.2. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar ve uygulamacılara yönelik olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

### 6.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Yapılan araştırma eğitim alanında, ilköğretim okullarında ve 3 il kapsamında yapılmıştır. Bu yüzden ulaşılan sonuçların tüm öğretmenlere genellenebilmesi mümkün değildir. Bununla birlikte araştırmanın, elde edilen bulgular bakımından bir öncü olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde eksik görülen veya ulaşılan sonuçlar üzerine gidilebilir. İşle bütünleşme ile okul ikliminin sınırlayıcılık boyutu arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı çıkan sonuç üzerine gidilebilir. Ya da varolan sınırlayıcılar üzerinden araştırma planları yapılabilir.
- Araştırmanın uygulandığı alan bakımından incelendiğinde, işle bütünleşme ve okul iklimi konularının, eğitim alanında faaliyette olan ortaöğretim ve yükseköğretim üzerinde incelenmesi veya farklı alanlarla karşılaştırılması şeklinde irdelenmesi faydalı veriler elde edilmesini sağlayabilir. Bu kapsamda elde edilecek verilerin mevcut araştırma verileriyle kıyaslanarak ilişkileri incelenebilir. Böylece ortaöğretim öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenleri arasındaki algı farkları tespit edilebilir. Benzer çalışma ve karşılaştırmalar yükseköğretim öğretmenleri için de yapılabilir. Aynı şekilde kamu okulları ve özel okullar arasında karşılaştırmalı şekilde ele alınmasının da faydalı olabileceği düşünülmektedir. Böylece özel okullarda öğretmenlerin algıları tespit edilebilir. Aynı zamanda mevcut araştırma verileriyle de çalışılarak özel okul öğretmeni devlet okulu öğretmeni kıyaslaması yapılabilir. Böylece hangi tarafın daha başarılı politikalar yürüttüğü görülerek diğer taraf için önemli doneler elde edilebilir.
- Çalışma işle bütünleşmeyi yordayabileceği düşünülen bireysel faktörlerden öğretmen liderliği ile örgütsel faktörlerden okul iklimi seçilerek yapılmıştır. Farklı bireysel ve örgütsel değişkenler eklenerek farklı çalışmalar yapılabilir.

Araştırmanın değişkenlerine örgütsel adalet, örgütsel sessizlik, işteki yalnızlık gibi birçok örgütsel veya bireysel değişken eklenerek yapılabilir. Böylece işle bütünleşmeyle farklı bireysel değişkenlerin ve örgütsel değişkenlerin ilişkileri tespit edilebilir. İşle bütünleşmeyle ilgili özellikle ulusal alanyazında büyük bir boşluk bulunmaktadır. Benzer araştırmalar yapılarak kurumların hedeflerini gerçekleştirmeleri için son derece önemli olduğu dünyada kabul görmüş olan bu kavramın ülkemizde de daha değerli hale getirilmesi sağlanabilir.

- Araştırmada okul ikliminin samimilik boyutu ve sınırlayıcılık boyutu ile öğretmen liderliğinin meslektaşlarla işbirliği boyutunun katkısının anlamlı çıkması diğer alt boyutların ise anlamsız çıkması farklı araştırma yöntem ve desenleriyle incelenebilir. Samimilik alt boyutu düşünüldüğünde öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla ve idarecilerle samimi duygusal ilişkileri kastedilmektedir. Bu yüzden okulda samimi ilişkiler kurmakla ilgili farklı örgütsel değişkenler üzerinde çalışmalar yürütülebilir. Bunun yanısıra meslektaşlarla işbirliği boyutunun da istatistiksel olarak anlamlı pozitif ilişkileri tespit edilmiştir. İki ilişkili madde düşünüldüğünde öğretmenlerin okul ortamında samimiyet aradığı, iyi ve sıcak duygusal bağlar kurmaya çalıştığı ve bunların işle bütünleşmeyi olumlu etkilediği düşünülebilir. Bu bağlamda benzer bireysel ve örgütsel değişkenler araştırılarak öğretmenlerin işle bütünleşmeleriyle onların da ilişkili olup olmadığı irdelenebilir.
- Alanyazın incelendiğinde konu ile ilgili araştırmalarda tutarsız sonuçlar olduğu görülmektedir. Bu bağlamda daha derinlemesine ve daha büyük çapta yapılacak olan bir araştırma bu hususun netlik kazanması adına fayda sağlayabilir.

### 6.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

- Yapılan araştırma sonucunda okul ikliminin işle bütünleşmenin yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle işle bütünleşme düzeyleri yüksek

öğretmenleri bünyesinde tutmak isteyen veya öğretmenlerinin işle bütünleşmelerine katkı sağlamak isteyen okulların, okul iklimlerini olumlu hale getirmek için çeşitli geliştirmeler yapmaları, gerekiyorsa okul iklimlerini büyük ölçüde değiştirmeye çabalamalıdır. Bu şekilde öğretmenlerin işle bütünleşmelerini yani, öğretmenlerin kendilerini fiziksel, bilişsel ve duygusal olarak tamamen işlerine vermelerini sağlayabilirler. Okullar hem öğretmenleri hem de okulun tüm paydaşlarıyla beraber kendisi için olumlu sonuçlar elde edebilmek istiyorlarsa işle bütünleşmiş öğretmenlere sahip olmalıdırlar. Öğretmenlerin işle bütünleşmelerinde örgüt ikliminin etken unsurlar olduğu, eğitimdeki yöneticiler tarafından bilinip, önemsenmeli ve uygulama aşamalarında da bunlara dikkat edilmesi gerekmektedir.

- Öğretmenlere kariyer basamak sistemi gibi bir sistem getirilebilir. Sistemin temelinde öğretmenlere gönüllülük esasına göre açılacak kurs, seminer ve eğitimlere katılımı ve yüksek lisans doktora gibi kendilerini geliştirebilecekleri alanlardaki aktifliği yerleştirilebilir. Buna öğretmenlerin yıl içerisindeki performansları, meslektaşlarının ve idarecilerinin değerlendirmeleri de uygun şekilde dahil edilerek öğretmenlerin mesleklerinde yükselmeleri böylece işleriyle daha fazla bütünleşmeleri sağlanabilir.
- Okul, ilçe, il ve MEB yöneticileri, eğitim çalışanlarının işle bütünleşme ve öğretmen liderliği düzeyleri ve okulların iklimlerini belirlemeye yönelik çalışmaları (anket vb.) periyodik aralıklarla yapabilirler. Bu çalışmalar sonucunda tespit edilen problemlerin tedavisi yoluna gidilebilir. Milli Eğitim Bakanlığında en ücra köydeki okul yöneticilerine, öğretmenlere, tüm paydaşların ortak tek bir amacı vardır: eğitim- öğretimin hedeflerini başarıyla gerçekleştirmek. Bu amaç doğrultusunda en etkin unsurun öğretmen olduğu herkes tarafından kabul edilmiş bir gerçektir. Bu bağlamda düşünülüp öğretmene daha fazla değer vermek, onun sorunlarıyla daha fazla ilgilenmek gerekmektedir. Öğretmenin mevcut araştırmada da ortaya çıktığı gibi sorunları tespit edilip çözüme kavuşturulursa okula olan bağlılıkları, öğrencilerine olan bağlılıkları ve özverileri dolayısıyla işle bütünleşme

düzeylerinin artacağı bir gerçektir. Bir öğretmenin işle bütünleşme düzeyinin artması da onu okul amaçları doğrultusunda çalışırken daha özverili daha fedakar ve daha başarılı yapacaktır. Yani bu kapsamda yapılacak tüm çalışmalar öğretmene fayda sağlayacağı gibi okulun amaçlarını gerçekleştirmesi konusunda da katkı sağlayacaktır.

- Araştırmada mesleki gelişimin öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine pozitif yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenler için yapılacak olan seminerler, konferanslar, hizmetiçi eğitimler gibi mesleki gelişim çalışmalarının düzenlenmesi hem onların işle bütünleşme düzeylerini arttıracığı gibi hem de öğretmen liderliği konusunda da öğretmenlerimize katkı sağlayacaktır. Mesleğinde öğretmeni geliştirmek için birçok farklı çalışma yapılabilir. Bunlar il bazında ilçe bazında olabileceği gibi ulusal hatta uluslararası kapsamda da olabilir. Yapılacak doğru çalışmalar öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkileri geliştirmeleri için, branşlarında daha yetkin olmalarını sağlamak için, okul yönetimine daha bilinçli ve etkin bir biçimde katılımlarını sağlamak için olabilir. Bu ve benzer amaçlarla yapılacak eğitimler öğretmenlerin yetkinliklerini arttıracak dolayısıyla kendilerine olan güvenlerini ve işlerine olan sadakatlerini de destekleyecektir. Tüm bunlar da işle bütünleşmelerini pozitif yönde etkileyebilir.
- Okul ikliminin sınırlayıcılık boyutunun işle bütünleşmeyi negatif yönde yordaması sonucundan hareketle öğretmenlere dersleri dışında verilen görevlerin azaltılmasının, okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki baskıcı ve denetçi tutumunu azaltmasının öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerine pozitif yönde katkı sağlayacağı düşünülebilir. Bu kapsamda okul yöneticilerine gerekli eğitimlerin verilmesi gerekebilir. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenler kendilerini sınırlandırılmış, okul içerisinde kısıtlanmış hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu ruh hali içerisinde olmasının temel sebebi idare tarafından verilen evrak işlerinden ve mesai dışı görevler yüzünden olduğu düşünülmektedir. Mevcut durum göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler mesailerini bittiğinde de sınav okumaları, zümre çalışmaları, il ve ilçe düzeyinde toplantılar gibi işlerle

mesai dışında da aktif olarak işleriyle ilgili çalışmaya zorlanmaktadır. Bunların azaltılması öğretmenlerin asıl amaçları olan eğitim vermeye yönlendirilmesinin de işle bütünleşme düzeylerini olumlu etkileyeceği düşünülebilir.

- Araştırma sonucunda kurum yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerini etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin de kurum yöneticilerini değerlendirebilecekleri bir sistem hazırlanabilir.
- Genel olarak bakılacak olursa işle bütünleşme, öğretmen liderliği ve okul iklimi kavramları öğretimin başarıya ulaşması açısından önemi yatsınamayacak kadar önemli kavramlardır. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki hayatları üzerinde söz sahibi olan tüm paydaşların araştırma kapsamında ulaşılan sonuçları dikkatle incelemesi gerekmektedir. Araştırma sonuçlarının da gösterdiği gibi öğretmenler gelişim fırsatlarını kısıtlı görmekte, kendilerini okullarda sınırlandırmış hissetmektedir. Liderliklerini sergileyebilecekleri uygun ortamlar olmadığını düşünmekte, sergilemeler dahi diğer meslektaşları tarafından dışlanabileceklerini düşünmektedirler. Öğretmenlere tüm bu sorunlar konusunda gerekli imkanlar ve ortam sağlandığı takdirde öğretmenlerin işleriyle bütünleşmeleri de daha yüksek düzeyde olacaktır. Ancak bu şartlar altında öğretmenler daha verimli, özverili, mutlu olacak, bu şartlar sağlandığında öğretim hedefleri gerçekleştirilebilecektir.

## KAYNAKLAR

- Acaray, A. (2019). Öz kendilik değerlendirmesinin presenteeism üzerine etkisinde çalışmaya tutkunluğun aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 11(2), 890-904.
- Açıkgöz, B. (2009). *Zonguldak il merkezi 1. basamak sağlık kuruluşlarında örgüt kültürü tipinin işe bağlanma stresi ve iş stresi ilişkisi ile sağlık etkilerinin değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 06.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 243180).
- Agin, Ö. (2010). *İş bağlanma düzeyinin iten ayrılma niyeti üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 264694).
- Ağırman, Ü. H. Ç. ve Naktiyok, A. (2018). Psikolojik sermaye ve profesyonellik ilişkisinde işe angaje olmanın düzenleyici rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(Özel Sayı 3), 2665-2683.
- Akçakanat, T., Uzunbacak, H. H., & Acar, O. K. (2019). İnsan kaynakları yöneticilerinin iş becerikliliklerinin işe adanmışlıkları üzerine etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 1-1.
- Aksoy, H. (2006). *Örgüt ikliminin motivasyon üzerine etkisi uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 207919).
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 303751).

- Asar, R. (2018). Çalışanın işe tutulması. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 27(2).
- Ash, R. C., & Persall, J. M. (2000). The principal as chief learning officer: Developing teacher leaders. *NASSP bulletin*, 84(616), 15-22.
- Atilla-Bal, E. (2009). *Self-efficacy, Contextual Factors and Well-being: the Impact of Work Engagement*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 221379).
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma psikolojisi alanında yeni bir yaklaşım: örgütsel sağlık. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 5(2).
- Bakker, A. B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Key questions regarding work engagement. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 4-28.
- Bal, E. A. (2008). *Self-efficacy, contextual factors and well-being: The impact of work engagement* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 221379).
- Bal, E. A. (2009). Bir pozitif psikoloji kavramı olarak işe gönülden adanma ve insan kaynakları açısından önemi. *17nci Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- Barth, R. S. (2001). Teacher leader. *Phi delta kappan*, 82(6), 443-449.
- Basikin, B. (2007). Vigor, dedication and absorption: Work engagement among secondary school English teachers in Indonesia. *AARE Annual Conference Fremantle 2007, full conference paper. Fremantle, Australia*.

- Batuk, S. (2011). *The relationships between structural empowerment, work engagement, self-rated performance and the moderating effect of preferred level of empowerment*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 290768).
- Beycioğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmenlerin sergiledikleri liderlik rollerine ilişkin bir değerlendirme*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 240522).
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlkoğretim Online*, 9(2), 764-775.
- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2012). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmen liderliğine ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 191-223.
- Bolelli, M. (2018). Narsistik kişilik özelliklerinin işe bağlılığa etkileri: Örnek bir araştırma. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi* 4(3), 185-199.
- Buckingham, H. A. (2006). *A study of relationships between headmasters' leadership behaviors and the organizational climate of independent schools as perceived by teachers*. <http://www.leadershipchallenge.com/Research-section-Others-Research-Detail/abstract-buckingham---leadership-behaviors-and-the-organizational-climate-of-independent-schools-as-perceived-by-teachers.aspx> adresinden 16.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Can, A. (2017). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (5. Baskı). *Ankara: Pegem Akademi*.
- Can, N. (2006). Öğretmen liderliğinin geliştirilmesinde müdürün rol ve stratejileri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 349-363.

- Can, N. (2006b). Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Ceviz, T. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin işle bütünleşme ile örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 485973).
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.
- Childs-Bowen, D., Moller, G., & Scrivner, J. (2000). Principals: Leaders of leaders. *NASSP Bulletin*, 84, 27-34.
- Çiftci, D. O. (2019). Lider üye etkileşiminin işe adanmışlık üzerindeki etkisinde psikolojik güçlendirmenin aracı rolü. *Business and Economics Research Journal*, 10(1), 167-186.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cowdery, J. (2004). Getting it right: Nurturing an environment for teacher-leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), 128-131.
- Çağlar, E. S. (2011). *The impact of empowerment on work engagement mediated through psychological empowerment: moderating roles of leadership styles and work goals*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 291566).

- Çakıl, E. (2011). *Üniversite hastanesinde çalışan hemşire ve asistanlarda mobbingin işe gönülden adanma üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 322204).
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 448387).
- Çüm, S. & Gelbal, S. (2015). Kayıp veriler yerine yaklaşık değer atamada kullanılan farklı yöntemlerin model veri uyumu üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 87-111.
- Dağlı, A. (1996). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 52872).
- Dalay, G. (2007). *The relationship between the variables of organizational trust, job engagement, organizational commitment and job involvement*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 209238).
- Danielson, C. (2006). Teacher leadership that strengthens professional practice. *Alexandria VA: ASCD*.
- Danielson, C. (2007). The many faces of leadership. *Educational Leadership*, September, 14-19.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Janssen, P. P. M., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment, & Health*, 27(4), 279-286.
- Demir, A. (2011). *Polisin işle bütünleşme düzeyinin temel kişilik özellikleri ve amire duyulan güvenle ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 291631).
- Ellis, T. I. (1988). School climate. *Research Roundup*, 4(2), 3-6.
- Ertekin, Y. (1978). Örgüt iklimi. *Türkiye orta doğu amme idaresi enstitüsü yayınları*.
- Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: Towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186.
- Gill, D. (2007). Employee selection and work engagement: Do recruitment and selection practices influence work engagement. (Doktora tezi). <https://krex.k-state.edu/dspace/handle/2097/423> adresinden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Gray, S. P., & Streshly, W. A. (2008). From good schools to great schools: What their principals do well. *Thousand Oaks: Corwin Press*.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 141(2-3), 415-424.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. ve Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.

- Hallberg, U. E., & Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? *European Psychologist, 11*(2), 119-127.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management, 23*(3), 313-324.
- Harrison C. ve Killion J. (2007). Ten roles for teacher leaders. *Educational Leadership, 1*, 74- 77.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*(2), 268-279.
- Hoy, W. K. & Clover, S. I. (1986). Elementary school climate: A revision of OCDQ. *Educational Administration Quarterly, 22*(1), 93-110.
- Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1997). The road to open and healthy schools: a handbook for change, elementary edition. *Thousand Oaks, CA: Corwin*.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly, 26*(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools, healthy schools: Measuring organizational climate. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press*.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie (Ed.), *Encyclopedia of education (Second edition) (ss.2121-2124)*. New York: Thompson Gale.
- İşcan, Ö. F. ve Karabey, F.N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 180-193.

- Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, 15(1), 3-14.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human relations*, 45(4), 321-349.
- Karakaya H. (2015) *İşe tutkunluk ve okul iklimi arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 04.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 439977).
- Karasar, N. (2013). Bilimsel araştırma yöntemi (25. baskı). *Ankara: Nobel*
- Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2009). Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders. *California: Corwin*.
- Kavgacı, H. (2014). *İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 366266).
- Kılınç, A. Ç., & Receptoğlu E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Examining the relationship between teacher leadership and school climate. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1729-1742.

- Kirkpatrick, C. L. (2009). *Engaging second-stage teachers in their work: The role of professional culture in schools*. <https://eric.ed.gov/?id=ED533295> adresinden 14.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Koyuncu, M., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2006). Work engagement among women managers and professionals in a Turkish bank: Potential antecedents and consequences. *Equal Opportunities International*, 25(4), 299-310.
- Baykal, Ö. K. (2013). *Okul iklimi ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 16.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 327673).
- Lambert, L. (2003). Leadership capacity for lasting school improvement. *Virginia: ASCD*
- Lee Whittington, J., & Galpin, T. J. (2010). The engagement factor: Building a high-commitment organization in a low-commitment world. *Journal of Business Strategy*, 31(5), 14-24.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). Teachers leadership. *San Francisco: Jossey-Bass*.
- Little, J. W. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23(4), 401-419.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Moore, T. (2010). Professional learning communities: Do leadership practices impact implementation and sustainability and what is the relationship between a school's PLC and a school's climate. *ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106*.

- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement. California: Corwin.*
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. ve Schaufeli, W.B. (2013). Do-it-yourself: An online positive psychology intervention to promote positive emotions, selfefficacy, and engagement at work. *Career Development International, 18, 173-195.*
- Ötken, A. B., & Erben, G. S. (2010). Investigating the relationship between organisational identification and work engagement and the role of supervisor support. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12(2), 93-118.*
- Özden, Y. (2008). Eğitimde yeni değerler. *Ankara: Pegem Akademi.*
- Özgür, E. (2011). *The intervening role of work values between the personal values and work engagement (Cross-cultural research: Abkhazia- Turkey).* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 11.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 317359).
- Öztürk, N., & Şahin, S. (2017). Eğitim örgütlerinde örgüt kültürü ve öğretmen liderliği: Lider-üye etkileşiminin aracılık rolü. *İlköğretim Online, 16(4).*
- Pankake, A. M., & Moller, G. (2003). Overview of professional learning communities. J. B. Huffman, & K. K. Hipp içinde, *Reculturing schools as professional learning communities (s. 3-14). Lanham: Scarecrow Education.*
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi, 26(4).*
- Reeves, D. B. (2008). Reframing teacher leadership to improve your school. *Association for Supervision and Curriculum Development.*

- Sarıkaya, B. B., Özdemir, S. (2016). Otizmli çocuklarla çalışan öğretmenlerin işe adanmışlık, çocuk sevmeye ve empati eğilimleri arasındaki ilişki *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 27-48.
- Savaş, G. (2016). *Okul müdürlerinin destekleyici davranışı ile öğretmen liderliği arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 450129).
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004a). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004b). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. 10/04/2019 tarihinde <http://www.schaufeli.com> sayfasından erişilmiştir.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romà, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A two sample confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Sezen, G. (2014). *Öğretmenlerin işle bütünleşme ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 363444).
- Soydan, F. C., & Bahçecik, A. N. (2018). An investigation of the work-engagement levels of nurses Hemşirelerin çalışmaya tutkunluk düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2289-2304.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, 5th ed. *Boston, MA: Allyn and Bacon.*
- Taymaz, H. (2003). İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi (7. Basım). *Ankara: Pegem A.*
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108. Tezi. *Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.*
- Timms, C., Graham, D., & Cottrell, D. (2007). "I just want to teach": Queensland independent school teachers and their workload. *Journal of Educational Administration*, 45(5), 569-586.
- Warshawski, N. E. (2011). *The Influence of interpersonal relationships on nurse managers' work engagement and proactive work behavior.* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22922751> adresinden 12.03.2019 tarihinde edinilmiştir.
- Yaldıran, M. (2010). *The effect of ethical climate on work engagement.* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden 01.03.2019 tarihinde edinilmiştir. (Tez No: 273590).
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Zinn, L. F. (1997). *Supports and barriers to teacher leadership. Reports of teacher leaders.* <https://eric.ed.gov/?id=ED408259> adresinden 14.03.2019 tarihinde edinilmiştir.

**EKLER**

EK 1 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

EK 2 DEMOGRAFİK BİLGİLER ANKETİ VE İŞLE BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİ

EK 3 OKUL İKLİMİ ANKETİ

EK 4 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEĞİ

EK 5 İŞLE BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİ VE OKUL İKLİMİ ANKETİ İZİNLERİ

EK 6 ÖĞRETMEN LİDERLİĞİ ÖLÇEK İZİNİ

EK 7 ÖZGEÇMİŞ

**EK 1: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Yazısı**

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673-605.01-E.9370535  
Konu : Anket İzni

11.05.2018

**KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE**

- İlgi: a) Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğünün, Genel Müdürlüğümüzde 08/05/2018 tarihinde ve 9048884 sayı ile işlem gören yazısı.  
b) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı Genelgesi 2017/25

Üniversiteniz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı 151121110 numaralı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Batuhan İNANIR'ın Çankırı, Kastamonu, Sinop illeri merkez ve tüm ilçelerinde Genel Müdürlüğümüze bağlı ilkokul ve ortaokullarda anket ile veri toplama çalışması yapılmasına ilişkin anket izin talebi ve ekleri Genel Müdürlüğümüzde oluşturulan komisyon tarafından incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen **mühürlü veri toplama araçlarının çoğaltılarak** kullanılması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun, basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr.Cem GENÇOĞLU  
Bakan a.  
Genel Müdür

Ek:  
Mühürlü Anket Formu (10 sayfa)

BELGENİN ASLI  
ELEKTRONİK İMZALIDIR

Dağıtım:  
Gereği:  
Kastamonu Üniversitesi Rektörlüğüne  
(ek konuldu Mühürlü Anket Formu (10 sayfa))

Bilgi:  
Kastamonu, Çankırı, Sinop  
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@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M. AKARSU Şef  
Tel: (0 312) 413 13 31  
Faks: (0.312) 417 71 08



Scan  
CamScanner

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden 3240-ea65-3a74-acd4-e70d kodu ile teyit edilebilir.

## EK 2: Demografik Bilgi Anketi ve İşle Bütünleşme Ölçeği

Değerli meslektaşım,

Bu anket formu “Öğretmenlerin İşle Bütünleşme Düzeyleri ve Okul İklimi ile Öğretmen Liderliği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasına veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Veriler toplu olarak değerlendirileceği için ankete adınızı ve soyadınızı yazmanız gerekmektedir.

Siz değerli öğretmenlerden aşağıdaki ölçek maddelerini dikkatlice okuyup size uygun olan seçeneği çarpı işareti ile (X) işaretlemenizi rica ediyorum. Verilerin geçerli olabilmesi için ölçeklerin tamamının cevaplanması gerekmektedir. Bu nedenle lütfen boş madde bırakmamaya çalışınız. Toplanan veriler bilimsel amaçlar dışında kullanılmayacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

**Batuhan İnanır**

T.C. Kastamonu Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi  
[batuhaninanir@gmail.com](mailto:batuhaninanir@gmail.com)

### Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Yaşınız: \_\_\_\_\_
3. Göreviniz: Okul Öncesi Öğretmeni ( ) Sınıf Öğretmeni ( ) Branş Öğretmeni ( )
4. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süreniz: \_\_\_\_\_ yıl
5. Eğitim Düzeyi: Yüksek Okul ( ) Lisans ( ) Lisansüstü ( )

| Sıra No | İŞLE BÜTÜNLEŞME ÖLÇEĞİ                                      | Hiç | Neredeyse Hiç | Nadiren | Bazen | Sıklıkla | Çok Sık | Her Zaman |
|---------|---|-----|---------------|---------|-------|----------|---------|-----------|
| 1       | İşimde kendimi enerji dolu hissedirim.                      |     |               |         |       |          |         |           |
| 2       | Yaptığım işi anlam yüklü bulurum.                           |     |               |         |       |          |         |           |
| 3       | Çalışırken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.                 |     |               |         |       |          |         |           |
| 4       | İşimde kendimi fiziksel olarak zinde hissedirim.            |     |               |         |       |          |         |           |
| 5       | İşime karşı coşku doluyum.                                  |     |               |         |       |          |         |           |
| 6       | Çalışırken işim dışındaki her şeyi unuturum.                |     |               |         |       |          |         |           |
| 7       | İşimden yeni şeyler yapmak için ilham alırım.               |     |               |         |       |          |         |           |
| 8       | Sabah kalktığımda işe gitmeye istekli olurum.               |     |               |         |       |          |         |           |
| 9       | Kendimi işime vererek çalıştığımda mutlu hissedirim.        |     |               |         |       |          |         |           |
| 10      | Yaptığım işten gurur duyarım.                               |     |               |         |       |          |         |           |
| 11      | Çalışırken yaptığım işe yoğunlaşıyorum.                     |     |               |         |       |          |         |           |
| 12      | Çalışmaya başlayınca çok uzun süre devam edebilirim.        |     |               |         |       |          |         |           |
| 13      | İşim kendimi geliştirmem için beni zorlar.                  |     |               |         |       |          |         |           |
| 14      | Çalışırken kendimi işime kaptırıyorum.                      |     |               |         |       |          |         |           |
| 15      | İşimde kendimi zihinsel olarak oldukça dinç hissedirim.     |     |               |         |       |          |         |           |
| 16      | Benim için işimden kopmak zordur.                           |     |               |         |       |          |         |           |
| 17      | Çalışırken işler yolunda gitmezse bile azimle devam ederim. |     |               |         |       |          |         |           |

## EK 3: Okul İklimi Anketi

CamScanner

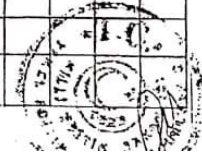
Scanned with

**OKUL İKLİMİ ANKETİ**

| Sıra No | İçerik  | Hiçbir Zaman | Bazen | Sık Sık | Her Zaman |
|---------|---|--------------|-------|---------|-----------|
| 1       | Müdürün eleştirileri yapıcıdır.   |              |       |         |           |
| 2       | Müdür öğretmenlere eşit davranır.   |              |       |         |           |
| 3       | Yeni öğretmenler, arkadaşları tarafından hemen kabul görür.   |              |       |         |           |
| 4       | Müdür anlaşılması kolay biridir.  |              |       |         |           |
| 5       | Müdür öğretmenlere iltifat eder.  |              |       |         |           |
| 6       | Müdür, öğretmenleri takdir ettiğini göstermek için çaba harcar.   |              |       |         |           |
| 7       | Müdür, öğretmenlerle ilgili eleştirilerinin sebeplerini açıklar.  |              |       |         |           |
| 8       | Müdür, öğretmenlerin bireysel sağlık ve iyiliklerini gözetir.   |              |       |         |           |
| 9       | Müdür, öğretmenlerin önerilerini dinler ve kabul eder.  |              |       |         |           |
| 10      | Okulumuzdaki rutin işler öğretime engel olmaktadır.   |              |       |         |           |
| 11      | Öğretmenlerin gereğinden fazla kurul görevi vardır.   |              |       |         |           |
| 12      | İş yoğunluğu öğretmenlere ağır bir yük getirmektedir.   |              |       |         |           |
| 13      | Okuldaki yönetsel yazışmalar yük olmaktadır.  |              |       |         |           |
| 14      | Müdür, sınıf içi öğretmen etkinliklerini yakından kontrol eder.   |              |       |         |           |
| 15      | Müdür öğretmenleri yakından denetler.   |              |       |         |           |
| 16      | Müdür, öğretmenlerin planlarını kontrol eder.   |              |       |         |           |
| 17      | Müdür, öğretmenlerin derslerine zamanında girip girmediğini kontrol eder.   |              |       |         |           |
| 18      | Müdür, öğretmenlerin okulda yaptığı her şeyi gözetir.   |              |       |         |           |
| 19      | Öğretmenler, diğer öğretmen arkadaşlarını evlerine davet ederler.   |              |       |         |           |
| 20      | Okuldaki öğretmenler birbirlerinin ailelerini de tanır.   |              |       |         |           |
| 21      | Öğretmenler birbirlerine destek ve yardımcı olurlar.  |              |       |         |           |
| 22      | Öğretmenler meslektaşlarına güçlü sosyal destek sağlarlar.  |              |       |         |           |
| 23      | Öğretmenler okulda oldukları zamanda birlikte vakit geçirmekten hoşlanırlar.  |              |       |         |           |
| 24      | Okulumuzdaki öğretmenler düzenli aralıklarla diğer öğretmenlerin de katıldığı sosyal etkinlikler (gezi, yemek vb.) düzenlerler. |              |       |         |           |
| 25      | Öğretmenlerin en yakın arkadaşları, bu okulda görev yapan diğer öğretmenlerdir.   |              |       |         |           |

## EK 4: Öğretmen Liderliği Ölçeği

| BİR ÖĞRETMENİN LİDERLİK ROLÜ İLE İLGİLİ DAVRANIŞLAR   | DAVRANIŞLARIN GEREKLİLİK DEREJESİ |         |       |         |              |
|---|-----------------------------------|---------|-------|---------|--------------|
|   | Her zaman                         | Sık sık | Bazen | Nadiren | Hiçbir zaman |
| <p><b>Lütfen okuyunuz:</b> Bu ölçekte okulunuzdaki öğretmenlerin madde ifadesinde belirtilen davranışı sergilenmesini ne derece beklediğinizi belirtmeniz istenmektedir. Başka bir ifadeyle ölçülmek istenen, bu davranışların sizin ne kadar yaptığınız değil okuldaki öğretmenlerin bu davranışı ne derece yapmasını beklediğinizdir.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Öğretmen adaylarına, stajyer öğretmenlere ve okula yeni atanan öğretmenlere yardımcı olmak.</li> <li>2. Meslektaşlarının mesleki gelişimini artırmaya yönelik çaba sarf etmek.</li> <li>3. Gözlem ve deneyimlerini paylaşarak meslektaşlarına dönüt sağlamak.</li> <li>4. Arkadaşlarını alanlarıyla ilgili güncel gelişmelerden haberdar etmek.</li> <li>5. Öğretmenlikle ilgili çalışmalar veya araştırma projeleri süreçlerine (hazırlama, yürütme veya katılım) dahil olmak.</li> <li>6. İl, bölge veya ülke düzeyindeki mesleki çalışma gruplarında görev almak.</li> <li>7. Eğitim sürecine velilerin daha fazla katılımını sağlayacak etkinliklerde görev almak.</li> <li>8. Okula kaynak sağlamak amacıyla kurumlarla ve kişilerle iletişim kurmada istekli olmak.</li> <li>9. Okulun geliştirilmesine yönelik çalışmalara katılım konusunda istekli olmak.</li> <li>10. Meslektaşlarıyla, öğrencilerin sınıf düzeyinde başarı durumlarıyla ilgili görüş alışverişinde bulunmak.</li> <li>11. Okula ilişkin bilgi ve raporların hazırlanması konusunda istekli olmak.</li> <li>12. Meslektaşlarından yeni şeyler öğrenmek konusunda açık olmak.</li> <li>13. Zümre başkanlığı gibi resmi önderlik görevlerini etkin biçimde gerçekleştirmek.</li> <li>14. Okul stratejik planının veya planda yer alan bazı hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi sürecine katılmak.</li> <li>15. Okulda uygulanacak öğretim programlarına yönelik materyallerin seçiminde görev almak.</li> <li>16. Öğrencinin akademik başarısını destekleyecek okul dışı etkinlikler düzenlemek.</li> <li>17. Öğrencilerin başarısına yönelik özverili çalışmalarını örnek olmak.</li> <li>18. Okul hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak "yapıcı" tutumlar sergilemek.</li> <li>19. Meslektaşlarına okulun değerli bir üyesi olarak davranmak.</li> <li>20. Okulla ilgili kararların alınmasında meslektaşlarının etkin katılımı için çaba sarf etmek.</li> <li>21. Eğitim öğretim etkinliklerini öğrencilerin düzeylerine göre geliştirmek konusunda istekli olmak.</li> <li>22. Katılımcı ve paylaşımcı öğrenme etkinliklerine fırsat tanımak konusunda örnek olmak.</li> <li>23. Öğrencilerine güvenmek.</li> <li>24. Öğrencilerine güven vermek.</li> <li>25. Okulla ilişkin sorunların çözümüne yönelik olarak "katılımcı" tutumlar sergilemek.</li> </ol> |                                   |         |       |         |              |



## EK 5: İşle Bütünleşme ve Okul İklimi Ölçek İzinleri

30 Mar 2018 13:43

HASAN KAVGACI <hasankavgaci@kastamonu.edu.tr>  
Aliçi Den ▾

İlgili ölçeği çalışmanızda kullanabildiniz. Başarılar dilerim.

Dr. Öğr. Ü. Hasan KAVGACI  
Kastamonu Üniversitesi  
Eğitim Fakültesi  
MEB-Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi

Dr. Hasan KAVGACI  
Kastamonu University  
Faculty of Education  
MoNE-Board of Education Member

Gönderen: batuhan inanir <batuhaninanir@gmail.com>

Gönderildi: 27 Mart 2018 Salı 21:10:58

Kime: HASAN KAVGACI

Konu: İşle Bütünleşme ve Öğüt İklimi Ölçek İzinleri

☰

Sayın Hasan Hocam,

Kastamonu Üniversitesi'nde Eğitim Yönetimi, Teftiş Planlaması ve Ekonomisi Programında Tezli Yüksek Lisans yapmaktayım. Yüksek lisans tez çalışmamda Schaufeli tarafından geliştirilen ve sizin aşağıda referans bilgilerinizi verdiğiniz doktora tezinizde Türkiye'ye uyarladığınız İşle Bütünleşme Ölçeğini ve yüksek lisans tezinizde kullandığınız "Örgütsel İklimi Tanımlama Anketini izninizle ve kaynak göstermek kaydıyla çalışmamda kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim. Batuhan Inanir

Kaynak:

Kavgacı, H. (2014). İlköğretim kurumu öğretmenlerinin işle bütünleşme düzeylerinin bireysel ve örgütsel değişkenlerle ilişkisi (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 366266)

Kavgacı, H. (2010). İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-sile ilişkileri (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 278037 )

**EK 6: Öğretmen Liderliği Ölçek İzni**

28 Mart 2018

Sayın Batuhan İnanır,

Kastamonu Üniversitesi

Doktora tezim kapsamında geliştirmiş olduğum "Öğretmen Liderliği Ölçeği"ni çalışmalarınızda kullanabilirsiniz.  
Kolaylıklar ve başarılar dilerim.  
İyi günler.

Doç. Dr. Kadir Beycioğlu

D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi

Öğretim Üyesi

Not: İlgili ölçek tez kapsamında ve aşağıda kaynağı verilen yayın kapsamında incelenebilir.

**MAIL / ADRES****Kadir Beycioğlu**

Dokuz Eylül University  
Buca Faculty of Education  
Ugur Mumcu Cad.  
135. Sk. No:5  
35150 Buca, Izmir / TURKEY

**PHONE / TEL**

+90.232.420 48 82 / 12261

**FAX** +90.232.420 48 95**E-MAIL**[beycioglu@gmail.com](mailto:beycioglu@gmail.com)**WEB**<http://kisi.deu.edu.tr/kadir.beycioglu>

Tweets @kadirbeycioglu

**Kaynak:**

Beycioglu, K., (2010). Teacher leadership scale: A validity and reliability study. Elementary Education Online. 9 (2), 764-775.

**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı : Batuhan İnanır  
Doğum Yeri ve Yılı : Kocaeli- 1992  
Medeni Hali : Bekar  
Yabancı Dili : İngilizce  
E-posta : [batuhaninanir@gmail.com](mailto:batuhaninanir@gmail.com)

**Eğitim Durumu**

Lise : Merkez Bankası Derince Anadolu Lisesi  
Lisans : Anadolu Üniversitesi- Sosyal Bilgiler Öğretmenliği

**Mesleki Deneyim**

İş Yeri : MEB Sosyal Bilgiler Öğretmeni 2014 - (halen)