



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN KENDİNİ SABOTAJ
DÜZEYLERİ İLE OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL İKLİM
ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Gülsüm SERTEL

Denizli-2019

**T.C.
PAMUKKALEÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİMDALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN KENDİNİ SABOTAJ
DÜZEYLERİ İLE OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL İKLİM ALGILARI
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Gülsüm SERTEL

Danışman

Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü (PAÜBAP) tarafından 2019EĞBE002 nolu Yüksek Lisans tez projesi olarak desteklenmiştir.

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Aydan ORDU

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN (Danışman)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Evrim EROL



Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun

17.07/2019 tarih ve 30/6.. sayılı kararı ile onaylanmıştır.

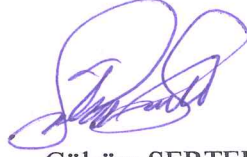


Prof. Dr. Mustafa BULUŞ
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi;
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu;
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu;
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi;
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı;
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



Gülsüm SERTEL

TEŞEKKÜRLER

Yüksek lisans tezim boyunca desteğini ve emeğini hiç esirgemeyen, beni her zaman motive eden çok değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN' e teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca gerek dersleri gerekse de araştırma sürecinde yardımlarını esirgemeyen destekleri ile bana büyük katkıları olan Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN'e, Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e, Dr. Öğr. Üyesi Fatma ÇOBANOĞLU'na ve Dr. Öğr. Üyesi Eren Can AYBEK'e teşekkür ederim.

Jüri üyelerine, araştırmaya katılan bütün yönetici ve öğretmenlere teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans boyunca aynı sıraları paylaştığım ve manevi desteğiyle her zamanda yanımda olan sevgili arkadaşım Sevdâ SEVEN ŞARKAYA'ya teşekkür ederim.

Özellikle bana hayat boyu her konuda desteklerini ve sevgilerini eksik etmeyen aileme teşekkürlerimi iletirim. Bütün yaşamım boyunca her anımda benimle beraber olan ve beni hep destekleyen tüm sevdiklerime teşekkür ve sevgilerimi sunuyorum...

Gülsüm SERTEL

ÖZET

Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri ile Okullardaki Örgütsel İklim Algıları Arasındaki İlişki

SERTEL, Gülsüm

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Dr. Öğrt. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN
Haziran 2019, 321 sayfa

Bu araştırma, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabote etme davranışları ile okullardaki örgütsel iklim algısı arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden “İlişkisel Tarama Modeli” kullanılmıştır. Araştırma evreninde yer alan Denizli ili Mekezeferdi ilçesindeki toplam 92 resmi ilkokul, ortaokul ve lise arasından “Tabakalı Küme Örnekleme” yöntemiyle seçilen 74 okulda görev yapan 1204 öğretmen ile 166 yönetici bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerini ölçmek için Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen, Akın-Abacı ve Akın (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Kendini Sabotaj Ölçeği” ile öğretmen ve yöneticilerin örgütsel iklim algısını ölçmek için Çağlayan (2011) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler (Independent Samples t-Testi, One Way ANOVA) kullanılmıştır. Alt gruplarda eleman sayısı 30'dan küçük olan gruplar için non-parametrik testler (Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi) kullanılmıştır. “Kendini Sabotaj” ve “Örgüt İklimi” ile ilgili algı düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistikler; “Kendini Sabotaj” ile “Örgüt İklimi” arasındaki korelasyonu belirlemek için “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı” ve örgüt ikliminin kendini sabotajı yordama gücü için ise “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Yönetici ve öğretmenlerin “kısmen düşük” düzeyde kendini sabote etme eğilimlerine sahip oldukları ve “yüksek” düzeyde örgütsel iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Kendini sabotaj ile örgüt iklimi ve tüm alt boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde korelasyon olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonucunda, örgüt ikliminin işbirliği alt boyutunun kendini sabotaj üzerinde önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Kendini sabotaj ile demografik değişkenlerden cinsiyet, yaş, branş, kıdem, okuldaki görev süresi, okulun sosyo-

ekonomik düzeyi, okul türü ve büyüklüğü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür. Örgüt iklimi ve tüm alt boyutlarında branş, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, okul türü ve büyüklüğü, lise türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Örgüt ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda cinsiyet, medeni durum ve ödül sayısı değişkenlerine göre; “Eğitim ve öğretim ortamı” boyutunda eğitim düzeyi, kıdem, okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre; “İşbirliği” boyutunda cinsiyet, yaş ve ödül sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kendini sabotaj, örgüt iklimi, okul iklimi, liderlik ve katılım, işbirliği, eğitim ve öğretim ortamı

ABSTRACT

The Relationship Between Self-Sabotage Levels of Teachers and Administrators with Organizational Climate Perceptions in Schools

SERTEL, Gülsüm

Master's Dissertation, Department of Educational Sciences,
Educational Management, Administration, Planning and Economics
Thesis Advisor: Dr. Zeynep Meral TANRIGEN
June, 2019, 321 pages.

The research intends relationship between administrators and teachers self-sabotage behaviors and organizational climate perception at schools. In this research, "Correlational Scanning Model" is used from quantitative research methods. A total of 1204 teachers and 166 administrators working in 74 schools from elementary school, middle school and high school from 92 schools in Merkezefendi District, Denizli city creates a model of this "Stratified Cluster Work". To measure self-sabotage levels of teachers and administrators developed by Jones and Rhodewalt (1982) adopted in Turkish by Akın-Abacı and Akın (2010) "Self-Sabotage Scale" and teachers and administrators to measure the perception of organizational climate developed by ağlayan (2011) "School Climates Scale" is used.

Because the data are normal, parametric tests are used for analysis (Independent Samples t-Test, One Way ANOVA). Non-parametric tests which are the transformation of parametric test are used for sub-groups which is less than 30 members (Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis H Test). Descriptive statistics in determining the levels of perception related to "Self-Sabotage" and "Organizational Climate" "Pearson Product Multiplication Coefficient" and power of self-sabotage organizational climate is tested using "Multiple Linear Regression Analysis".

Based on the findings obtained in the research some following conclusions are: Administrators and teachers have self-sabotage thoughts with "partially low levels" and they also have "high level" of perception of organizational climate. It has concluded that there is a low level of negative correlation between self-sabotage and organizational climate and all sub-dimensions. As a result of regression analysis it is seen that the cooperation sub-dimensions of the organizational climate is an important predictor on self-sabotage. It has found that among the demographic variables the level of self-sabotage of administrators and teachers, there is a significant difference according to gender, age, branch, seniority school term, socio-economic level of the school, type, and size of school. It has been seen that Organizational climate and for its all sub-dimensions, there is a significant difference

according to branch, socio-economic level of the school, type and size of the school, high school types variables. “Leadership and Participation” dimensions of Organizational Climate according to gender, marital status and number of awards variables; “Educational and Training Environment” dimensions according to educational level seniority, working time in schools; “Cooperation” size dimensions according to variables like gender and number of awards, show that there is significant difference.

Keywords: Self-sabotage, organizational climate, school climate, leadership and participation, cooperation, education and training environment

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜRLER.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Problem Cümlesi	5
1.1.2. Alt Problemler	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar.....	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	9
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kendini Sabotaj.....	9
2.1.1. Kendini Sabotajın Dayandığı Kuramlar	11
2.1.2. Kendini Sabotaj Modelleri.....	17
2.1.2.1. Jones ve Berglas'ın kendini sabotaj modeli.....	17
2.1.2.2. Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall'ın kendini sabotaj modeli	17
2.1.3. Kendini Sabotajın Sınıflandırılması	19
2.1.3.1. Sözel kendini sabotaj	19
2.1.3.2. Davranışsal kendini sabotaj	20
2.1.4. Kendini Sabotajın Psikodinamiği ve Nedenleri.....	21
2.1.5. Kendini Sabotajın İşlevselliği.....	27
2.1.6. Kendini Sabotajın Sonuçları	28
2.1.7. Kendini Sabotaj Stratejilerinin Yönetimi	29

2.2. Örgütsel İklim (Örgüt İklimi)	31
2.2.1. Örgütsel İklim ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki	31
2.2.2. Örgütsel İklimin Tarihçesi	33
2.2.3. Örgütsel İklimini Etkileyen Faktörler.....	36
2.2.4. Örgüt İkliminin Özellikleri	38
2.2.5. Örgüt İklimi Türleri	40
2.2.6. Örgüt İkliminin Boyutları	41
2.2.7. Okul İklimi.....	43
2.2.8. Okul İklimini Etkileyen Unsurlar	43
2.2.9.Sağlıklı Bir Okul İklimini Belirleyen Faktörler.....	44
2.2.10. Araştırmada Kullanılan Örgüt İkliminin Boyutları	47
2.2.10.1.Liderlik ve katılım	48
2.2.10.2.Eğitim ve öğretim ortamı.....	52
2.2.10.3.İşbirliği.....	54
2.2.11.Örgütsel İklim İle İlgili Değişkenler.....	55
2.3. İlgili Araştırmalar	58
2.3.1. Kendini Sabotaj İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	58
2.3.1.1. Kendini sabotaj ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar	58
2.3.1.2. Kendini sabotaj ile ilgili yapılan yurtdışı araştırmalar.....	63
2.3.2. Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar	67
2.3.2.1. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar.....	67
2.3.2.2. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan yurtdışı araştırmalar	74
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	77
YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Modeli.....	77
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.2.1. Araştırmanın Evreni.....	77
3.2.2. Araştırmanın Örnekleme	78
3.2.3.Örneklem Grubunun Özellikleri	87
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	92
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	92
3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği.....	92
3.3.2.1 Kendini Sabotaj Ölçeğinin güvenilirlik analizi.....	93
3.3.3. Okul İklimi Ölçeği	97

3.3.3.1 Okul İklimi Ölçeğinin güvenilirlik analizi.....	99
3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci	101
3.5. Verilerin Analizi	102
3.5.1. Normallik Dağılımı Analizi.....	103
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	105
BULGULAR VE YORUM	105
4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	105
4.1.1.Yöneticilerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeyleri	105
4.1.2.Öğretmenlerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeyleri	108
4.1.3.Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Karşılaştırılması	111
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
4.2.1.Yöneticilerin Örgütsel İklim İlişkin Algı Düzeyleri.....	112
4.2.1.1.Yöneticilerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri.....	113
4.2.1.2.Yöneticilerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri.....	115
4.2.1.3.Yöneticilerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri	117
4.2.1.4.Yöneticilerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarına ilişkin genel algı düzeyleri	119
4.2.2.Öğretmenlerin Örgütsel İklim İlişkin Algı Düzeyleri.....	120
4.2.2.1.Öğretmenlerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri.....	120
4.2.2.2.Öğretmenlerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri.....	122
4.2.2.3.Öğretmenlerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri	125
4.2.2.4.Öğretmenlerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri	127
4.2.3.Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel İklim İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	128
4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	130
4.3.1.Kendini Sabotajın Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	130
4.3.1.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	130
4.3.1.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	131
4.3.2.Kendini Sabotajın Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	132

4.3.2.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi	132
4.3.2.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi	134
4.3.3.Kendini Sabotajın Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	134
4.3.3.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi	134
4.3.3.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi	135
4.3.4.Kendini Sabotajın Branş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	136
4.3.4.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi	136
4.3.4.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi	138
4.3.5.Kendini Sabotajın Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi	139
4.3.5.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi	139
4.3.5.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi	141
4.3.6.Kendini Sabotajın Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi	142
4.3.6.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi	142
4.3.6.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi	143
4.3.7.Kendini Sabotajın Meslekte Alınan Ödül Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	143
4.3.7.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi	143
4.3.7.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi	144
4.3.8.Kendini Sabotajın Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre İncelenmesi	146
4.3.8.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi	146
4.3.8.2.Öğretmenlerin Kendini Sabotaj düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi	147
4.3.9.Kendini Sabotajın Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	148

4.3.9.1.Yöneticilerin Kendini Sabotaj düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi	148
4.3.9.2.Öğretmenlerin Kendini Sabotaj düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi	149
4.3.10.Kendini Sabotajın Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	151
4.3.10.1.Yöneticilerin Kendini Sabotaj düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenmesi	151
4.3.10.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenmesi	151
4.3.11.Kendini Sabotajın Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	152
4.3.11.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi	152
4.3.11.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi	154
4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	155
4.4.1.Örgütsel İklimin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	156
4.4.1.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	156
4.4.1.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi	157
4.4.2.Örgütsel İklimin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi	158
4.4.2.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi	158
4.4.2.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi	161
4.4.3.Örgütsel İklimin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi	162
4.4.3.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi	162
4.4.3.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi	163
4.4.4.Örgütsel İklimin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi	165
4.4.4.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi	165

4.4.4.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi	171
4.4.5.Örgütsel İklimin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi.....	177
4.4.5.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi	177
4.4.5.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi	180
4.4.6.Örgütsel İklimin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi.....	183
4.4.6.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	183
4.4.6.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	184
4.4.7.Örgütsel İklimin Meslekte Alınan Ödül Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi	185
4.4.7.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi	185
4.4.7.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi	188
4.4.8.Örgütsel İklimin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	189
4.4.8.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi	189
4.4.8.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi	193
4.4.9.Örgütsel İklimin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	197
4.4.9.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi	197
4.4.9.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi.....	200
4.4.10.Örgütsel İklimin Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	204
4.4.10.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenm	204
4.4.10.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenmesi.....	208
4.4.11.Örgütsel İklimin Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	211

4.4.11.1.Yöneticilerin Okul İklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	211
4.4.11.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	215
4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	219
4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	221
BEŞİNCİ BÖLÜM	227
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	227
5.1. Tartışma ve Sonuç	227
5.1.1. Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Davranışına İlişkin Algılarına İlişkin Sonuçlar.....	227
5.1.2.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel İklim İlişkin Algılarına İlişkin Sonuçlar	228
5.1.3.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri İle Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Branş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Görev Süresi, Meslekte Alınan Ödül Sayısı, Okul Büyüklüğü, Okul Türü, Lise Türü, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey Demografik Değişkenlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar	231
5.1.3.1.Kendini sabotaj ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	232
5.1.3.2.Kendini sabotaj ile yaş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar...	234
5.1.3.3.Kendini sabotaj ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	235
5.1.3.4.Kendini sabotaj ile branş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	236
5.1.3.5.Kendini sabotaj ile mesleki kıdem değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	237
5.1.3.6.Kendini sabotaj ile okuldaki görev süresi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	238
5.1.3.7.Kendini sabotaj ile meslekte alınan ödül sayısı değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	238
5.1.3.8.Kendini sabotaj ile okul büyüklüğü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	240
5.1.3.9.Kendini sabotaj ile okul türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	240

5.1.3.10.Kendini sabotaj ile lise türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	241
5.1.3.11.Kendini sabotaj ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	241
5.1.4.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel İklim İlişkin Algıları İle Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Branş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Görev Süresi, Meslekte Alınan Ödül Sayısı, Okul Büyüklüğü, Okul Türü, Lise Türü, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey Demografik Değişkenlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar.....	242
5.1.4.1.Örgüt iklimi ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar .	242
5.1.4.2.Örgüt iklimi ile yaş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	244
5.1.4.3.Örgüt iklimi ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	245
5.1.4.4.Örgüt iklimi ile branş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	247
5.1.4.5.Örgüt iklimi ile mesleki kıdem değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	249
5.1.4.6.Örgüt iklimi ile okuldaki görev süresi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	251
5.1.4.7.Örgüt iklimi ile meslekte alınan ödül sayısı değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	252
5.1.4.8.Örgüt iklimi ile okul büyüklüğü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	254
5.1.4.9.Örgüt iklimi ile okul türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	255
5.1.4.10.Örgüt iklimi ile lise türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar	256
5.1.4.11.Örgüt iklimi ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.....	257
5.1.5.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri İle Okullardaki Örgütsel İklim Algıları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar	259
5.1.6.Okullardaki Örgütsel İklim Algısının, Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar	262
5.2.Öneriler	263
5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	263

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler	268
KAYNAKÇA.....	269
EKLER	289
Ek 1. Araştırma Evrenindeki Okullar	289
Ek 1.A. Araştırma Evrenindeki İlkokullar (Merkezefendi).....	289
Ek 1.B. Araştırma Evrenindeki Ortaokullar (Merkezefendi)	290
Ek 1. C. Araştırma Evrenindeki Liseler (Merkezefendi).....	291
Ek 2. Araştırma İzin Belgesi.....	292
Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri.....	293
Ek 3.1. Kendini Sabotaj Ölçeği Kullanım İzni	293
Ek 3.2.Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni	293
ÖZGEMİŞ	294

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Seçilen Kendini Sabotaj Tanımları.....	11
Tablo 2.2. Seçilen Kendini Sabotaj Sınıflandırmaları	19
Tablo 2.3. Seçilen Örgüt İklimi Tanımları	35
Tablo 2.4. Örgütlerde İş-Birey İlişkisi ve Örgüt İklimine Ait Özellikler	39
Tablo 2.5. Seçilen Örgüt İklimi Tipleri	40
Tablo 2.6. Seçilen Örgüt İklimi Boyutları	41
Tablo 2.7. Gruplandırılmış Örgütsel İklim Boyutlarının Ortak Özellikleri.....	43
Tablo 3.1. Araştırmanın Evreni	78
Tablo 3.2. Araştırma Evreninde Yer Alan Okulların Örneklem İçindeki Dağılımı	80
Tablo 3.3. Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Örneklem İçindeki Dağılımı	81
Tablo 3.4. Araştırma Evreninde Yer Alan Yöneticilerin Örneklem İçindeki Dağılımı	82
Tablo 3.5. Araştırmanın Örneklemine Seçilen İlkokullar ve Temsil Yeterlilikleri	83
Tablo 3.6. Araştırmanın Örneklemine Seçilen Ortaokullar ve Temsil Yeterlilikler	84
Tablo 3.6. Araştırmanın Örneklemine Seçilen Ortaokullar ve Temsil Yeterlilikler	85
Tablo 3.7. Araştırmanın Örneklemine Seçilen Liseler ve Temsil Yeterlilikleri.....	86
Tablo 3.8. Araştırma Evreni, Değerlendirmeye Alınan ve İptal Edilen Anket Sayısı ile Anket Yüzdeleri.....	87
Tablo 3.9. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı	87
Tablo 3.10. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımı	88
Tablo 3.11. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Lise Türlerine Göre Dağılımı	88
Tablo 3.12. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	89
Tablo 3.13. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	89
Tablo 3.14. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı	89
Tablo 3.15. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	90

Tablo 3.16. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı	90
Tablo 3.17. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı.....	91
Tablo 3.18. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Meslekte Aldıkları Ödül Sayısına Göre Dağılımı.....	91
Tablo 3.19. Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı	92
Tablo 3.20.Kendini Sabotaj Ölçeği Verilerinin Puan Aralığı, Derecelendirme ve Düzeyi	93
Tablo 3.21. Kendini Sabotaj Ölçeğinin Bu Çalışmadaki Güvenirlik Analizi Sonuçları	95
Tablo 3.22. Kendini Sabotaj ÖlçeğininYapılan Çalışmalarda Elde Edilen Güvenirlik Analizi Sonuçları	96
Tablo 3.23. Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ölçek Madde Sayısı ve Numaraları	98
Tablo 3.24.Okul İklimi Ölçeği Verilerinin Puan Aralığı, Derecelendirme ve Düzeyi	98
Tablo 3.25. Okul İklimi Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları	99
Tablo 3.26. Okul İklimi Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları	101
Tablo 3.27. Kendini Sabotaj, Örgüt İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Dağılımı Testi Sonuçları	103
Tablo 4.1. Yöneticilerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	105
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	108
Tablo 4.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Betimsel İstatistikler	111
Tablo 4.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin “t- Testi” Sonuçları.....	112
Tablo 4.5. Yöneticilerin Okul İkliminin “Liderlik ve Katılım” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	113
Tablo 4.6. Yöneticilerin Okul İkliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	115
Tablo 4.7. Yöneticilerin Okul İkliminin “İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler.....	117

Tablo 4.8. Yöneticilerin Okul İklim ve Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Genel Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	119
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Okul İkliminin “Liderlik ve Katılım” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	120
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Okul İkliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler.....	123
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Okul İkliminin “İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler	125
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler.....	127
Tablo 4.13. Yönetici ve Öğretmenlerin “Okul İklimi” ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Betimsel İstatistikler	129
Tablo 4.14. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren “t-Testi” Sonuçları.....	131
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren “t- Testi” Sonuçları.....	131
Tablo 4.16. Yöneticilerin Kendini Sabote Etme Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları.....	132
Tablo 4.17. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Yaş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları	133
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	134
Tablo 4.19. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “t- Testi” Sonuçları.....	135
Tablo 4.20. Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	135
Tablo 4.21. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları.....	136
Tablo 4.22. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları	137
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	138

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	139
Tablo 4.25. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	140
Tablo 4.26. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Kıdem Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları.....	140
Tablo 4.27. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	141
Tablo 4.28. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları.....	142
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	143
Tablo 4.30. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları	144
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Meslekte Alınan Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	144
Tablo 4.32. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Alınan Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Ödül Sayısı Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	145
Tablo 4.33. Yöneticilerin Kendini Sabote Etme Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	146
Tablo 4.34 Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Okul Büyüklüğü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları	146
Tablo 4.35. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	147
Tablo 4.36. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	148
Tablo 4.37. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	149

Tablo 4.38. Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	149
Tablo 4.39. Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	150
Tablo 4.40. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Lise Türlerine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	151
Tablo 4.41. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	152
Tablo 4.42. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	153
Tablo 4.43. Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları	153
Tablo 4.44. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	154
Tablo 4.45. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları	156
Tablo 4.46. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları	157
Tablo 4.47. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	158
Tablo 4.48. Yöneticilerin Okul İklimi Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Yaş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları	160
Tablo 4.49. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	161
Tablo 4.50. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “t- Testi” Sonuçları	162
Tablo 4.51. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	163

Tablo 4.52. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Eğitim Durumu Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları.....	164
Tablo 4.53. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	165
Tablo 4.54. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları.....	167
Tablo 4.55. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	171
Tablo 4.56. Öğretmenlerin Okul İklimi Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları.....	173
Tablo 4.57. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları.....	177
Tablo 4.58. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Kıdem Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları.....	178
Tablo 4.59. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Testi Sonuçları	180
Tablo 4.60. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Kıdem Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları.....	182
Tablo 4.61. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları.....	183
Tablo 4.62. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	184
Tablo 4.63. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları.....	186
Tablo 4.64. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları.....	187
Tablo 4.65. Öğretmenlerin Örgüt İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Meslekte Alınan Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları .	188

Tablo 4.66. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları.....	189
Tablo 4.67. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Okul Büyüklüğü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları.....	190
Tablo 4.68. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	194
Tablo 4.69. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Büyüklüğü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları.....	195
Tablo 4.70. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	197
Tablo 4.71. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	198
Tablo 4.72. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	201
Tablo 4.73. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	202
Tablo 4.74. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türlerine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	204
Tablo 4.75. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Lise Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları	205
Tablo 4.76. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları.....	208
Tablo 4.77. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Lise Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	209
Tablo 4.78. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları	212

Tablo 4.79. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Sosyo-Ekonomik Düzey Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları	213
Tablo 4.80. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları	215
Tablo 4.81. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Sosyo-Ekonomik Düzey Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları	216
Tablo 4.82. Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri İle Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tablosu”	219
Tablo 4.83. Okul İklimi ve Alt Boyutlarının, Kendini Sabotajı Yordamasına İlişkin “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” Sonuçları	221
Tablo 4.84. Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj ve Örgütsel İklim Düzeyi İle İlgili Betimsel İstatistikler	223
Tablo 4.85. Kendini Sabotaj İle Örgütsel İklim Arasındaki Korelasyon.....	223
Tablo 4.86. Örgütsel İklimin Kendini Sabotajı Yordama Gücü.....	223
Tablo 4.87. Kendini Sabotaj ve Örgütsel İklimin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	224

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Atıf (yükleme-nedensellik) kuralı	15
Şekil 2.2. Mükemmeliyetçilik düşüncesi ile kendini sabotaj davranışı arasındaki ilişki	18
Şekil 2.3. Kendini sabotaj ve mükemmeliyetçi düşünceler arasındaki ilişkiyi gösteren “buz dağı modeli”	19
Şekil 2.4. Kendini sabotaj stratejilerinin öz sunum sonuçlarını etkileyen faktörler	30
Şekil 2.5. Örgüt ikliminin unsurları	32
Şekil 2.6. Okul iklimini etkileyen unsurlar	44
Şekil 2.7. Sağlıklı bir okulun yedi özelliği	46
Şekil 2.8. Okulların fiziksel ortamının, etkilediği eğitimsel sonuçlar	53
Şekil 2.9. Öğrenme ortamları üzerindeki etki alanları	54

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Birinci bölümün içerisinde araştırmanın problem durumu, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve temel kavramlarının tanımlarına ait alt başlıklar bulunmaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlunun bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarının karşılanması, yaşamın getirdiği zorluklar karşısında karşılaştığı sorunları tek başına çözmede yetersiz kalması ve sosyal zorunluluklar nedeniyle diğer insanlarla bir araya gelerek sosyal grupları oluşturur. Bunun sonucunda toplumda örgütler ortaya çıkmaktadır. Barnard (1938) örgütü “iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemi” olarak tanımlamış, iletişim halindeki bireyler, gerçekleştirilmesi istenen ortak bir amaç ve ortak amaca katkıda bulunma isteğinin örgütün ortaya çıkmasında zorunlu olan faktörler olarak belirtmiştir (Akt: Aydın, 1994; Tanrıoğen, 2018). Belirli amaçları gerçekleştirmek için kurulan örgütlerin, örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyduğu en temel unsur insandır. Örgütlerin insana bakış açısı, yönetim felsefesinin doğmasında etkili olurken; örgütlerin amaçlarına ulaşmak, kazancını ve verimliliğini artırmak için işlerin planlamasının ve yönetilmesinin gerekliliği de yönetim kuramlarının gelişmesinde etkili olmuştur (Aydoğan, 2013).

Endüstrinin gelişmesiyle birlikte, üretimde verimliliğin ön plana çıkmasıyla, insanı üretimi gerçekleştiren makinenin bir dişlisi olarak gören (Memduhoğlu, 2013). kapalı bir sistem olarak görülen örgütte, rasyonelliğine ve insan dışındaki faktörlere önem vererek insanı ihmal eden, örgütü merkeze alan klasik örgüt ve yönetim kuramı (Güney, 2017) ortaya çıkmıştır. Klasik örgüt ve yönetim kuramının insana bakış açısı, karar sürecine dahil etmemesi, insanın kişilik özelliklerini ve informal grupları önemsememesinden dolayı çeşitli eleştirilerin hedefinde yer almıştır. (Bursalıoğlu, 2015). Klasik yönetim kuramının insanı göz ardı etmesini bir eksiklik olarak görerek, verimlilik için insanın merkeze alınması gerektiğini savunan neoklasik örgüt ve yönetim kuramı, insanların algılarına ve heyecanlarına önem vererek, insanı ve insanlar arasındaki ilişkilerin örgüt ve yönetim için önemli olduğunu vurgulamıştır (Aydın, 2005). Örgütleri açık bir sistem olarak gören, yaşamlarını sürdürebilmek için çevre sistemlerden girdi alarak, çevreleri ile sürekli bir etkileşim içerisinde olan, alt ve üst sistemler ile

birbirine bağılı olduğunu savunan sistem yaklaşımı; ile örgüt içinde durumlara ve koşullara göre yönetime ağırlık vermesi gerektiğini savunan durumsallık yaklaşımı modern örgüt ve yönetim kuramları olarak ortaya atılmıştır (Aydoğan, 2013). Örgütün hedeflerini gerçekleştirilmesi kadar bireyin de hedeflerinin gerçekleştirilmesinin önemine vurgu yapan, “örgüt için insan” anlayışı yerine “insan için örgüt” anlayışını benimseyen postmodern örgüt ve yönetim yaklaşımında amaç, insanın mutlu olması, mutlu insanın da örgütün kalite ve verimliliğinde etkili olacağı düşüncesinden kaynaklanmaktadır. (Memduhoğlu, 2013, Aydoğan, 2013). Örgüt ve yönetim kuramlarının insana bakış açısındaki farklılıklar, örgüt içinde en önemli unsur olan insanın, çalışma ortamına ilişkin algılarının, etkililiği ve verimliliğinin, çalışma ortamındaki tutum ve performansının, iletişim ve etkileşiminin, hem örgüte hem de bireye yansması açısından önemli olan örgütsel iklim (örgüt iklimi) kavramının incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Örgüt iklimi, "örgüte bir kişilik ve kimlik kazandıran, çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte hakim olan tüm karakteristik özellikler dizisi" olarak tanımlanmaktadır (Ertekin, 1978). Örgüt ortamında çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen ve örgütü mevcut özellikleri ile diğer örgütlerden ayıran, örgütün kendine has iç yapısını yansıtan karakteristik özelliklerinin tümü örgütsel iklim olarak adlandırılmaktadır (Güney, 2017, s.18). Örgütsel iklim ile ilgili yapılan tanımlara bakıldığında, örgütsel iklimin bireylerin davranışlarını etkileyen ve ölçülebilen özellikler olması yönünde ortak bir noktada birleştikleri görülmektedir. Örgüt iklimi, örgütsel yaşama ilişkin durumları yansıtan bir olgudur. Çalışanların inanma, güvenlik, açıklık, samimiyet, işbirliği, yardımseverlik, katılma, doyum ve beklenti düzeyi gibi duygularının durumuna bakılarak örgütte hakim olan iklim saptanabilmektedir (Varol, 1993). Bu durumda bir örgütün iklimi de, çalışanlar arasındaki ilişkiler, iletişim, katılım, ilgi, çalışanların bireysel beklentileri ve bunların karşılanma düzeyine bağılı olarak gösterdikleri örgütsel yaşamdaki tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, örgütsel iklim çalışanların örgüte ait edindikleri izlenimlerden ve algılamalardan ortaya çıkmakta (Altman, 2000), hem çalışanların algılamalarındaki yansımalarından etkilenmekte hem de çalışanların tutum ve davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Örgütte çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen özelliklerden bazıları örgütün büyüklüğü, hiyerarşik yapısı, rol karmaşıklığı, iletişim tarzları, problem çözme stratejileri, yöneticilerin uyguladığı liderlik stilleri ile hem bireysel hem de bürokratik amaçların yönüdür (Yüksel, 2003). Dolayısıyla örgütün sahip olduğu iç özellikleri ve ikliminin, çalışanların tutum ve davranışlarını, performanslarını ve motivasyonlarını da etkilemektedir. Çalışanların

inanma, güvenlik, açıklık, samimiyet, işbirliği, yardımseverlik, katılma, doyum ve beklenti düzeyi gibi duygularının durumuna bakılarak örgütte hakim olan iklim saptanabilmektedir (Varol, 1993). Bu durumda bir örgütün iklimi de, çalışanlar arasındaki ilişkiler, iletişim, katılım, ilgi, çalışanların bireysel beklentileri ve bunların karşılanma düzeyine bağlı olarak gösterdikleri örgütsel yaşamdaki tutum ve davranışlarından etkilenmektedir. Dolayısıyla, örgütsel iklim çalışanların örgüte ait edindikleri izlenimlerden ve algılamalardan ortaya çıkmakta, hem çalışanların tutum ve davranışları üzerinde etkili olmakta, hem de çalışanların algılamalarındaki yansımalarından etkilenmektedir.

Hem örgüt içinde hem de örgüt dışındaki sosyal ortamlarda, kendisine yönelik izlenim ve algılamaları yönetebilen, içinde bulunduğu duruma uygun biçimde tepki verebilme yetisine sahip olan insanoğlu, başarılı bir birey olmayı amaçlamakta ve bu amacını gerçekleştirebilmek için çaba harcamaktadır. Bazı durumlarda ise başarılı olmak ve bunun için çaba harcamakla yetinmeyip, başarılı bir birey olarak görünme arzusu içine girmekte, başkalarının kendisi hakkındaki algısını manipüle etmektedir. Her bireyde olduğu gibi, başarılı bir birey olarak görünmenin kendisine getireceği avantajlardan yararlanmak istemektedir. Ancak başarısızlığın kaçınılmaz olduğu ya da başarısız olma ihtimalinin başarılı olmaya göre daha yüksek olduğu durumlarla karşılaşan bireyler, genellikle performanslarına ilişkin belirsizlik yaşadığı durumlarda ve performanslarının değerlendirilme olasılığı karşısında oluşabilecek olumsuz yapılardan kurtulmak için çeşitli bilişsel yöntemlere, savunma mekanizmalarına başvurabilmektedir. Bu bilişsel yöntemler alan yazında, kendini sabotaj (self-sabotage), kendini engelleme (self-handicapping), öz-sabotaj ve öz engelleme olarak adlandırılmaktadır (Akın, Abacı ve Akın, 2011; Üzbe, 2013; Sarıçalı, 2014). Berglas ve Jones (1978) kendini sabotajı, bireyin başarısız olma durumunu kendi dışındaki faktörlere bağlamayı, başarılı olma durumunu ise zeka ve yetenekleri gibi kendinden kaynaklanan özelliklerine bağlamayı gerektiren bir eylem ya da performans alanını bilinçli bir şekilde tercih etmesi olarak tanımlamaktadır. Kendini sabote eden birey, yeni bir iş ya da görev ile karşılaştığında, yeterli kapasiteye sahip olsa bile, iş ile işi yapabilme yeterliliğini bilişsel olarak mukayese etmektedir. Kendini sabotaj stratejilerini kullanan bireyler, herhangi bir performans sergilemeden önce, başarısız olma ihtimalini rasyonel olarak açıklayabileceği kendi tarafından geliştirdiği sözel ya da davranışsal olarak bir engelin olduğunu ileri sürerek öz-saygı düzeyini korumayı ve öz-benliğine yönelik tehditleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır. (Arkin ve Baumgardner, 1985; Akın, 2012; Berglas ve Jones, 1978;

Büyükgöze ve Gün, 2015). Kendini sabotaj, herhangi bir dışsal zorlama olmaksızın, tamamen kendi içsel dinamiklerini harekete geçirerek, kendi arzusuyla seçtiği bir eğilimdir. Bireyin nihai amacı, başkalarından olumlu geri bildirimler alarak benliğini tehdit edebilecek olumsuzluklardan kurtulmaktır (Abacı ve Akın, 2011).

Kendini sabotaj, bireyin hem psikolojik sağlığı hem de performansı üzerinde önemli etkileri olan bir kavram olarak görülmektedir. Bazı araştırmacılara göre öz-yüceltme davranışı bazılarında ise öz-yıkıcı davranış olarak görülen ve çelişkili bir doğaya sahip olan bu kavram kısa vadede benlik koruyucu bir strateji olarak gözükse de zamanla kronik bir hale gelerek bireyin performansı hatta özgüveni üzerinde önemli olumsuz etkilere neden olmaktadır. (Akın, 2013). Dolayısıyla kendini sabotaj mekanizmalarını kullanmayan rutin hale getiren birey, tutum ve davranışlarıyla hem kendisine hem de çalıştığı örgüte zarar vermekte, örgütte çalışma ortamının ve ikliminin olumsuzlaşmasına neden olmaktadır.

İnsan ilişkilerinin örgütsel iklim üzerinde etkili olduğu örgütlerden birisi de eğitim örgütleridir (Akar, 2006). Eğitim örgütlerini diğer örgütlerden ayıran en temel özellik, hammaddesinin toplumdaki gelen ve topluma giden insan olmasıdır (Bursalıoğlu, 2015). Dolayısıyla eğitim örgütlerinin en önemli insan kaynaklarından biri öğretmenlerdir. Örgütlerde insan kaynağı, örgütsel amaçların başarılması yönünde çalışan, sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekleri ile örgüte katkı sağlayan kişilerdir (Özdemir, 2014). “1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu”nun “43. Maddesinde” öğretmenliğin önemine vurgu yapılmakta, özel bir “ihtisas mesleği” olduğu belirtilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, Mevzuat). “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” (2017) kapsamında öğretmenlerin, “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlilik alanına sahip olması gerekmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik hizmetleri etkili, kaliteli ve verimli olacak şekilde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken kendi alanlarına ilişkin alan bilgisi, becerisi ve tutumlar, “öğretmenlik yeterlikleri” olarak ifade edilmektedir. Eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin, bu yeterliliklere sahip, özgüveni ve özsaygısı yüksek, özdenetim sahibi, sorumluluklarını bilen, performanslarını en iyi şekilde ortaya koyan, rol model bireyler olması beklenmektedir (Özdemir, 2014). Ancak öğretmenlerin tutum ve davranışları, gösterdikleri performansları açısından bireysel ya da örgütsel kaynaklı faktörlerin farklılıklarına sebep olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu farklılıklar, başta öğrenci başarısı olmak üzere eğitim öğretim faaliyetlerinde kalitenin düşmesine, okulda etkililik ve verimliliğin azalmasına yol açmaktadır. Performans engelleyici bir tutum ve davranış

olarak değerlendirilen kendini sabotaj davranışının yönetici ve öğretmenler tarafından sergilenmesi, eğitim örgütlerinin iklimini olumsuz etkilerken; olumsuz olarak algılanan örgüt iklimi de öğretmenlerin kendini sabote etmelerini destekleyebilmektedir. Dolayısıyla kendini sabotaj stratejilerini kullanan yönetici ve öğretmenler hem bireysel hem de örgütsel olarak eğitim kurumlarının olumsuz etkilenmesine sebep olabilmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile algıladıkları örgütsel iklim arasındaki ilişki incelenecektir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi, "Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine cevap bulabilmek amacıyla bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır.

1. Eğitim kurumlarında görev yapan,
 - a. Yöneticilerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
 - c. Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Eğitim kurumlarında görev yapan,
 - a. Yöneticilerin okullardaki örgütsel iklime ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
 - b. Öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklime ilişkin algı düzeyleri nelerdir?
 - c. Yönetici ve öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklime ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri "cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem, bulunulan okuldaki hizmet süresi, meslekte alınan ödül sayısı ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi" demografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklime ilişkin algı düzeyleri, "cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem, bulunulan okuldaki hizmet

süresi, meslekte alınan ödül sayısı ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi” demografik değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algıları ile okullardaki örgütsel iklime ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Okullardaki örgütsel iklim algısı, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim algılarının farklı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yapılan okul türü, okul büyüklüğü, branş, mesleki kıdem, bulunulan okuldaki hizmet süresi, meslekte alınan ödül sayısı ve okulun sosyo-ekonomik düzey) göre değişip değişmediğini, okul bağlamında incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklim algıları ile kendini sabotaj düzeyleri arasındaki korelasyonun ortaya konulması; örgütsel iklimin kendini sabotajı yordama gücünün tespit edilmesi amaçlanmıştır. Böylece, yapılan çalışmalarda elde edilen verilere dayalı olarak literatüre katkı sağlamak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin belirlenmesi amaçlandığı için araştırma bulgularının, bu konuda literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmanın kendini sabotaj konusunda yapılacak kuramsal ve deneysel çalışmaları özendireceği ve eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ulaşılabildiği ölçüde yapılan literatür taraması, ülkemizde eğitim yönetimi alanında ve eğitim örgütlerinde öğretmenlerin kendini sabotaj davranışının başlı başına çalışılmadığını göstermiştir. Kendini sabotaj konusunda literatür incelenmiş, psikoloji, sosyoloji, eğitim psikolojisi alanlarında farklı değişkenlerle çalışılmasına rağmen, algılanan örgütsel iklim değişkeni ile çalışılmadığı görülmüştür. Türk alan yazınında kendini sabotaj konusunda az sayıda çalışmanın bulunduğu, bu çalışmaların çoğunluğunun eğitim-öğretim psikolojisi alanında ve lisans öğrencileri ile çalışıldığı görülmüştür. Eğitim yönetimi alanında çalışılmamış

olması, bir örgütsel davranış olarak değerlendirildiğinde, eğitim kurumlarında kendini sabote etme davranışının incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

1.4. Sayıtlar

Araştırmanın planlanması ve yürütülmesi sürecinde aşağıdaki mevcut sayıtlar dikkate alınarak çalışma gerçekleştirilmiştir:

- Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, veri toplama araçlarındaki maddelere doğru ve samimi bir cevap vermişlerdir.

- Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı, bu araştırmanın amacını ortaya koyabilecek niteliktedir.

- Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

- Araştırmada kullanılan istatistiksel analizlerin araştırmanın amacını gerçekleştirmekte yeterli olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2018-2019 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Denizli iline bağlı Merkezefendi ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ölçme aracına verdikleri cevaplar ve bu konudaki görüşleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan kavramların işe vuruş (operasyonel) tanımları şöyledir:

Eğitim Kurumu: Araştırmada eğitim kurumu, araştırma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitim ve öğretim hizmetlerini yerine getiren resmi ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumları için kullanılmıştır.

Kendini Sabotaj: Bu çalışmada kendini sabotaj, yönetici ve öğretmenlerin yeni veya zor bir görevle karşılaştıklarında, herhangi bir performans gerçekleştirmeden önce başarısız olma ihtimallerini açıklayabilecekleri mazeretler öne sürmesi ya da mazeret oluşturabilecek eylemler içerisine girmesi olarak kullanılmıştır.

Örgütsel İklim/Örgüt İklimi: Bu çalışmada örgütsel iklim, yönetici ve öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kurumlarına yönelik tutum, duygu ve davranışlarını içeren ve genelde eğitim kurumlarındaki örgütsel yaşamı betimleyen bir kavram olarak kullanılmıştır.

Liderlik ve Katılım: Liderlik, okul yöneticilerinin tüm çalışanları, okulun amaçları doğrultusunda etkilemesi, harekete geçirmesi, motive etmesidir. Katılım, okuldaki tüm çalışanların okulla ilgili kararlara katılma sürecidir.

Eğitim ve öğretim ortamı: Okullarda hem eğitim hem de öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve hizmetlilerden oluşan çevredir.

İşbirliği: Yönetici ve öğretmenlerin eğitim kurumlarının ortak amaçları ve çıkarları doğrultusunda geçici süreyle ya da kalıcı olarak çalışma yapmalarıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde "Kendini Sabotaj" ve "Örgüt İklimi" konularının kuramsal çerçevesine ve araştırma konusu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer almaktadır.

2.1. Kendini Sabotaj

“Kendini sabotaj” kavramına ilişkin literatür incelendiğinde, “self-sabotage”, "self handicapping", “kendini sabotaj”, “öz-sabotaj”, “kendini engelleme”, “öz-engelleme” gibi ifadelerle karşılaşılmaktadır. Bu araştırmada “Kendini Sabotaj” ifadesi kullanılacaktır. Kendini sabotaj kavramını ilk kez 1978 yılında bilim dünyasıyla tanıştıran ve psikoloji alanında yer alan bir yapı olarak ele alan ilk araştırmacılar Edward E. Jones ve Steven Berglas' tır. Jones ve Berglas (1978) kendini sabotajı, bireyin başarısız olma durumunu kendi dışındaki faktörlere bağlamayı, başarılı olma durumunu ise zeka ve yetenekleri gibi kendinden kaynaklanan özelliklerine bağlamayı gerektiren bir eylem ya da performans alanını bilinçli bir şekilde tercih etmesi olarak tanımlamaktadır. Kendini sabote eden birey, yeni bir iş ya da görev ile karşılaştığında, yeterli kapasiteye sahip olsa bile, iş ile işi yapabilme yeterliliğini bilişsel olarak mukayese eder. Eğer bu işi yerine getirme konusunda endişe duyar ve belirsizlik hissederse, olası başarısızlığını mantıklı hale getirebilecek, bu durumu diğerlerine kabul ettirebileceği savunucu mekanizmalar geliştirilerek ikna edici engeller ileri sürer. Diğer taraftan, başarılı olma durumunda ise bu durumu kendisine ait yeterlilik, zeka, yetenek ve çabalarına bağlama eğilimi gösterir (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Kendini sabotaj kavramının tanımında iki önemli nokta dikkat çekmektedir: Birincisi, kendini sabotaj, bireye başarısız performanslarının sonuçlarını dışsal faktörlere, başarılı performanslarının sonuçlarını içsel faktörlere bağlama olanağı sağlamalıdır. İkinci olarak da kendini sabotajın bireyin kendi seçiminin bir sonucu olarak isteyerek gerçekleşmesidir (Anlı, 2011).

Kendini sabote eden bireyin performansının sonucuna ilişkin iki durum söz konusudur: *Birinci durumda*, birey sergilemiş olduğu performansının sonucunda başarısız olması durumunda, bu başarısızlığını mazeret olarak öne sürdüğü kaynağa yükleyerek başarısızlığını dışsallaştıracaktır. *İkinci durumda*, eğer birey sergilemiş olduğu performansın sonucunda iyi bir sonuç elde ederse, öne sürdüğü mazeretlere rağmen performansı sonucunda başarılı olduğunu ispat etmiş olacak, başarısını içselleştirecektir.

Dolayısıyla birey, ortaya çıkabilecek her iki durumda da kazançlı çıkacaktır (Akın, 2011; Akın, 2012; Berglas ve Jones, 1978).

Bireyler başarısızlık yaşama ihtimalinin bulunduğu belirsizlik durumlarında, diğer kişiler tarafından yetersiz ve yeteneksiz olarak algılanmak istemezler. Bu nedenle performansının diğerleri tarafından değerlendirileceğini hissettiğinde, doğasında bulunan yeterli ve başarılı görünme arzusunu korumaya çalışır. Bu noktada birey, benliğini tehdit edecek olumsuz değerlendirmelerle ilgili sosyal çıkarımları yöneterek, başarısızlığını haklı gösterecek kendini sabotaj stratejilerini kullanır (Akın, Abacı ve Akın, 2011). Kendini sabotaj stratejisini kullanmaya karar veren bireyler, daha göreve yönelik herhangi bir performans ve çaba içerisine girmeden, karşılaşılabileceği olası kötü durumlara yönelik savunma mekanizmaları geliştirerek mazeretler öne sürerler. (Pygmalion etkisi, olumsuz kendini gerçekleştiren kehanet). Böylece, seçilen sabotaj stratejisi, hata yapmayı sağlayacak şekilde önceden hazır bulundurulmaktadır (Hendrix ve Hirt, 2009).

Kendini sabotaj stratejilerini kullanan bireyler, herhangi bir performans sergilemeden önce, başarısız olma ihtimalini rasyonel olarak açıklayabileceği kendi tarafından geliştirdiği sözel ya da davranışsal olarak bir engelin olduğunu ileri sürerek öz-saygı düzeyini korumayı ve öz-benliğine yönelik tehditleri ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Arkin ve Baumgardner, 1985; Akın, 2012; Berglas ve Jones, 1978; Büyükgöze ve Gün, 2015).

Kendini sabotaj stratejisine başvuran bireyler, bu eylemlerinin diğer kişilere sunumunda mümkün oldukça özenli ve dikkatli hareket ederler. Bu durumun başarısızlığını manipüle etmek için kullandığı bir mazeret olduğunu başkalarının fark etmesini istemezler. Eğer diğerleri tarafından kendini sabote etme davranışı hissedilirse, büyük bir ihtimalle kişi bu stratejiyi kullanma konusunda amacına ulaşamamış, başarısız olmuş olacaktır. Olası kötü performansına yönelik savunucu çaba içerisine giren birey, kendini sabotaj stratejisini kullanırken, hem strateji seçimini hem de başarısızlık kaynağını yükleyeceği ortamı oldukça rasyonel olarak büyük bir özenle yapmaktadır. Bireyin buradaki temel amacı, olası başarısızlık durumunda, oluşturmuş olduğu bu strateji, benliğini korumalı, öz saygısını artırmalı ve başkaları tarafından olumsuz olarak değerlendirilmesinden koruyabilmelidir (Akın, Abacı ve Akın, 2011).

Kendini sabotaj kavramı konusunda literatürde yer alan tanımlardan bazılarını yazarlarıyla birlikte Tablo 2.1' de yer verilmektedir.

Tablo 2.1. *Seçilen Kendini Sabotaj Tanımları*

Yazar	Kendini Sabotaj Tanımı
Jones ve Berglas (1978)	“Başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının seçilmesidir.”
Synder ve Smith (1982)	“Bireyin öz-saygı ve yeterlik algısını artırmasına yardımcı olabilecek somut ödüller elde etmek için kullanılan semptomlardır.”
Arkin ve Baumgardner (1985)	“Bireyin öz-saygı düzeyini korumak ve benliğine yönelik tehditleri ortadan kaldırmak amacıyla performansını azaltıcı bir engel oluşturması veya aktif biçimde böyle bir engeli araması ve bu yolla potansiyel başarısızlığını mazur gösterecek ikna edici bir açıklama sağlamasıdır.”
Leary ve Shepperd (1986)	“Bireyin gelecekteki performansından elde edeceği sonuca yönelik belirsizlik yaşadığı durumlarda, olası olumsuzlukların nedenini dışsallaştırmak için kendine engeller oluşturmasıdır.”
Tice (1991)	“Bireyin benliğini tehdit edici bir durumla yüzleştğinde, öz değer hissini korumak veya artırmak amacıyla sergilediği bir davranış biçimidir.”

Kendini sabotaj ile ilgili olarak Tablo 2.1’de yer alan araştırmacıların dışında da pek çok tanım alan yazında yer almaktadır. Ancak, bu tanımların birleştiği ortak nokta, “kendini sabotaj, bireyin başarısızlığının nedenini dışsallaştırması, başarısının nedenini ise içselleştirmesi suretiyle, benliğini dışsal tehditlere karşı korumasıdır.” (Abacı ve Akın, 2011).

2.1.1. Kendini Sabotajın Dayandığı Kuramlar

Psikoloji literatüründe bireylerin performanslarına ilişkin doğru, somut ve tanımlayıcı bilgileri merak ettiklerine ilişkin bir yargı olmasına karşın, McClelland(1961) gibi bazı araştırmacılar bu fikre karşı çıkarak bireylerin her zaman performanslarına ilişkin somut ve gerçek bilgileri kabullenmeyi istemediklerini öne sürmüşlerdir. Berglas ve Jones (1978) da bu fikre katılmışlar, bu düşüncüyü aşağıdaki kuramlarla birleştirerek "kendini sabotaj" kavramını geliştirmişlerdir (Akın, 2013):

- *Festinger 'in Bilişsel Uyumsuzluk Kuramı (1957):* Bireylerin tutumlarının davranışlarından etkilendiği, birey tutum ve davranışları arasında farklılık ve uyumsuzluk yaşadığında tutumunun değiştiği görüşü, ilk olarak Leon Festinger tarafından ileri sürülmüştür (İnceoğlu, 1993). Nesnelere, insanlar ya da olaylar hakkında “olumlu ya da

olumsuz” değerlendirmeleri içeren ifade ve yargılar olan *tutumlar*, fikir veya inanç kısmı *bilişsel tutum*; duygu veya hislerle ilgili olan kısmı *duygusal tutum*; birine ya da bir Őeye yönelik belirli bir Şekilde davranma niyeti davranışsal tutum olarak adlandırılmaktadır. Festinger, tutumun davranışı takip ettiğini, bireyin iki ya da daha fazla tutum arasında ya da davranışla tutum arasında algıladığı herhangi bir uyumsuzluk durumunu “*bilişsel uyumsuzluk*” olarak adlandırmaktadır (Robbins ve Judge, 2017, s.72). Bir bireyin Festinger’in (1957) bilişsel uyumsuzluk teorisine göre, bireyin kendisini psikolojik olarak rahatsız eden bilişsel bir uyumsuzluğun varlığı, bireyi bu “uyumsuzluk durumunu azaltmaya” ya da “uyum”a doğru motive etmektedir. “Bilişsel uyumsuzluğun azaltılması isteği”, bireyin nasıl ki açlık ihtiyacını açlık azaltmaya dönük yemek yeme davranışına yönelttiği gibi uyumsuzluk azaltma isteği de uyumsuzluğun azaltılmasına yönelik davranışların sergilenmesine yöneltmektedir. Diğer taraftan, birey uyumsuzluk yaşıadığında, bunu azaltmak yerine, uyumsuzluğun artmasına neden olan durum, olay ve bilgileri aktif olarak engelleme çabası içine girmektedir (Yücel, 2018, s.14). 1960’lı yıllarda sosyal psikoloji alanında yoğun bir Şekilde incelenen bilişsel uyumsuzluk, kişinin birbiriyle elişkilili iki ya da daha fazla biliş’e (bilgiye) sahip olduğunda ortaya çıkan psikolojik bir rahatsız olarak görülmektedir. Tutarsız düşünce ya da davranışın sonucunda ortaya çıkan bilişsel uyumsuzluk, bireyin duygularıyla yüzleşmesi olarak tanımlanmaktadır. Birey için rahatsız edici olan bu uyumsuzluk durumu, bireyi uyumsuzluk sürecine neden olan bilgi kaynaklarını engellemeye ya da kendi düşüncelerini rasyonel olarak mantıklı hale getirmenin yollarını aramaya sevk etmektedir (Tanford ve Montgomery, 2015). “Festinger, uyumsuzluğu azaltma arzusunun, onu ortaya çıkaran unsurların önemine ve onların üzerinde sahip olduğumuza inandığımız etki derecesini gösteren *biçimlendirici (moderating) değişkenlere* bağlı olduğunu ifade etmektedir.” Tutumun nemi, davranışla olan bağı, ulaşılabirliği, sosyal baskıların varlığı ve bireyin tutumla doğrudan deneyiminin olup olmaması gibi biçimlendirici değişkenler, tutum ile davranış arasındaki ilişkiyi gösteren en güçlü biimlendiricilerdir. Festinger’e göre, tutumlar ya da davranışlar bireyler için önemli olduğunda ya da uyumsuzluğu kontrol edebileceklerine inandıklarında, bireyler uyumsuzluğu azaltmaya daha çok motive olmaktadır (Robbins ve Judge, 2017, s.72). Dolayısıyla birey, başarısızlığın kendisi için kaçınılmaz olduğu, başarısızlık ihtimalinin başarılı olma ihtimalinden daha fazla olduğu durumlarda, bu bilişsel çelişki ile baş edebilmek için kendini sabotaj stratejilerini kullanmaktadır. Burada kendini sabotaj mekanizmalarını kullanan birey, zorlama ve baskı sonucunda değil, tamamen kendi iç dinamiklerinin

etkisiyle bu eğilimi gerçekleştirmektedir. Birey bu şekilde, başkalarından olumlu geri bildirim alarak, öz-benliğini korumayı amaçlamaktadır (Abacı ve Akın, 2011).

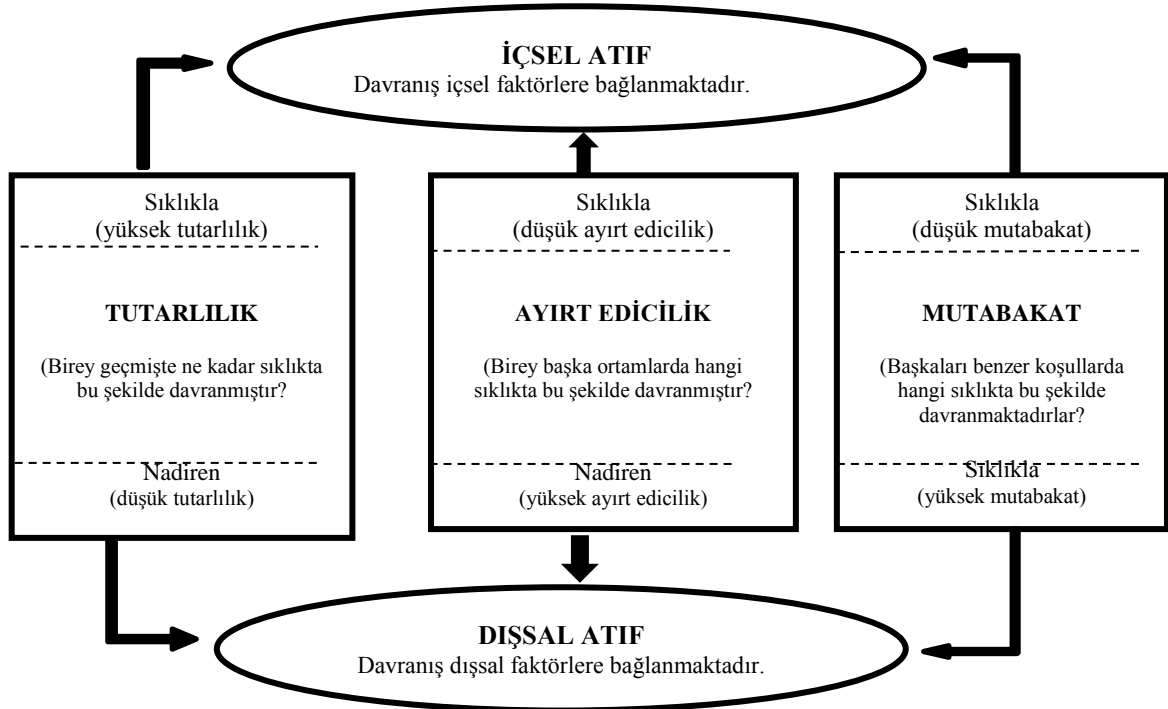
- *Festinger 'in Sosyal Karşılaştırma Kuramı (1954)*: Sosyal psikolojide yer alan pek çok geleneksel ya da çağdaş kuram, insanların kendi yeterliliklerine ilişkin olarak doğru bilgiyi arama konusunda motive olduğunu benimsemektedir. Bu kuramlardan biri olan Festinger'in (1954) Sosyal Karşılaştırma Kuramı, "insanlarda düşünce ve yeteneklerine ilişkin olarak kendini değerlendirme güdüsünün bulunduğunu" öne sürmektedir. Bireyin kendi davranışının anlamına ve önemine dair nedensel açıklamalar yapabilmek için yeteneklerine ve görüşlerinin geçerliliğine yönelik doğru bilgiye ulaşma çabasının olduğunu da savunmaktadır. Bu kuram, bireyin kendi davranışının geçerli olduğuna yönelik mantıklı gerekçeler oluştururken kendi yetenek ve düşüncelerini diğerleriyle karşılaştırarak doğrulama çabası içerisine girdiğini öne sürmektedir (Akın, 2013). Bu kuramın temelinde, insanın kendisini en çok kendisine benzeyen insanlarla mukayese ettiğini öngören, "benzelik hipotezi" yatmaktadır. Birey buna göre önyargısız ve mantıklı olarak, doğru ve tutarlı bir şekilde kendisine ait öz-farkındalığını önemseydiğini göstermektedir. Dolayısıyla sosyal karşılaştırma kuramı, bireyin kendi yetenek ve düşüncelerini mantıklı olarak başkalarına doğrulama çabası içine girdiğini ve kendini sabotaj stratejilerine başvurduğunu savunmaktadır (Abacı ve Akın, 2011).

- *Atkinson 'un Başarı Kuramı (1957)*: Atkinson (1957) ise, başarı motivasyonu üzerine dikkate değer araştırmalar yapmış, insanın kendi yeteneklerine dair sürekli olarak bilgi arama çabası içine girmediğini iddia etmiştir. Hatta bazı bireylerin yeteneklerine dair bilgi almaktan hoşlanmadığını, olumsuz değerlendirilmekten aktif bir şekilde kaçınma davranışı sergilediklerini belirtmiştir (Abacı ve Akın, 2011). Bu teoriye göre, birey yüksek düzeyde başarı motivasyonuna sahip ise orta güçlük seviyesindeki görevleri seçmeyi tercih etmektedir. Bu şekilde zor olmayan görevi yerine getirdiğinde daha olumlu dönütler alabileceğini düşünmektedir. Eğer birey düşük düzeyde başarı motivasyonuna sahip ise kendi yeteneklerine ilişkin olumsuz dönütler almak istemeyecektir (Akın, 2013). Dolayısıyla başarısız olarak değerlendirilme ihtimali yüksek olan birey, bu durumu dışsal koşullara yüklemekte ve kendini sabotaj mekanizmalarına başvurmaktadır.

- *Adler 'in Öz-Saygı Psikolojisi Kuramı (1913)*: Bu teoriye göre, birey öz-saygı düzeyini ve öz-benliğini korumak gerekçesiyle, kendisini başarısız olmaktan korumak için, performansına yönelik çaba ve başarısını engelleyeceği davranış stratejileri geliştirmektedir. Higgins (1990), bireyin kırılğan öz-değer duygusunu korumak amacıyla daha performans sergilemeden önce dışsal yüklem ve mantıklı hale getirme stratejilerinin, ilk olarak

Adler tarafından psikolojik bir savunma mekanizması olarak ele alındığını belirtmektedir. Adler'e göre, kendini sabotaj stratejileri bireyin üstünlük duygusunu korumasına hizmet etmektedir (Abacı ve Akın, 2011). Higgins (1990) ve Horney (1950) de bireylerin öz-saygı düzeylerini korumak amacıyla psikolojik stratejiler geliştirdiklerini, gelecekteki başarısızlığı için değerli mazeret olarak kullandıkları bu stratejileri, öz-koruyucu stratejiler olarak ele aldıklarını belirtmiştir. Aynı şekilde Eric Berne (1964) "İnsanların Oynadığı Oyunlar" adlı eserinde yer alan "Tahta Bacak" oyununda olduğu gibi, insanların öz-saygısını korumak gerekçesiyle, başarısız olma olasılığını mantıklı kılacak bazı psikolojik engelleri bilinçli olarak kullandıklarını belirtmiştir (Akın, 2013).

- *Heider 'in Nedensellik- Atfetme- Yükleme Kuramı (1958)*: Bu teori, bireyin kendi dışındaki çevreyi kontrol etme, düzenleme ve kendi dışında gerçekleşen olayları yordamaya ihtiyacı olduğunu öne sürmektedir. Dolayısıyla birey çevresine ve kendisine ilişkin olarak ne kadar doğru ve tutarlı yüklemelere sahipse, o derecede çevresindeki olayları anlama ve olayları kontrol edebilme imkanına sahip olacaktır (Akın, 2013). *Atfetme*, gözlemlenen bir davranış ya da olayın büyük ölçüde bireyden (içsel faktörler) mi, yoksa çevreden (dışsal faktörler) mi kaynaklandığına karar vermeyi içeren algısal bir süreçtir. İçsel faktörler kişinin yeteneği ya da motivasyonunu kapsarken; dışsal faktörler kaynak yetersizliği, diğer insanlar ya da sadece şans olarak ifade edilebilir. Atfetme sürecinin belirleyicileri, tutarlılık, ayırt edicilik ve mutabakattır. Gözlemlenen birey geçmişte bu şekilde davranmışsa *yüksek tutarlılık*, başka insanlara karşı ya da farklı durumlarda benzer davranışlar göstermişse *düşük ayırt edicilik* ve başka insanlar bu şekilde davranmıyorlarsa *düşük mutabakat* olarak algılamakta, bu durumda içsel atıflar yapmaktadır. Diğer taraftan düşük tutarlılık, yüksek ayırt edicilik ve yüksek mutabakat olduğu durumlarda ise birey daha çok dışsal atıflarda bulunmaktadır. Atfetme gerekli bir süreçtir, içinde bulunduğumuz çevrede hayatta kalmak için neden sonuç ilişkileri kurmamız gerekmektedir. Bir kimsenin davranışının temelinde içsel ya da dışsal atıflardan kaynaklandığını belirlemek için insanların dayandığı üç atıf kuralı Şekil 2.1'de gösterilmektedir (McShane ve Von Glinow, 2016, s.55-56).



Şekil 2.1. Atıf (yükleme-nedensellik) kuralı (McShane ve Von Glinow, 2016, s.55-56).

Jones ve Berglas (1978), bireyin başarısızlığını dışsal koşullara yükleyerek, başarısını ise içsel koşullara yükleyerek, başarısızlığını rasyonel hale getirmek için kendini sabotaj mekanizmalarını kullanmaya uygun performans ortamı seçme eğiliminde olduğunu belirtmektedirler (Abacı ve Akın, 2011; Akın, 2012). Heider, bireyin kendisinin sahip olduğu yeteneğine ilişkin algılamasında, göstermiş olduğu çabanın niceliksel değerinin de oldukça önemli olduğunu vurgulamıştır. Buna göre, öz-yeterlilik algısı ile harcanan çaba arasında negatif bir ilişki olduğu, birey az çaba harcayarak başarılı olmuşsa öz-yeterlilik algısı artmakta, çok çaba harcayarak başarısız olmuşsa yeterlilik algısı azalmaktadır. Burada birey çok çaba harcayarak başarısız olduğunda benliği zedelenmekte ve bu durumda kendini sabotaj stratejilerini devreye sokmaktadır. Dolayısıyla birey, çok çabalayarak başarısız olmaksansa, çaba harcamayarak başarısız olmayı göze aldığı için performansını ve çabasını engelleyici mekanizmaları kullanarak kendini sabote etmektedir (Abacı ve Akın, 2011).

- *Kelley 'in Artırma ve Azaltma Kuramı (1973):* Bu teori, bireyin başarısını içselleştirmesinin öz-saygı düzeyini artırdığını, başarısızlığını dışsallaştırmasının ise öz-saygı düzeyine yönelik olarak yaşayabileceği zararı azaltacağını öne sürmektedir (Murray ve Warden, 1992; Abacı ve Akın, 2011; Akın, 2013). Kelley' e (1973) göre, birey başarısızlığını kendi kontrolü dışındaki şans veya çevresel faktörlere, başarısını ise kendi çabası ve yeteneği gibi kendinden kaynaklı iç faktörlere bağlayarak mevcut öz-saygı düzeyini korumayı ya da güçlendirmeyi hedeflemektedir. Jones ve Berglas (1978)

tarafından kavramsallaştırılan kendini sabotaj, Kelley'in (1973) artırma ve azaltma ilkelerine dayandırılmış, kendini sabotajın, bireyin öz-saygıyla ilişkili iki yüklemsele amaca ulaşmasına yardımcı olduğu öne sürülmüştür (Jones ve Berglas, 1978; Tice, 1991). Kendini sabotaj, bireyin performansının başkaları tarafından değerlendirilmesine açık olduğu durumlarda ortaya çıkmakta olup, onun hassas ve kırılğan öz-saygı ve yetenek algısını korumaktadır. Dolayısıyla kendi yeteneklerine güvenmeyen ve öz-saygı düzeyine ilişkin algısı düşük olan bireyler, kendini sabotaj mekanizmalarına daha çok başvurumaktadırlar (Baumgardner ve Levy, 1988).

- *Goffman'ın İzlenim Yönetimi Kuramı (1959)*: Bu teoride ise, bireyin, başkalarının algısını manipüle ettiğini, başkaları tarafından nasıl algılanmayı tercih ediyorsa bu algıya yönelik davranışlar sergileyeceğini öne sürmektedir. Dolayısıyla birey sosyal yaşamı içinde, hem kendi iç dünyasına ait normalara hem de kendi dışındaki kişilerin isteklerine göre hareket ederek izlenim yönetimini gerçekleştirmektedir (Akın, 2013). Jones ve Berglas (1978), Festinger ve Heider'in bilişsel tutarlılık kuramlarının yetersiz olduğunu ve başkaları tarafından değerlendirilme durumlarında bireylerin, öz-saygı düzeyini korumak için tutarlılık göstermek yerine belirsizlik üzerine yoğunlaştıklarını belirtmektedir. Buna göre kendini sabotaj, bireyin başarısız olma durumunu mantıklı hale getirebilecek engeller öne sürerek olumlu bir benlik ve yeterlilik algısını korumak amacıyla başvurduğu proaktif bir yöntemdir. Kendini sabotaj stratejilerine başvuran birey, “tembel olduğu için başarısız olması aptal olduğu için başarısız olmasından ve böyle görünmesinden daha iyi olduğu” düşüncesine sahip olmasıdır. Kendini sabotaj mekanizmalarını kullanan birey; Elliot ve Church'e (2003) göre, yeteneğini geliştirmekten ziyade yetenekli görünmeyi, görevi başarılı olarak yerine getirmekten ziyade izlenim yönetimini daha fazla önemsemektedir. Rhodewalt ve Vohs'a (2005) göre ise yeteneksiz ve beceriksiz bir kişi olarak etiketlenmek yerine ise tembel olarak nitelendirilmeyi tercih etmektedir (Abacı ve Akın, 2011; Akın, 2013).

- *Öğrenilmiş Acizlik Kuramı*: Bireyin başarı ya da başarısızlık durumlarını matıklı bir şekilde açıklayabilmek için bazı savunma stratejilerine başvurumaktadır. Bu stratejilerden biri de Abramson, Seligman ve Teasdale'nin (1978) “Öğrenilmişlik Çaresizlik Kuramı”dır. Bireyler, başarı ve başarısızlıkları ile ilgili sonucun sorumluluğunu “*genel-özel, içsel-dışsal ya da değişir-değişmez*” faktörlere yüklemektedir. Dolayısıyla birey olumsuz durumlarla başedebilmek için şartları önceden hazırlayarak öğrenilmiş bir acizlik durumunu yaşamaktadır. Kendini sabotajda ise birey öz-saygı düzeyini ve olumlu benlik algısını tehdit edebileceğini düşündüğü, olası bir

başarısızlık durumundan önce çeşitli mekanizmalar kullanarak, başarısızlığını makul hale getirmek için çaba harcamaktadır (Abacı ve Akın, 2011). Hem kendini sabotaj hem de öğrenilmiş çaresizlik, “başarısızlık beklentisi” ve “görevden kaçma” gibi unsurları içermektedir. Ancak birbirinden farklılaştığı nokta öğrenilmiş çaresizlikte birey görev ya da performansa ilişkin pasif olarak, kendini sabotajda ise aktif olarak kaçınmaktadır. Diğer taraftan kendini sabotaj bireyin benliğini koruma işlevi görürken, öğrenilmiş çaresizlik benlik korumaya yönelik bir işleve sahip değildir (Elliot ve Church, 2003).

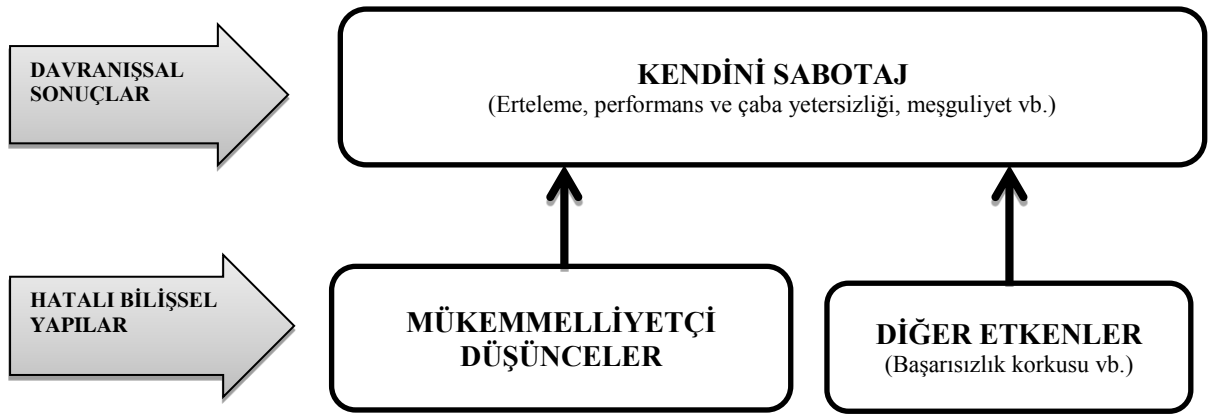
2.1.2. Kendini Sabotaj Modelleri

Kendini sabotajla ilgili kuramsal çalışmalar incelendiğinde iki farklı açıklamanın olduğu görülmektedir. Kendini sabotaj ile ilgili öne sürülen bu modeller şu şekilde açıklanmaktadır:

2.1.2.1. Jones ve Berglas’ın kendini sabotaj modeli. Birincisi, temeli Kelley’in yüklenme teorisine dayanan, Jones ve Berglas’ın tanımladığı kendini sabotaj modelidir. Bu modelde kendini sabotaj kavramı, Kelley’in (1973) artırma ve azaltma ilkelerine dayandırılmış, kendini sabotajın, bireyin öz-saygıyla ilişkili iki yüklemsele amaca ulaşmasına yardımcı olduğu öne sürülmüştür (Jones ve Berglas, 1978; Tice, 1991; Akın, 2013). Kelley’ e (1973) göre, birey başarısızlığını kendi kontrolü dışındaki şans veya çevresel faktörlere, başarısını ise kendi çabası ve yeteneği gibi kendinden kaynaklı iç faktörlere bağlayarak mevcut öz-saygı düzeyini korumayı ya da güçlendirmeyi hedeflemektedir. Yüklenme teorisi temelinde, Berglas ve Jones (1978), “bireyin başarısızlığını, mantıklı hale getirebileceği çevresel (dış) faktörlere, başarısını ise kendinden kaynaklı iç faktörlere yüklenme olanağını sağlayan performans alanları bilinçli olarak seçtiği stratejileri, “kendini sabotaj” olarak nitelendirmişlerdir.

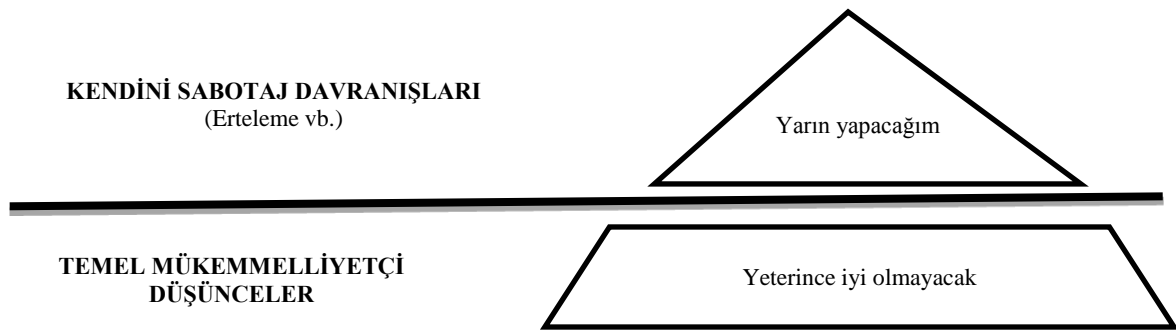
2.1.2.2. Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall’ın kendini sabotaj modeli. Kendini sabotaja yönelik geliştirilen ikinci model Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall’ın (2008) kendini sabotaj modelidir. Araştırmacılar bu modellerinde kendini sabotaj ile mükemmeliyetçilik arasında bir ilişki olduğunu savunmuşlardır (Akın, 2013). Hewitt ve Flett’e (1991) göre mükemmeliyetçilik, “bireyin gerçekleşmesi mümkün olmayan afaki standartlar belirlemesi, belirlemiş olduğu standartlara ulaşmak için çaba göstermesi, öz-benliğini olumsuz etkileyen öz-değerlendirmeler yapması ve performansının sonucunu ya başarı (hep) ya da başarısızlık (hiç) olarak algılama biçimidir. Burns’a (1980) göre mükemmeliyetçi bireyler, kendilerine ilişkin öz-

değerlendirmelerini sadece başarı, etkililik ve verimlilik kavramlarıyla ölçerler, kendileri için belirledikleri gerçekleşmesi mümkün olmayan hedefler için kendilerini zorlayıcı çaba ve performans gösterme gayreti içine girerler. Dolayısıyla mükemmeliyetçi bireylerin hatalı bilişsel yüklemeleri ile kendini sabote etme stratejilerini kullanan bireylerin davranışlarının (erteleme, performans ve çaba yetersizliği, meşguliyet gibi) birbiriyle paralellik gösterdiği görülmektedir (Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall, 2008). Kearns ve diğerleri (2008) tarafından belirtilen, mükemmeliyetçilik düşüncesi ile kendini sabotaj davranışı arasındaki ilişkiye Şekil 2.2’de yer verilmiştir.



Şekil 2.2. Mükemmeliyetçilik Düşüncesi ile Kendini Sabotaj Davranışı Arasındaki İlişki (Kearns ve diğerleri, 2008)

Kearns ve diğerlerinin (2008) kendini sabotaj modelinde buz dağı metaforu kullanılmaktadır. Buna göre, bireylerin aktif bir şekilde sergiledikleri, herkes tarafından açıkça görülen davranışa yönelik kendini sabote etme stratejileri buz dağının suyun üstünde görünen kısmı, bireyin bu davranışları sergilemesindeki düşüncelerini oluşturan ise suyun altında kalan görünmeyen kısımdır. Bu modele göre, bireyin sadece görünen davranışlarına bakarak kendini sabote etme eğiliminin azaltılamayacağı, asıl önemli olanın bu davranışın temelinde yatan bireyin hatalı bilişsel düşüncelerinin derinlemesine incelenmesinin gerekliliğidir (Abacı ve Akın, 2010; Akın, 2013). Dolayısıyla kendini sabote etme stratejileri kullanımı eğiliminde olan bireylerin bu davranışlarına ilişkin doğru ve tutarlı bir gerekçe bulabilmek için, sadece kullandıkları ikna edici mazeretlere ya da davranışlara bakmanın yeterli olmadığı; aslında bireyi bu davranışa iten temel düşüncenin köklerinin araştırılmasının daha uygun olacağı görülmektedir. Kendini sabotaj ve mükemmeliyetçi düşünceler arasındaki ilişkiyi gösteren “Buz Dağı Modeli” Şekil 2.3’te verilmiştir.



Şekil 2.3. Kendini sabotaj ve mükemmeliyetçi düşünceler arasındaki ilişkiyi gösteren “buz dağı modeli” (Kearns ve diğerleri, 2008)

2.1.3. Kendini Sabotajın Sınıflandırılması

Kendini sabote etme mekanizmalarının sınıflandırılması ile ilgili ortak bir görüş birliği bulunmamakla birlikte literatürde yer alan bazı sınıflandırmalara yazarlarıyla birlikte Tablo 2.2'de yer verilmektedir (Akın, 2012)

Tablo 2.2. Seçilen Kendini Sabotaj Sınıflandırmaları

Yazar	Kendini Sabotaj Sınıflandırması
Leary ve Shepperd (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Davranışsal kendini sabotaj • Sözel kendini sabotaj
Arkin ve Baumgardner (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • Elde edilen (gerçekten başarı olasılığını düşüren engeller) • İddia edilen (bireyin varlığını iddia ettiği engeller)
Ryska (2002)	<ul style="list-style-type: none"> • Edinilen kendini sabotaj • Davranışsal kendini sabotaj

Alanyazın incelendiğinde kendini sabotaja ilişkin farklı sınıflandırmalar bulunmakla birlikte, yaygın olarak davranışsal kendini sabotaj ve sözlü/öz bildirimli kendini sabotaj olmak üzere iki çeşit kendini sabote etme stratejisinin ön plana çıktığı görülmektedir (Akın, Abacı ve Akın, 2011):

2.1.3.1. Sözel kendini sabotaj. Sözel (öz bildirimli) kendini sabotaj, bireyin sergilemiş olduğu performansına ilişkin olarak, başkaları tarafından herhangi bir değerlendirmeye maruz kalmadan önce içinde bulunduğu koşulların yetersiz ya da kötü olduğunu sözlü olarak iddia etmesidir (Snyder, Smith, Augelli, & Ingram, 1985; Akın, 2012). Sözlü kendini sabotajda, birey daha performansını gerçekleştirmeden önce depresyon, yorgunluk, stres, kaygı vb. birçok psikolojik belirtiler yaşadığını söylemleriyle ifade eder. Sözlü stratejilerde, birey istemediği hoşuna gitmeyen olumsuz

bir durumla karşılaştığında, bu durumun kendi dışındaki çevresel faktörlerden kaynaklandığını düşünür ve bu duruma ilişkin bahaneler ileri sürer. Sözlü sabotaj daha çok doğrudan görülemeyen gizli ve daha aktif olmayan söylemler olarak nitelendirilmektedir. (Hendrix ve Hirt 2009; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). “Sözel kendini sabote etme mekanizmaları, bireyin herhangi bir performans sergilemeden önce, bilinçli olarak sınav kaygısı, sosyal kaygı, travmatik olaylar ve acı yaşadığını, kendini iyi hissetmediğini, utandığını, depresyonda olduğunu, psikolojik ve fiziksel semptomlar yaşadığını, içinde bulunduğu koşulların olumsuz olduğunu, takım arkadaşlarının yetersiz olduğunu iddia etmesidir” (Akın, 2012).

2.1.3.2. Davranışsal kendini sabotaj. Davranışsal kendini sabotaj, bireyin performansına ilişkin olarak, başkaları tarafından herhangi bir değerlendirmeye maruz kalacağını hissettiği durumlarda, daha performansını gerçekleştirmeden, bu duruma yönelik kendisi için engeller oluşturma çabasıdır (Snyder, Smith, Augelli, & Ingram, 1985; Akın, 2012). Davranışsal kendini sabotajda, birey performansını gerçekleştirmeden önce işlerini erteleme, fırsatları göz ardı etme, görevi için yeteri kadar çaba harcamama gibi performansını doğrudan etkileyebilecek davranışlarda bulunur. Davranışsal kendini sabotaj mekanizmaları, direkt olarak bireyin performansını etkileyen, bilinçli, başkaları tarafından doğrudan gözlemlenebilen, daha aktif, açık ve amaçlı olarak yapılan eylemleri içermektedir (Hendrix ve Hirt 2009; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). “Davranışsal kendini sabotaj stratejileri, bireyin herhangi bir performans göstermeden önce bilinçli olarak madde-alkol veya ilaç kullanma, yeteri kadar pratik ve alıştırma yapmama, görevi yapabilecek derecede gerekli çabayı harcamama, yeteneğini azaltan performans ortamlarını seçme, ulaşılması zor olan hedefler seçme, görev öncesinde yeteri kadar uyumama, yapması gereken görev ve ilgili faaliyetleri erteleme, fırsatları dikkate almama, görevle ilgisi olmayan faaliyetlerle aşırı ilgilenme, sonucu şans ya da kadere yükleme, yapabileceğinden çok fazla işi alarak beraber yürütmeye çalışma gibi eylemleri seçmesidir” (Akın, 2012; Akın, 2013).

Davranışsal kendini sabotajda birey yetersiz performansı için öne sürdüğü bahaneyi bizzat eylemleriyle destekleyerek iyi performans gösterme olasılığını azaltmaktadır. Bundan dolayı davranışsal kendini sabote etme stratejilerini kullanımı, sözel kendini sabote etme stratejilerinin kullanımına göre, birey için hem daha spekülatif, tehlikeli hem de sonuçları bakımından daha maliyetlidir. Ancak bireyin yetersiz gördüğü performansı için sadece sözel olarak bahaneler iddia etmesi, onun gerçekte bu

performansının sonucuna yönelik olarak iyi bir sonuç elde etme olasılığını azaltmayabilir (Hirt, Deppe, & Gordon, 1991; akt.Akın, Abacı ve Akın, 2011).

2.1.4. Kendini Sabotajın Psikodinamiği ve Nedenleri

McShane ve Von Glinow'a (2016) göre, bireyin kendisiyle ilgili inançları ve değerlendirmeleri, benlik algısı olarak ifade edilmektedir. Her birey, sahip olduğu mevcut yetenekleri (algılanan benlik) ile sahip olmayı arzu ettiği yetenekleri (ideal benlik) arasında kıyaslamalarda bulunur. Bu değerlendirmeyi yapmasında, bireyin farklı özellikte ve sayıdaki roller ile kimlikler arasındaki *karmaşıklık düzeyi*; algıladığı rollerin kişiliği ile *içsel uyumu*; kendisine ilişkin olarak ortaya koyduğu net ve sağlam kimlik unsurlarının kendisi ve başkaları tarafından doğru algılanmasına yönelik *açıklık* özelliği etkili olmaktadır. Dolayısıyla benlik algısı, bireyin sağlığını, davranışlarını ve performansını etkilemektedir. Hemen herkes pozitif bir benlik sahibi olmaya çalışır, ancak bu algı herkeste farklı düzeydedir. Her birey kendi benlik değerlendirmesini öz-saygı, öz-yeterlilik ve kontrol odağı olmak üzere üç unsura göre yapmaktadır. Bireyin benlik değerlendirmesi genellikle, bireyin kendi benliğini beğenme, saygı duyma ve tatmin olma derecesi olan *öz-saygı*; bireyin verilen bir görevi başarıyla tamamlayabileceğine ilişkin inancı olan *öz-yeterlilik*; bireyin kendi yaşamıyla ilgili olayların kendi kontrolünde olduğuna ilişkin inanç düzeyi olan *kontrol odağı* gibi unsurlar tarafından belirlenmektedir. Giderek artan sayıda örgütsel davranış uzmanı, insanların kendilerini algılama şeklinin, onların iş ortamındaki tutum, motivasyon, karar ve davranışlarını açıklamada yardımcı olduğunu keşfetmektedir (McShane ve Von Glinow, 2016, s.46).

Kendilerini tanıyan, yeterliliklerini iyi bilen bireyler karşılaştıkları yeni durumlara kendilerini sürekli hazırlayabilmekte ve yaşamlarını kendileri yönetebilmektedir. Diğer taraftan, kendi öz-benliğine ilişkin olarak, performanslarının sonucundaki başarılarına yönelik olarak endişe yaşayan bireyler ise, bu duruma ilişkin kendini sabotaj mekanizmaları kullanarak yaşamlarını kendileri yönlendirmeye çalışmaktadırlar (Berglas ve Jones, 1978; Zuckerman, Kieffer ve Knee, 1998; McCrea ve Hirt 2001; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016). Bireylerin kendini sabote etme davranışını göstermesinin nedenleri arasında belirsizlik, geçmiş yaşantılar ve olumsuz benlik algısı, hata yapma korkusu, kontrol odağı, kaygı, kişilik, maladaptif mükemmelliyetçilik, yeni ve zor görev algısı vb. sayılabilir. Kendini sabotaj mekanizmalarına başvuran bireylerin, genellikle savunmacı beklentilere sahip, daha çok görev odaklı ve yansıtma gibi

davranışları gösteren bireyler oldukları görülmektedir (Martin, Marsh, Debus ve Williamson, 2003; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- *Görevin Birey İçin Önemli Olması:* Herhangi bir görev ya da performansın bireyi kendini sabotaja motive etmesi için, o görev ya da performansın çıktısının bireyin benliğiyle ilişkili ve birey için önem arzemesi gerekmektedir. Bireyin göreve yüklediği önem arttıkça ve öz-saygı algısı ile görev arasındaki korelasyon arttıkça, kendini sabotaj stratejilerini kullanma oranı da o derece artacaktır (Abacı ve Akın, 2011).

- *Yeni ve zor görev algısı:* Rhodewalt ve Fairfield'e (1991) göre, bireyler zor bir görev ile karşılaştıklarında düşündüklerinde ve Berglas ve Jones'a (1978) göre, yeni çabalar içine girdiklerinde daha sık kendini sabote etme mekanizmalarını kullandıklarını belirtmektedir (Akın, Abacı ve Akın, 2011).

- *Belirsizlik:* Kendini sabote eden bireyler, değişken ve düzensiz olarak elde ettikleri pekiştiricileri, hangi davranışlarından dolayı aldıklarını anlamlandırmaya yönelik aşırı bir belirsizlik algılamaktadır. Bu durumda performanslarına yönelik çelişkili ve rastlantısal olarak elde ettiği kazanımlardan dolayı, davranışlarına olumlu ya da olumsuzuna ilişkin farkındalık kazanamayan birey belirsizlik yaşayarak kendini sabote etmektedir. Dolayısıyla tutarlı, net ve objektif kriterlere göre değerlendirilmenin olmadığı, belirsizliğin yaşandığı ortamlarda, bireyler daha çok kendini sabote etme davranışı eğilimi içerisine girmektedir. Ayrıca bireyin kendisi için önemli gördüğü performansına ve yeterliliğine ilişkin belirsizlik yaşadığı durumlar da kendini sabote etmesine sebep olmaktadır. Kendini sabote eden bireyler, benliklerine yönelik tehdit içerikli belirsizlik yaşadıkları durumlarda da, bu duruma uyum sağlamak ya da bu durumun üstesinden gelebilmek için kendini hazırlamak yerine performanslarını engelleyecek bahaneler üreterek kendini sabote etmektedir (Berglas ve Jones 1978, Zuckerman ve ark. 1998, McCrea ve Hirt 2001; Akın, Abacı ve Akın, 2011).

- *Anne-baba tutumları ve geçmiş yaşantılar:* Kendini sabote etme davranışı, bireyin geçmiş yaşantılarından hatta çocukluğundan itibaren kendisine, performansına ve başarısına yönelik geliştirdiği olumsuz bilişsel yapılardan da kaynaklanmaktadır. Bireylerin benlik gelişimini erken dönem ebeveyn tutumları, ailesi ile olan iletişim ve etkileşimleri olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilmektedir. Çocukluktan itibaren bireye anne-babaların aşırı korumacı davranması ve haksız öz-yüceltme tutumu sergilemesi, çocuğun ailesine daha zeki ve yetenekli olduğunu gösterme girişimlerinde bulunmasına, ilgi çekmesine, başarılıymış gibi görünmesine ve öz-benliğini korumasına

yönelik stratejilere başvurmasına yol açmaktadır. Zamanla bu yöndeki tutum ve davranışlar ile birlikte gelişen olumsuz benlik algısına sahip bireyde kendini sabote etme davranışları ortaya çıkmaktadır (Warner ve Moore, 2004; Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall 2008; Conlon Zimmer-Gembeck, Creed, Tucker, 2006; Jones ve Berglas 1978; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- *Benlik algısı:* Bireylerin kendilerine ilişkin inançları ve değerlendirmeleri “benlik” olarak adlandırılmaktadır. Bireylerin benliklerine ilişkin algısının karmaşık, uyumlu ve net olma durumu, kişinin psikolojik açıdan daha güçlü ve sağlıklı olmasını, davranışlarını ve performansını da etkilemektedir. Benlik algısı yaparken birey, öz-saygı, öz-yeterlilik ve kontrol odağı temelinde kendilik değerlendirmesi yapmaktadır. Öz-saygı, öz-yeterlilik ve iç kontrol odağı yüksek olan bireylerin kendilik değerlendirme düzeyi yüksek olmakta ve pozitif bir benlik algısına sahip olmaktadırlar. Örgütsel davranış uzmanlarına göre bireylerin kendisini algılama şekli, çalışanların örgüt ortamındaki tutum, motivasyon, karar ve davranışlarını açıklama konusunda yardımcı olmaktadır. Benlik algısı bireyin hem özel yaşamında hem de iş ortamında sağlığı ve davranışları üzerinde etkili olmakta; dolayısıyla bu durum örgüte de yansımaktadır (McShane ve Von Glinow, 2016). Dolayısıyla olumsuz benlik algısına sahip bireylerde kendini sabote etme davranışları ortaya çıkmaktadır (Warner ve Moore, 2004; Kearns, Forbes, Gardiner ve Marshall, 2008; Conlon Zimmer-Gembeck, Creed, Tucker, 2006; Jones ve Berglas 1978; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- *Öz-saygı:* Bireyin kendi benliğini beğenme, saygı duyma ve tatmin olma derecesi olan öz-saygı, bireyin sosyal ortamlarda ne kadar başarılı olduğuna ilişkin değerlendirmesidir. Öz-saygı düzeyi yüksek olan bireyler başkaları tarafından daha az etkilenirler, başarısızlık durumlarında bile ısrar etmeye devam ederler (McShane ve Von Glinow, 2016). Öz-saygı düzeyine yönelik olarak iki durum ortaya çıkmaktadır. Buna göre, düşük öz-saygı düzeyine sahip olan bireyler, başarısızlık durumlarını benlikleri için oluşabilecek olumsuz etkilerini azaltmak için; yüksek öz-saygı düzeyine sahip bireyler ise benliklerine yönelik olarak daha fazla pozitif bildirimler elde etmek için kendini sabote etme stratejilerine başvurmaktadır (Rhodewalt, 1990). Rhodewalt, Morf, Hazlett ve Fairfield (1991), öz-saygı düzeyi ve kendi sabotaj eğilimi açısından araştırma grubundaki katılımcıları yüksek ve düşük olmak üzere gruplara ayırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, yüksek öz-saygı düzeyine sahip katılımcıların, yüksek kendini sabotaj grubunda olduğunu; düşük öz-saygı düzeyine sahip katılımcıların ise düşük kendini sabotaj grubunda olduklarını görmüştür.

- *Kontrol odağı:* İçsel kontrol odağı yüksek olan bireyler, yaşantılarındaki olayların büyük oranda kişisel özelliklerinden (motivasyon ve yetkinlikler) etkilendiğine inanırken; dışsal kontrol odağı yüksek olan bireyler ise hayatta başlarına gelen şeylerin daha çok kader, şans ve dışsal çevreden etkilendiğine inanırlar. İçsel kontrol odağı yüksek olan bireyler, daha olumlu benlik algısına sahip, iyi performans sergileyen, kariyerlerinde daha başarılı olan, iş tatmini yüksek olan, stres yönetimini iyi yapabilen ve performansa dayalı ödüllendirme sistemiyle daha çok motive olan bireylerdir. Ancak, tam aksine dışsal kontrol odağı yüksek olan bireylerin ise, yeni olaylar ya da farklı görevlerle karşılaşmaları durumunda olaylar üzerindeki kontrol düzeyi belirsizleşmektedir (McShane ve Von Glinow, 2016). Dolayısıyla dış kontrol odağı yüksek olan bireylerin karşılaştıkları olaylar karşısında dışsal yüklemelere başvurması armakta ve kendini sabotaj davranışları ortaya çıkmaktadır. Kendini sabotaj davranışı ile kontrol odağı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarda, sabotaj eğilimin iç kontrol odağı (Akın, 2011) ve akademik başarıya yönelik kontrol odağı (Akça, 2012) ile arasında ilişki olduğunu tespit etmiştir.

- *Öz-yeterlilik:* Öz-yeterlilik, bireyin belirli bir görevi başarıyla tamamlayabilmek için yeteneğe, motivasyona, doğru rol algılamasına ve olumlu bir duruma sahip olduğu konusundaki inancıdır. Kısaca, bireyin bir dizi farklı durumda belirli bir işi yapabile yeterliliğine ilişkin algılamasıdır (McShane ve Von Glinow, 2016). Bilişsel kuram ya da sosyal öğrenme kuramı olarak da adlandırılan Öz-yetkinlik kuramı, kişinin bir görevi yerine getirebilme gücüne ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Bireyin öz-yetkinlik algısı ne kadar yüksek ise başarıya ilişkin yeteneğine güveni de o kadar yüksek olacaktır. Öz-yetkinlik kuramını geliştiren Albert Bandura'ya göre, geçmiş tecrübeler, rol modellerin başarıları, sözlü teşvikler ve fizyolojik durum öz-yetkinliği yükselten faktörler olarak belirtilmektedir (Robbins & Judge, 2017, s.217). Düşük öz-yeterlilik algısına sahip bireylerin, kendini sabotaj stratejilerini kullanımının daha fazla olduğu görülmektedir (Mamaril, Usher ve Coyle, 2013; Pulford, Johnson ve Awaida, 2005).

- *Hata yapma korkusu:* Olumsuz aile-çocuk etkileşimleri sonucunda gelişen olumsuz benlik algısı, bireyin kişi-içi ve kişiler arası değerlendirmeleri, bireyin başarısız olma durumlarını etkileyerek hata yapmaya yönelik korku duygusuna kapılmasına neden olmaktadır. Başarısızlık algısı ve hata yapma korkusu yüksek olan bireyler kendini sabote etme stratejilerine başvurabilmekte, bu eğilim zamanla sürekli bir davranış haline gelebilmektedir. Hata yapma korkusu yaşayan bireyler, başarısız olmaları durumunda

yaşayacakları utanç duygusundan benliklerini korumak amacıyla kendilerini sabote ederler. Elliot ve Church (2003), hata yapma/başarısız olma korkusu ile kendini sabote etme eğilimi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir (Martin, Nejad, Colmar, Liem, Collie, 2015; Elliot ve Thrash, 2004; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- *Kaygı*: Birey özellikle performansına ilişkin yeterliliğinin değerlendirileceği durumlarda başarısız ya da yetersiz olma ihtimaline yönelik sosyal algı kaygısı (anksiyete) yaşamaktadır. Başarılı görünme ve bu görünümü koruyabilme arzusu içinde olan birey genellikle kendisini başarısız gösterme ihtimalini ortadan kaldıracak yöntemlere başvurmaktadır. Böylece birey kendini sabote ederek başarısız olması durumunda bile başkaları tarafından yetersiz olarak görülmesini engelleyecek, kendini iyi hissedecek, öz güvenini ve öz benliğini koruyacaktır. Bu bağlamda birey başarısızlığını mazur göstererek kendine hizmet eden, kendini sabote etme yöntemlerine başvurmaktadır (Akin, Abacı ve Akin, 2011).

- *Kişilik*: Literatürde yer alan bazı kişilik ve davranış özelliklerinin kendini sabote etme stratejilerinin kullanımı ile ilişkili olduğu görülmektedir. Bunlardan bazıları düzenbaz, narsist, borderline, hipokondriyazis, maladaptif mükemmeliyetçi kişilik ve davranış özellikleridir. Want ve Kletman'a (2006) göre, düzenbaz kişilik özelliklerine sahip olan bireyler, performanslarına yönelik değerlendirme sorunları yaşamakta ve kendilerini sabote etmektedirler. Sansone, McLean ve Wiederman'a (2008) göre, mükemmellik ile değersizlik arasında ani geçiş yaşayan, güven duyguları kırılğan, depresyona meyilli *borderline* kişilik bozukluğuna sahip olan bireyler, kendini sabote etme davranışlarına sık başvurdukları için tıbbi tedavileri bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Smith, Snyder ve Perkins'e (1983) göre, herhangi bir hastalığı olmadığı halde, şiddetli, ciddi bir hastalığı (felç, kanser vb.) olduğuna en az 6 ay süreyle inanan *hipokondiyak* bireylerin performanslarını sabote eden stratejileri daha çok kullanmaya yatkın oldukları görülmektedir. Rhodewalt, Tragakis, Finnerty'e (2006) göre, ben merkezci, kendini beğenmiş, kibirli, kendilerine aşırı hayran, diğer insanları düşünmeyen, empati kurmayan *narsisist* kişilik özelliğine sahip bireylerin kendini sabote etme davranışlarının yüksek olduğu görülmektedir (akt. Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

Geleneksel olarak araştırmacılar, kendini sabotajı olumsuz bir kişilik özelliği olarak algılamaktadırlar. Alkol ve madde kullanımı, erteleme ve tembellik gibi bazı kendini sabotaj davranışları aslında sabıkalıdır. Eğer birey sürekli olarak kendisi için sözel olarak engellerden bahsediyorsa, zamanla “bahaneçi, şikayetçi ve sızlanan biri” olarak görülmektedir. Bu durumda sözel kendini sabotaj stratejisini kullanan bireyin

olumsuz olarak algılanmasına yol açmaktadır. Hem davranışsal hem de sözel kendini sabotaj stratejileri bireyin yetersizliği olarak görülmektedir (Leary ve Shepperd, 1986).

Kendini sabotaj kısa süreli kullanımında benliğine yönelik olumsuz tehditleri ortadan kaldırmayı amaçlayan benlik koruyucu işleve sahip olmasına rağmen, sosyal olarak çeşitli olumsuzluklara da yol açmaktadır (Abacı ve Akın, 2011). Smith ve Strube (1991), kendini sabotaj stratejilerini kullanan bireylerin başkaları tarafından daha olumsuz olarak algılandığını ve kendini sabotajın sonuç olarak bakıldığında öz-yıkıcı bir işleve sahip olduğuna dikkat çekmişlerdir.

- *Maladaptif mükemmeliyetçilik*: Shafran ve Mansell'e (2001) göre, kendisi ve başkaları ile ilgili beklentisi yüksek olan mükemmeliyetçi bireyler, yüksek standartları elde edebilmek amacıyla çaba gösterir ve bu durum kişide stres ve psiko-sosyal problemler oluşturmaz. Suddarth ve Slaney'e (2001) göre, uyumsuz mükemmeliyetçi, aşırı saplantılı, kuralcı, obsesif-kompulsif takıntılı özelliklere sahip olan maladaptif mükemmeliyetçi bireyler hata yapmaktan korkarak kendilerini sabote ederler (akt. Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- *Akademik başarı ve performans*: Hirt (1991) ve Urdan'a (2004) göre, akademik başarı gerektiren ve Schwinger'a (2013) göre , performansın önemsendiği durumlarda, akademik başarısı düşük bireyler, başarısız olması durumunda buna neden olan yetersiz performansını düşük yeteneğine bağlamak istemedikleri için kendini sabote etme mekanizmasını kullanmaktadırlar (Akın, Abacı ve Akın, 2011; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- *Bireysel - fiziksel özellikler ve bireylerin ruh hali*: Bireysel - fiziksel özellikler ve bireylerin ruh hali ile kontrol odağı durumları da kendini sabote etme davranışının nedenleri arasında yer almaktadır (Büyükgöze ve Gün, 2015). Smederevac, Novovic, Milin, Janicic, Pajic ve Biro'ya (2003) kendini sabotaj stratejilerini daha fazla kullanan bireylerin, genellikle kendisini daha az çekici buldukları, fiziksel ve bireysel özellikleri konusunda kendileriyle barışık olmadıkları görülmektedir. Kendini Sabotaj, bireylerin başkaları tarafından değerlendirilme kaygısı, korku, endişe, stres, ve kendilerinden şüphe duyma gibi ruh hallerini yansıtan duygularına ilişkin birey tarafından geliştirilmiş stratejilerdir (Arkin ve Baumgardner, 1985; Jones ve Berglas,1978). Zuckerman ve Tsai (2005) olumsuz ruh haline sahip bireylerin kendini sabotaj mekanizmalarını daha çok kullandığını belirtirken; Alter ve Forgas (2007) ise, tam tersine olumlu ruh halinin, bireylerde kendini sabotaj mekanizmalarının kullanımını arttırdığını belirtmektedir. Forgas (1994) ise pozitif ruh haline sahip, mutlu insanların başarılarının sebebini

kendisinden kaynaklanan içsel koşullara, başarısızlıklarını da kendi dışındaki koşullara bağlama eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Forgas, Bower ve Moylan (1990) da mutlu bireylerin, olumlu benlik algısını ve yüksek öz-saygı düzeyini korumak amacıyla daha fazla kendini sabotaj stratejilerinin kullanımına başvurduklarını belirtmektedir. Anlı (2011) ise, kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma hali arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu, bireylerin psikolojik olarak öznel iyi olma düzeyleri arttıkça, kendini sabotaj stratejilerini daha az kullanmayı tercih ettiklerini tespit etmiştir.

- *Savunmacı Kötümserlik*: Norem ve Cantor (1986) savunmacı kötümserliği, “savunmacı beklenti ve derin düşünme temelinde; bireyin gerçekçi olmayan daha düşük düzeyde beklentiler içerisine girmesi ve performansına ilişkin değerlendirme içeren durumlardan önce tüm ihtimalleri düşünmesi” olarak tanımlamaktadır. Kendini sabotaj ve savunmacı kötümserliğin birbirine benzeyen iki ortak noktaya sahip oldukları görülmektedir. Bunlardan biri, her ikisinin de “başarısızlık korkusundan kaynaklanan olumsuz benlik şemalarını aktif hale getirmesi”dir. Diğeri ise, her iki değişkenin de “öz-değer hissini korumak amacıyla bireyler tarafından geliştirilen stratejiler” olarak kullanılmasıdır (Abacı ve Akın, 2011). Ancak kendini sabotajın başarıya yönelik engellerin aktif olarak birey tarafından seçilmesi, savunmacı kötümserliğin ise davranışsal olmaktan ziyade bilişsel bir strateji olarak doğrudan performansa yönelik eylem içermemesi yönüyle birbirinden farklılaştığı görülmektedir (Martin, Marsh, Williamson ve Debus, 2003).

2.1.5. Kendini Sabotajın İşlevselliği

Alan yazındaki araştırmalarda kendini sabotajın işlevselliği çeşitli ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Bu ölçütlerden bazıları şu şekilde yer almaktadır:

- Bireyin kendi performansına ilişkin yüklemelerinin olumlulaşması ve öz-saygı düzeyini arttırması,
- Başkaları tarafından (izleyicilerin) kendini sabotaj mekanizmasını kullanan bireye yönelik yüklemelerin olumlu hale gelmesi (izlenim yönetimi işlevi),
- Kendini sabotajın bireyin performansına etkisi,
- Belirsiz ancak birey tarafından arzu edilen benlik yapılarının korunması,
- Birey tarafından arzu edilen genel imajın korunması (imaj yönetimi) (Abacı ve Akın, 2011).

2.1.6. Kendini Sabotajın Sonuçları

Kendini sabotajın birey için avantaj ve dezavantajlarını açıklamadan önce iki durumdan bahsetmek yararlı olacaktır. Kendini sabotaj kullanılma durumuna ilişkin olarak gösterdiği karakteristik özellik açısından ikiye ayrılmaktadır (Jones ve Berglas, 1978; Üzbe, 2013):

1. Durumsal kendini sabotaj (kısa vadeli),
2. Kronik kendini sabotaj (uzun vadeli).

Durumsal kendini sabotaj bireyin kısa süreli ve o an mevcut belirli bir duruma özgü olarak kendini sabote etme davranışında bulunmasıdır. Örneğin, topluluk önünde konuşma yapacak olan bir bireyin, yaşadığı sosyal kaygı yüzünden kendini sabote etmesi durumsal kendini sabotaja örnek olarak verilebilir. Kronik kendini sabotaj ise uzun süreli ve devamlı olarak bireyin performansına, başarı durumuna ya da benliğine yönelik algıladığı her potansiyel tehdit durumunda kendini sabote etmesidir.

Feick ve Rhodewalt'a (1997) göre kronikleşen kendini sabotaj, mutlaka bireyin benliğinde bir hasar oluşturacaktır (akt. Üzbe, 2013). Zuckerman ve Tsai'ye göre (2005) "kronik kendini sabotajın bireyde üç olumsuz sonuç meydana getirmektedir. Bunlar:

1. Bazı kendini sabotaj davranışları (örn, ilaç, alkol, madde bağımlılığı) bireylerin fiziksel performansını zayıflatıcı özellik taşımaktadır.
2. Kendini sabotaj, uzun vadede bireylerin performansı azaltarak psikolojik olarak bireylerde iyi olma, uyum, refah ve mutluluk gibi motivasyon ve iş doyumunu olumsuz etkileyebilecek zedeleyici etkiler göstermektedir.
3. Kendini sabotaj, her durumda sürekli olarak başvuru bir mekanizmaya dönüştüğünde, zaman içinde kendini kandırma haline dönüşmektedir" (akt. Üzbe, 2013).

Kendini sabote etme stratejilerinin kullanımının diğer sonuçları ise şu şekilde açıklanmaktadır:

- Kendini sabotaj mekanizmasının bireye sağladığı yarar, bireyin bu mekanizmaları daha fazla kullanmasına ve bu davranışın sürekli hale gelmesine sebep olmaktadır. Dolayısıyla kendini sabote eden birey, yetersiz performans sergilese bile bireyi başarısız olarak algılanmaktan korumakta, diğer taraftan düşük seviyedeki yetersizliğine rağmen başarılı olması halinde bireye ekstra kazanç sağlamaktadır (Alter ve Forgas 2007; Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- Kendini sabotaj stratejilerinin kullanımı performansı engellemekte ve performans kaybı ise uzun vadede bireylerin uyum ve psikolojik iyi olma üzerinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- Duygusal tatminsizlik, yüksek düzey anksiyete, depresyon, düşük akademik başarı ve depersonalizasyon (kendine yabancılaşma) kavramları ile ilişkili olan kendini sabotaj bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olabilmektedir (Akın 2012). Bu durum bireyler tarafından içselleştirilmiş olan başarı duygusunu olumsuz yönde etkileyerek, kendini sabote etme stratejilerine daha sık başvurmalarına neden olmaktadır. Bu durum bireyde kendini sabote etme davranışının kronik bir hal almasına ve bir kişilik özelliği olarak yerleşmesine sebep olmaktadır (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

- Kendini sabote etme mekanizmalarının kullanımı zaman içinde bireyde uyumsuzluk, özgüven eksikliği, yaşam doyumu ve içsel motivasyonda azalma, olumsuz duygu durumu, somatik semptomlar ve alkol-madde kullanımı gibi bağımlılık yapan alışkanlıkların daha fazla görülmesine neden olmaktadır (Akın, Abacı ve Akın 2011).

- Zuckerman ve Tsai' ye (2005) göre, benliğini korumak, başarısızlıklarını dışsallaştırmak için başvuru kendini sabotaj, bireyin sosyal yaşantısını azaltarak sosyal izolasyon yaşamasına sebep olmaktadır (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

2.1.7. Kendini Sabotaj Stratejilerinin Yönetimi

Kendini sabote eden bireylerin kendilerini olumlu bir biçimde sunmaya ve başkalarının izlenimlerini yönetmeye çalışmalarının altında yatan etkenler şu şekilde açıklanabilmektedir: 1) Kimlik geliştirme ihtiyacı, 2) Öz saygı koruma ihtiyacı ve 3) Sosyal veya maddi bir çıktı elde etme ihtiyacı. Bireyin bu etkenlerden hangisine daha fazla ihtiyaç duyuyorsa, izlenim yönetimi de o kadar artacaktır (Akın, Abacı ve Akın, 2011).

Berglas ve Johns'a (1978) göre, kendini sabotaj, “bireyin bilinçli bir şekilde başarı olabileme ihtimalini azaltarak, başarısızlığının nedenlerini dışsal faktörlere bağlamasını kolaylaştırabilecek birçok mazeret, oldukça titiz bir şekilde hazırlanarak bireyin başarısızlığını mantıklı hale getirme amacına hizmet etmektedir” (Akın, 2013). Kendini sabote etme, bir izlenim yönetimi olarak kullanıldığında hem faydalı bir strateji hem de potansiyel olarak tehlikeli bir öz sunum manevrası olarak görülmektedir. “Etkili” bir kendini sabotaj stratejisi bireyin, hem kendini hem de çevresindekileri ikna etmesine hizmet etmektedir. Şekil 2.4'te kendini sabotajın doğasının durumsal/ ruhsal, istemeden başlatılan/kasıtlı olarak, kontrol edilemeyen/ kişisel olarak kontrol edilebilir veya sosyal olarak arzu edilir/ sosyal açıdan arzu edilmeyen gibi faktörlerin bir sonucu olduğu ve izlenimin diğerlerinin kitle algılarından da etkilenebildiğini göstermektedir (Prapavessis, Grove ve Eklund, 2004).



Şekil 2.4. Kendini sabotaj stratejilerinin öz sunum sonuçlarını etkileyen faktörler (Prapavessis, Grove ve Eklund, 2004)

Kendini sabotaj mekanizmalarının kullanımı performansına yönelik başarı gerektiren yeni durumlarda benliğe yönelik olarak oluşabilecek tehditler karşısında koruyucu etkileri sebebiyle bireyler için mantıklı ve çekici bir strateji olarak tercih edilebilmektedir. Fakat bu mekanizmaları her durumda devamlı kullanmak bireyde mevcut başarısızlıklarıyla yüzleşme ve benliği geliştirmek için karşısına çıkan fırsatları kullanma olanağını ortadan kaldırmaktadır. Aynı zamanda kendini sabotaj mekanizmalarının uzun vadeli ve kronik olarak kullanılması, anksiyete, öz-saygıda azalma, kişilik bozuklukları, düşük iyi olma hali gibi bireyin ruh sağlığı üzerinde de olumsuz etkilere neden olmaktadır. Dolayısıyla bireylerde kendini sabotaj stratejilerinin yönetimi konusunda şunlar yapılabilir (Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016):

- Benliğe yönelik tehditlerden korunmak amacıyla daha sık başvurulan kendini sabote etme mekanizmalarının kullanımını minimize etmek için yapılması gereken temel şey bireylerin benliğinin güçlendirilmesidir.

- Kendini sabote etme davranışlarını önlemek için çocukluktan başlayarak bireylerin öz-yeterlilik ve benlik saygısı güçlendirilmelidir.

- Bireylere, hata yapmanın, başarısız olmanın ve başarısızlık sonucunda yaşanabilecek benliğine yönelik oluşabilecek olumsuz durumların da önemli birer öğrenme ve gelişme fırsatları olduğu öğretilmelidir.

- Bireyin başarısızlık durumunda benliği korumak için kendini sabote etmesi yerine, başarısızlığına neden olan durumlarla yüzleşerek bu durumlarla ilgili olarak

kendisini geliştirmeye çalışmasının benlik bütünlüğü ve psikolojik sağlığı için daha yararlı olacağı vurgulanmalıdır.

2.2. Örgütsel İklim (Örgüt İklimi)

2.2.1. Örgütsel İklim ile Örgüt Kültürü Arasındaki İlişki

Alanyazın incelendiğinde pek çok araştırmacının örgüt iklimi ile örgüt kültürünü aynı kavramlarmış gibi ele aldıkları görülmektedir. Dolayısıyla örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasındaki farkı ortaya koymak bu açıdan önemli bir gereklilik olarak görülmektedir. Örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavram olarak birbirinden farklı olsa da, aslında birbirini tamamlamaktadır. Örgütler, kendi örgüt iklimini endileri oluştururlar. Örgütsel değer, inanç, ahlak kuralları ve normlar temelinde örgüt iklimi oluşur. Çalışanların örgütün amaçlarını, değer ve inançlarını, kurallarını benimseyerek kabul etmesi olumlu örgüt iklimini ortaya çıkarmaktadır (Güney, 2017, s.155).

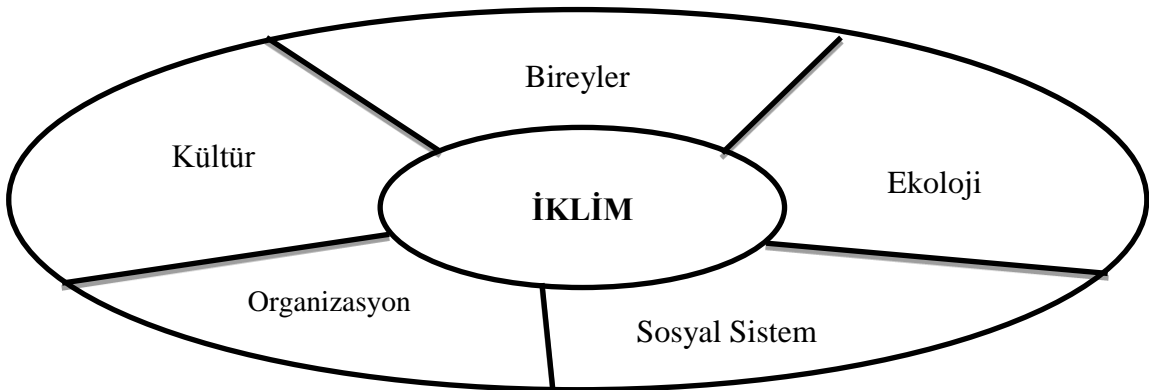
Kültür, “örgütte paylaşılan değer, norm ve temel varsayımlarla ilgilidir”. İklim ise “örgüt ortamındaki çalışanların algılamalarına dayanan ve ölçülebilir bir grup özellikle ilgilidir”. Kısacası kültür, “çalışanların örgüte yönelik inanç ve beklentileriyle ilgili” iken; iklim, “bu inanç ve beklentilerin gerçekleşme derecesine bağlı olarak çalışanlarda oluşan algıyla ilgilidir” (Hoy ve Miskel, 2012). Balcı’ya (2003) göre de örgüt iklimi, çalışanların örgütsel ve bireysel beklentilerinin karşılanma düzeyini ölçerken; örgüt kültürü ise bu beklentilerin ne olduğu ile ilgilenmektedir. Şişman’a (2002) göre örgüt kültürü, “örgütün derinliklerinde yer alan gelenekler, inanışlar ve benlik duygusu” iken; Erdoğan’a (2012) göre örgüt iklimi, “örgüte ilişkin kuralları ve düzenlemeleri, iletişim stillerini ve çalışanların örgüte ilişkin algılarını içeren faktörlerdir”. Örgüt kültürü kabul edilmiş bir geçmişe dayalı olduğundan yavaş bir şekilde değişmektedir; ancak örgüt iklimi ise daha çok güncelliğe dayandığından daha hızlı bir değişime uğramaktadır (Erdem, 1996; Şişman, 2002).

İlgilendiği disiplinler açısından ele alındığında, Lunenburg ve Ornstein’a (2013) göre, kültür, sosyoloji ve antropoloji ile iklim ise psikoloji ile ilgili bir disiplin alanında yer almaktadır. İklim ve kültür, ortak bir nokta olarak örgütteki genel havaya ya da duygusuya karşılık gelmektedir. Ancak her ikisi de farklı bakış açılarıyla, farklı teknikler kullanarak, örgütün farklı boyutları üzerine yoğunlaşmaktadırlar. Bu açıdan değerlendirildiğinde iklim davranışların algılanmasına, kültür ise ortak değer ve ideolojiler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Hoy, 1990). Hoy ve Miskel’e (2012) göre örgütte

kullanılan semboller ve dil, çalışanların motivasyonunu sağlayan araçlar üzerine inceleme yapılacaksa hem nitel hem de nicel yöntemler kullanarak kültürel yaklaşım ele alınmalıdır. Ancak örgütte çalışanları kontrol etmek, geliştirmek ve değiştirmek, davranışlarını analiz etmek gerekirse nicel yöntemler kullanılarak iklim yaklaşımı ele alınmalıdır.

Kavramsal olarak örgüt kültürü ve örgüt iklimi arasında bazı farklılıklar bulunmasına rağmen, aslında iki kavram arasında yakın bir ilişki de bulunmaktadır (Halis ve Uğurlu, 2008). Çelik'e (1993) göre her iki kavramın oluşmasında örgütü oluşturan temel değerler ve normlar önemli bir etkiye sahip olarak görülmektedir. Örgüt kültürünün örgüt ikliminin ortaya çıkmasında önemli bir role sahip olduğu, aynı zamanda örgüt içinde gerçekleştirilen faaliyetlerde süreklilik ve çalışanların davranışlarında ise uyum sağlanmasında etkili olduğu görülmektedir (Güçlü, 2003; Aytaç, 2003). Örgüt kültürü ile örgüt ikliminin birbirini etkileme ve içiçe olması bakımından ele alındığında, örgüt kültürünü etkileyen her unsur örgüt iklimini de etkilemektedir. Örgütsel iklim, örgütsel kültürün örgütte meydana getirdiği etkilerin çalışanlar tarafından hissedilen ve onların davranışlarını etkileyebilen göreceli ve durağan bir niteliğidir. Örgütsel iklim, örgüt kültürünün bir ürünüdür (Başaran, 2008).

Kowalski ve Ulrich (1993) kültür ve iklim arasında yakın bir ilişki olduğunu; örgütsel kültürün “örgütteki çalışanların ortak değer, inanç ve davranış biçimlerini yansıttığını”; örgüt ikliminin ise “çalışanların örgütsel yapının özelliklerine ilişkin olarak bireysel algılamalarını ve doyum düzeylerini yansıttığını” belirtmektedir. Her iki kavramın da anlam, kapsam ve ölçüt bakımından farklı ancak yakın ilişkili olduğunu; örgüt kültürünün örgüt ikliminin oluşmasında önemli bir role sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu ilişki, Şekil 2.6'da belirtilen örgüt ikliminin unsurlarında daha net bir şekilde yer almaktadır (Kowalski ve Ulrich, 1993, s.313).



Şekil 2.5. Örgüt ikliminin unsurları
(Kowalski ve Ulrich, 1993, s.313).

Kowalski ve Ulrich'e (1993) göre, örgüt iklimi, birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür öğelerinden oluşmaktadır.

1.Birey: Örgütte görev alan ve örgüt ile ilgili çalışmalara katılan insanlardır. Çalışanların beklentileri, ihtiyaçları ve güdeleri vb. örgüt iklimini etkileyen bireysel unsurlardır.

2.Ekoloji: Örgütün sahip olduğu fiziksel ve maddi kaynaklardır. Örgütün tesis, bina, araç-gereç, teknoloji vb örgüt iklimini etkileyen ekolojik unsurlardır.

3.Sosyal Sistem: İnsanların oluşturduğu alt sistemler kurulu yapısıdır. Girdi, üretim çıktı vb. örgüt iklimini etkileyen sosyal sistem unsurlarıdır.

4.Organizasyon: Örgütte görev, yetki ve sorumlulukların dağılımıdır. Etkileşim ve uyum vb. örgüt iklimini etkileyen örgütsel etmenlerdir.

5.Kültür: Örgütteki çalışanların duyguları, algıları ve tutumlarıdır. İnançlar, normlar, değerler vb. örgüt iklimine etki eden kültürel öğelerdir.

2.2.2. Örgütsel İklimin Tarihçesi

1920'li yılların sonlarına doğru, Chicago'daki Western Elektronik Şirketi'nin Hawthorne fabrikalarında "aydınlanmanın niteliği ve niceliğinin endüstrideki verimlilik üzerindeki etkisi"nin araştırıldığı deneyler, insan ilişkileri yaklaşımının temellerini oluşturmaktadır. 1927'den 1932'ye kadar Elton Mayo ve Fritz Roethlisberger tarafından sürdürülen Hawthorne deneylerinin sonuçlarına göre, üretim ve verimlilik üzerinde fiziki koşulların değil, informal grupların normlarının ve informal liderlerin formal liderler kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örgüt ortamında "çalışanların makinenin pasif bir dişlisi değil, etkin insanlar oldukları"nın anlaşıldığı bu deneyler, "insan ilişkileri kuramı"nı ortaya çıkarmıştır (Tanrıöğen, 2018). Hawthorne deneylerinin sonucunda, bazı yönetim tarzlarının çalışanların karşılıklı ilişkilerini, rekabet ve başarıya ilişkin motivasyonlarını artırdığı, üretim, verimlilik ve iş doyumunun artmasına yol açtığı tespit edilmiştir (Hassard, 2012). Bu sonuca paralel olarak alanyazında 1930'lu yıllarda örgüt ikliminin ilk defa kavramsal olarak temelleri atılmış olmaktadır (Çağlayan, 2014).

İklim konusundaki çalışmaların tarihi kökleri, antropoloji ve sosyolojiden çok sosyal psikoloji ve endüstri psikolojisine dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Örgütsel iklim 1930'ların sonlarından beri araştırılmakta olan bir kavramdır. Bu konudaki araştırmalar davranışın temelini insan ve çevrenin bir etkileşimi olarak ele alan K. Lewin'in "Alan Teorisi" ne ve sosyal psikolojinin bakış açısına dayandırarak çevre değişkenlerini açıklamaya çalışmaktadır (Aydoğan, 2004). Örgüt iklimini ilk defa

Gellerman 1960'da "*People, Problems and Profits*" ve 1973'te "*The Uses of Psychology in Management*" adlı eserlerinde ele almış, örgütün kendine özgü kişiliği olarak örgütte çalışanların yaşadıkları herhangi bir sorun karşısında gösterdikleri toplu eğilim olarak tanımlamıştır. 1960'lı yıllardan itibaren örgütsel davranış alanındaki araştırmacıların önem verdiği örgütsel iklim, çalışanların örgüt içindeki tutum ve davranışlarını hem bireysel hem de örgütsel açıdan çözümlenmeye çalışan bir kavramdır (Ertekin, 1978). Alanyazında "örgüt iklimi" ya da "örgütsel iklim" olarak da yer alan iklim kavramı, örgütte çalışanlar üzerine odaklanmakta, çalışanların davranışlarını irdelemeye çalışmakta ve "ölçülebilir bir psikolojik yaklaşım" olarak tanımlanmaktadır (Davidson, 2003; Çetin, 2004). Örgüt ortamında çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen ve örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütün kendine özgü iç yapısını yansıtan karakteristik özelliklerinin tümü örgütsel iklim olarak adlandırılmaktadır. Kısaca örgüt iklimi, örgütün iç dinamiklerini dengeleyen, örgütün bir çeşit kimliğidir (Güney, 2017).

Literatür incelendiğinde örgüt iklimi iki farklı tanım üzerinden ele alınmaktadır: Bunlardan ilki, örgüt iklimi, örgüt çalışanlarının örgüt ortamında herhangi bir duruma yönelik olarak göstermiş oldukları ortak tepki ve algılardır. Bu tanıma göre, iş tatmini iklimi, direnme iklimi, katılma iklimi örnek olarak verilebilmekte ve örgütteki her şeyi kapsamaktadır. Diğer tanıma ise örgüt iklimi, örgüt üyelerinin davranışları üzerinde belli bir etki oluşturan, çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen durumlardır. Bu tanıma göre, örgütteki tüm birimler arasındaki etkileşim ve eşgüdümün, rol ve statü farklılıkların çalışanlar arasında oluşturduğu sosyal mesafe ve çalışanların karara katılımı gibi örgüt içindeki yönetsel süreçler ve iletişim gibi tüm durumların oluşturduğu iklimdir (Balcı, 2013).

Örgüt iklimine ilişkin literatürde yer alan tanımlarda yıllar içerisinde oluşan ortak fikir birliğini ve örgüt ikliminin temel niteliklerini Marshall Poole (1985) şu şekilde özetlemektedir (Hoy ve Miskel, 2012):

- Örgüt iklimi, tüm örgütün farklı birimlerinin özelliklerini gösterir.
- Örgüt iklimi, sadece örgütteki herhangi bir birimi değil tüm örgütü değerlendirerek tasvir eder ve örgüte karşı duygusal tepkileri yansıtır.
- Örgüt ve örgüt çalışanları için önemli olan örgüt içindeki uygulamaların sonucunda ortaya çıkar.
- Örgüt iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarını ve tutumlarını etkiler.

Örgüt iklimi ile ilgili literatürde yapılan tanımlardan bazılarını yazarlarıyla birlikte Tablo 2.3 'te yer verilmektedir.

Tablo 2.3. *Seçilen Örgüt İklimi Tanımları*

Yazar	Tanım
Gellerman (1960 ve 1973)	“Örgütün kişiliğidir” (Ertekin, 1978).
Forehand ve Gilmer (1964)	“Kendine özgü özellikleri ile örgütü diğer örgütlerden ayıran, zaman içinde süreklilik kazanan ve değişmeyen, örgütteki çalışanların davranışlarını etkileyen, örgütü tanımlayan özelliklerin tümüdür” (Ertekin, 1978).
Gilmer (1966)	“Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, hem örgüt ortamında çalışanların he de örgütün diğer örgütlerle etkileşimini gösteren, gerçekte bir tepkinin göstergesidir” (Hoy ve Miskel, 2012).
Halpin (1966)	“Birey için kişilik ne ise, örgüt için de iklim odur.” (Dağlı, 2017).
Taguiri ve Litwin (1968)	“Bir örgütün iç çevresinin katlanılabilir bir niteliğidir” (Varol, 1993).
Litwin ve Stringer (1968)	“Birlikte yaşayan ve belirli bir yerde çalışan insanların ortak algılarına dayalı olarak belirlenen ve iş çevresinin insan davranışlarını etkileyen bir dizi ölçülebilir niteliğidir” (Hoy ve Miskel, 2012).
Taguiri (1968)	“Belirli kişisel özelliklerin kişiliği oluşturduğu gibi ekoloji, çevre, sosyal sistem ve kültürün bazı özellikleri de iklimi oluşturur” (Hoy ve Miskel, 2012).
Bursahoğlu	“Kişiler ve gruplar arası ilişkilerin ürünü olup; örgütün “amaç, yapı, süreç ve hava (iklim)” dört boyutundan biridir” (Bursahoğlu, 2015).
Campbell, Dunnette, Lawler, Weik (1970)	“Örgütlerin üyeleri ve çevreleri ile ilgilenme biçimlerinden türetilen ve belirli bir örgüte özgü olan tutumlar takımıdır” (Varol, 1993).
Hampton, Summer ve Webber (1973)	“İşgörenlerin, örgüt politikası, yapısı ve kuralları ile liderlik biçimlerine ilişkin öznel algılarıdır” (Varol, 1993).
Ertekin (1978)	“Örgüte kimliğini kazandıran, görevlilerin davranışlarını etkileyen ve onlar tarafından algılanan, örgüte egemen olan özellikler dizisidir.”
Aranoff ve Baskin (1983)	“Örgütte işleyen ortak psikolojik güçlerin görünümüdür” (Varol, 1993).
Landy (1990)	“Örgütün objektif özelliklerinin, çalışanlar tarafından algılanmasıdır.”
Varol (1993)	“Örgüt kültürünün örgütte yarattığı hava veya ortamdır.”
Altman (2000)	“Çalışanların örgüte yönelik her türlü algılamalarıdır.”
Griffin (2001)	“Bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, zamanla süreklilik kazanan, örgütteki bireylerin davranışlarını etkileyen özellikler dizisidir” (Halis ve Uğurlu, 2008).
Stringer (2002)	“Çalışanların deneyimlerini, davranışlarını etkileyen ve örgütün özelliklerini ortaya koyan, farklı değerler açısından tanımlanabilen, örgütün içsel çevresinin kalitesidir.”
Yılmaz ve Altinkurt (2013)	“Örgüte egemen olan duygusal atmosferi tanımlamak amacıyla kullanılan bir metafordur”

Alanyazında örgütsel iklim konusunda çok çeşitli tanımlar bulunmakla birlikte, Landy'nin (1990) yapmış olduğu tanım genel olarak kabul görmektedir. Landy'e göre örgütsel iklim, "örgütün objektif özelliklerinin çalışanlar tarafından algılanması" ile ilgilidir. Örgütün sahip olduğu özellikleri objektif ancak, çalışanların bu özelliklere yönelik algılamaları ise subjektiftir (Erol, 2014).

2.2.3. Örgütsel İklimini Etkileyen Faktörler

Örgütü diğer örgütlerden ayıran özellikler olan örgüt iklimi, bireysel, örgütsel ve çevresel birçok faktörün etkileşimi sonucu ortaya çıkmaktadır. Çalışanların tutum ve davranışlarını da etkileyen örgüt ikliminin oluşmasında etkili olan faktörler şunlardır (Tutar, 2016):

- Belirsizlik toleransı,
- Çalışanların özellikleri,
- Çevresel faktörler,
- Örgütsel iletişim,
- İşin doğası,
- Liderlik türü,
- Ödül sistemleri,
- Örgütsel yapı,
- Örgütsel amaçlar,
- Örgütsel değerler ve normlar,
- Yönetim şekli, bağlılık,
- Birlik ruhu,
- Çatışma,
- Güven ve destek,
- Lidere güven,
- Ödül ve ceza,
- Standartlar,
- Tanınma.

Örgüt iklimi, örgütün yapısal bütünlüğü içinde tüm çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri, iletişim biçimleri, işbirliği, eşgüdüm, karara katılma biçimleri, motive edilmeleri, sorumluluk ve risk alma gibi faaliyetlerin sonucunda ortaya çıkmaktadır. Örgüt iklimini olumlu veya olumsuz yönde etkilenmesinde rol oynayan temel faktörler şunlardır (Güney, 2017):

- Liderlik uygulamaları veya yöneticilik biçimleri,
- Kullanılan motivasyon yöntemleri,
- Örgüt çalışanları arasındaki iletişim biçimleri,
- Örgütteki formal ya da informal gruplar arasındaki ilişkiler,
- Örgütün sahip olduğu yapısal özellikler.

Meyers'e göre, örgütsel iklim "işin doğası, konumu, çalışanların nitelikleri, yönetimin uyguladığı politikalar, kurallar ve yönetmelikler, normlar, değerler, liderlik stilleri ve örgütün denetim anlayışı" gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir. Dinamik

ve birbiriyle etkileşim içinde olan örgüt iklimini etkileyen faktörler şunlardır (Paknadel, 1988):

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| 1. Büyüme hızı | 5. Amaca dönüklük |
| 2. Yetkilendirme | 6. Statü |
| 3. Yenilikçilik | 7. İletişim |
| 4. Otoriteye dönüklük | 8. Denge |

Landy'e (1990) göre ise örgüt iklimini etkileyen faktörler, örgütün amaçları, örgütün yapısı, örgütün sahip olduğu değerler ve normlar, liderlik stilleri, örgütteki iletişim, çalışanların özellikleri ve ödüllendirme sistemidir.

Örgüt ikliminin oluşum süreci girdiler, süreç, çıktılar ve geri bildirim ilişkileri şeklindedir. Burada örgütün belirlemiş olduğu amaçlar üst yönetimin alacağı yönetsel kararları şekillendirir ve bu kararlar doğrultusunda fonksiyonel alt birimler ve örgüt üyelerinin rol ilişkileri ortaya çıkar. Rol ilişkileri bölümler arası etkileşimi başlatır ve performans ölçütlerine göre çalışanlar teşvik edilirler. Etkileşim ve ödüllendirme süreçleri sonunda çalışanlar örgütü değerlendirir ve bu değerlendirmelere bağlı olarak örgütün iklimi konusunda bir kanaat oluştururlar ki bu kanaate "örgütün psikolojik iklimi" denir (Tutar, 2016).

Örgüt iklimi, en az üç temel değişken grubuna bağlı olarak oluşmaktadır. Bu değişkenler şunlardır (Forehand, 1968; Ertekin, 1978; Güney, 2017; Tutar, 2016):

- *Çevresel Değişkenler:* Bireyin kendisinden kaynaklanmayan, örgütü ve örgütte çalışanlara örgütün dışından etki eden değişkenlerdir. Örneğin, örgütün büyüklüğü, örgütün yapısı, sosyal değişimler, teknolojik gelişmeler, ekonomik şartlar, çalışanların sendikalaşma oranı vb. çevresel değişkenler olarak adlandırılabilir.

- *Kişisel Değişkenler:* Çalışanların örgüt ortamına dahil olurken beraberinde getirdiği, düşünce biçimi, sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekleri ile bireyin kültürel değerleri ve normlarıdır. Örgüt üyelerinin birbirlerine karşı yaklaşımları, işe karşı olan ilgileri, karakter özellikleri, kişilikleri, kendine ait kimlik algıları, benlik saygıları gibi her bir çalışanın sahip olduğu kişisel özellikleri de bireysel değişkenler olarak ifade edilmektedir.

- *Sonuç Değişkenleri:* Hem çevreden hem de bireyden kaynaklanan değişkenlerin bir araya gelmesi ile ortaya çıkmaktadır. Çalışanın iş motivasyonu, moral, tatmin, performans ve verimlilik bu grup değişkenler arasındadır.

2.2.4. Örgüt İkliminin Özellikleri

Varol (1933), örgüte genel olarak egemen olan atmosferin, kısaca örgüt ikliminin niteliğinin, örgüt içinde yaşanan bazı durumlara bakılarak tespit edilebileceğini belirtmektedir. Bunlar;

- Çalışanlar arasında karşılıklı güven ve itimat
- Samimiyet, şeffaflık, açıklık
- Dayanışma, işbirliği
- Örgüt içi ve dışı faaliyetlere katılım
- Örgütün ve çalışanların beklentileri ve iş tatmini vb.

Batlis'e (1980) göre ise, örgüt iklimi örgüte ait şu özellikleri yansıtmaktadır (Batlis, 1980; Halis ve Uğurlu, 2008):

- Örgüt içindeki politika ve kurallar, hedefler, örgütün yapısı ve yönetsel süreçler ile çalışanların etkileşiminden oluşmaktadır.

- Örgüt iklimi örgüt içinde ve çevresinde yaşanan olayları ve belli durumları değerlendirmekten ziyade betimlemektedir.

- Örgüt iklimi, yöneticilerin sergiledikleri liderlik tarzı ve yönetsel uygulamalardan etkilenen ve çalışanın işe karşı tutum ve davranışlarını da etkileyen bir iç değişkendir.

- Örgüt iklimi genel olarak çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu için araştırmacılar tarafından pek çok iklim sınıflandırması yapılmıştır.

Örgüt iklimi, bir örgüt içerisinde yer alan tüm çevresel özelliklerin bütününe kapsamaktadır. Dolayısıyla okul iklimi de, bir okulun içerisinde yer aldığı herhangi bir bölümü, okul binasını veya okulun bulunduğu bölgenin çevresini de ifade edebilir. Örgüt iklimi aynı zamanda açık, canlı, sıcak, uysal gibi, gayri resmi, soğuk, gayri şahsi, düşmanca, katı ve kapalı gibi sıfatlarla da nitelendirilebilir (Lunenburg & Ornstein, 2013)

Bursalıoğlu 'na (2015) göre, bir örgüt amaç, yapı, süreç ve hava (iklim) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Örgüt iklimi, örgütte çalışan kişiler ve örgüt içinde oluşan gruplar arasındaki karşılıklı etkileşimin bir ürünüdür. Ayrıca örgütün bürokratik hedeflerinin gerçekleşme düzeyi ile çalışanların bireysel beklentilerinin karşılanma düzeyi arasındaki oran da örgüt iklimi üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Diğer taraftan örgütün içinde yer aldığı ortam da örgütte bulunan çalışanların davranışlarında, iletişim süreçlerinde ve liderlik faaliyetlerinde önemli rol oynayarak, örgütün iklimini değiştirir. Eğitim örgütlerinde oluşan iklimde önemli rol oynayan etkenlerden biri öğretmen ve

yönetici diğeri ise verimdir. İş verimi ve örgütte çalışanların bireysel ihtiyaçları arasındaki ilişkiye göre oluşturulan dört tip örgüt (verimli örgüt, verimsiz örgüt, işe dönük örgüt, bireye dönük örgüt) ve bu örgüt türlerinde görülen örgüt iklimine ait özellikler Tablo 2.4 'te verilmiştir (Bursalıoğlu, 2015).

Tablo 2.4. *Örgütlerde İş-Birey İlişkisi ve Örgüt İklimine Ait Özellikler*

	İŞ-BİREY İLİŞKİSİ	ÖRGÜT İKLİMİNE AİT ÖZELLİKLER
VERİMLİ ÖRGÜT	İş verimi yüksek Bireysel doyum Yüksek	Sosyal hoşgörü, işbirliği, samimiyet, elastikiyet, kendini işe verme.
VERİMSİZ ÖRGÜT	İş verimi düşük Bireysel doyum düşük	Aşırı konuşma, düşmanlık, engelleme, sosyal ayrılık, direnme, çözülme.
İŞE DÖNÜK ÖRGÜT	İş verimi yüksek Bireysel doyum düşük	Verim amacı, gözcülük, yüksekte bakma, kesin iletişim, kararlı yöntemler.
BİREYE DÖNÜK ÖRGÜT	İş verimi düşük Bireysel doyum yüksek	Sınıflama, gruba uyma, kayırma, çıkar düşkünlüğü, gizlilik yokluğu.

Tutar (2016), örgütsel iklime ait özellikleri şu şekilde vurgulamıştır:

- Örgüt iklimi kolayca değişmez, süreklilik gösterir. İklim algısı çevresel olay ve durumların değerlendirmesi sonucunda oluşur ve bu anlık bir değerlendirme olmayıp süreklilik arz eden bir durumdur.
- Örgüt iklimi ile çalışanlar arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Örgüt iklimi liderlik tarzı, örgütün yapısı gibi özelliklerden etkilenirken, çalışanların işe ve örgüte ilişkin tutum ve davranışlarını da etkiler.
- Örgüt iklimi çalışanların destek, takdir, güven, ödül, uyum, yenilikçilik ve adalet algısından oluşur.
- Çalışanların birbirleriyle olan etkileşimlerinin derecesini ortaya koyar.
- Çalışanların örgütsel yapı ve örgüt kültürünün oluşturduğu norm ve kurallara ilişkin algılarını gösterir.
- Çalışanların örgüt içindeki davranışlarını belirleyen veya bunları etkileyen davranış kalıpları hakkında bilgi sunar.
- Örgütü diğer örgütlerden ayıran fiziksel ve psikolojik özellikleri yansıtır.
- Örgütteki tüm üyelerin ve çalışanların davranışlarına yön verir.
- Örgütün amaçları ile bireysel amaçların bütünleşmesini sağlayan bir kaynaktır.
- Örgütün kimliğini kazanmasında aracı bir role sahiptir.
- Bütün iklimler algısal olup, tabiatı gereği algısal ve psikolojik olmayı içerir.

- Bütün iklimler soyuttur.
- Hem algısal hem de soyut olan iklim, çalışanların örgütün psikolojik ortamına ilişkin algı benzerliklerine dayalı olarak oluşur.
- Örgüt iklimi algısal olduğu için, daha çok örgüt hakkında yüzeysel olarak bilgi verir.

2.2.5. Örgüt İklimi Türleri

Örgütler *mekanik* (çevresel değişime tepki göstermede yetersiz kalan ve daha çok kapalı sistem olarak karakterize edilen örgütler) ve *organik* (çevresel değişime hızlı uyum sağlayan açık sistem tarzında örgütlenmiş ve dinamik işleyiş karakterine sahip örgütler) olma özelliklerine göre farklı iklim türlerine sahiptir (Tutar, 2016):

- Açık iklim
- Ailesel iklim
- Babacan iklim
- Bağımsız iklim
- Bürokratik iklim
- Demokratik iklim
- Destekleyici İklim
- Gelişimci iklim
- Grup iklimi
- Kapalı iklim
- Kontrollü iklim
- Otokratik iklim
- Otonom iklim
- Rasyonel iklim
- Süreç iklimi
- Yenilikçi iklim
- Samimi iklim

Örgüt iklimi, bir örgütü diğer örgütten ayıran iç özelliklerinin bütünüdür. Dolayısıyla her örgütün iklimi diğer örgütlerin ikliminden farklı bir özelliğe sahip olmaktadır. Örgüt ikliminin birçok değişkenden etkilenmesi ve ölçülmesinin zorluğu, örgüt iklimi türlerinin pek çok araştırmacı tarafından farklı sınıflandırılmasına neden olmuştur. Örgütsel iklime ilişkin yapılan bazı örgüt iklimi türleri yazarlarıyla birlikte Tablo 2.5 'te verilmektedir:

Tablo 2.5. Seçilen Örgüt İklimi Tipleri

Yazar	Örgüt İklim Türleri
Halpin ve Croft (1963)	<ul style="list-style-type: none"> • Açık İklim • Bağımsız İklim • Kontrollü İklim • Samimi İklim • Babaerki İklim • Kapalı İklim (John ve Taylor, 1999; akt. Halis ve Uğurlu, 2008)
Litwin ve Stringer (1968)	<ul style="list-style-type: none"> • Otoriter Yapılı İklim • Demokratik Yapılı İklim • Başarıya Yönelik İklim (Halis ve Uğurlu, 2008)

(Devamı arkada)

Tablo 2.5. Seçilen Örgüt İklimi Tipleri (Devamı)

Yazar	Örgüt İklim Türleri
Zammuto ve Krackover (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Grup iklimi • Gelişimci iklim • Rasyonel amaç iklimi • İç süreç iklimi (Çağlayan, 2014)
Shankar, Ansari ve Saxena (1994)	<ul style="list-style-type: none"> • Katılımcı iklim • Otoriter iklim • Besleyici-iş iklimi (Çağlayan, 2014)

2.2.6. Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt iklimi boyutları örgüt içindeki birtakım özelliklerin ortaya koyularak ölçülmesini sağlamaktadır. Literatür incelemesi sonucunda, örgüt iklimini konusunda inceleme yapan araştırmacıların örgüt iklimi ile ilgili boyutları farklı şekillerde sınıflandırdıkları görülmektedir. Araştırmalarda kullanılan örgüt iklimi boyutlarından bazılarını yazar ve örgüt iklimi boyutlarıyla birlikte Tablo 2.6 'da yer verilmiştir.

Tablo 2.6. Seçilen Örgüt İklimi Boyutları

Yazar	Örgüt İklimi Boyutları
Halpin ve Croft (1963)	<p><i>Müdür Davranışları:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Yüksekten bakma • Yakından kontrol • Harekete geçirme • Anlayış gösterme <p><i>Öğretmen Davranışları:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Çözülme • Engellenme • Moral • Samimiyet (Halpin, 1966; akt. Bursalıoğlu, 2015)
Litwin ve Stringer (1968)	<ul style="list-style-type: none"> • Örgütsel yapı • Sorumluluk • Ödül • Risk alma • Samimiyet • Destek • Performans standartları • Çatışma • Örgütsel kimlik (Gray, 2007; akt. Çağlayan, 2014)
Zammuto ve Krackover (1991)	<ul style="list-style-type: none"> • Güven • Çatışma • Moral • Ödüllendirme • Değişime direnç • Lider itibarı • Günah Keçiliği (Çağlayan, 2014).

(Devamı arkada)

Tablo 2.6. Seçilen Örgüt İklimi Boyutları (Devamı)

Yazar	Örgüt İklimi Boyutları
Koy ve DeCotiis (1991)	<p><i>Örgütün değerleri:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uyum • Güven • Destek • Adalet <p><i>Örgütün yapısı, ödül ve kontrol mekanizmaları:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Özerklik • Baskı • Takdir • Yenilikçilik <p>(Muhr, Sørensen, ve Vallentin, 2010; akt. Çağlayan, 2014)</p>
Hoy ve Tarter (1992)	<p><i>Yönetici Davranışları:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Destekleyici Müdür Davranışı • Yönlendirici Müdür Davranışı • Kısıtlayıcı Müdür Davranışı <p><i>Öğretmen Davranışları:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meslektaşlığa Dayalı Öğretmen Davranışı • Samimi Öğretmen Davranışı • İlgisiz Öğretmen Davranışı <p>(Hoy ve Miskel, 2012; Yılmaz ve Altinkurt, 2013)</p>
Ertekin (1978)	<p><i>Gruplandırılmış Örgüt İklimi Boyutları:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bireysel Özellikler • Örgütsel Özellikler • Çevresel Özellikler
Bilir (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • Bürokratik iklim • Destekleyici İklim • Yenilikçi İklim
Çağlayan (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Liderlik ve Katılım • Eğitim ve Öğretim Ortamı • İşbirliği

Ertekin (1978), örgütsel iklimin boyutlarındaki ortak noktaları birleştirerek “Bireysel özellikler”, “Örgütsel süreçlere ilişkin özellikler”, “Çevresel özellikler” olmak üzere üç başlık altında gruplamaktadır. Gruplandırılmış Örgütsel İklim Boyutlarının Ortak Özelliklerine Tablo 2.7’de yer almaktadır.

Tablo 2.7. *Gruplandırılmış Örgütsel İklim Boyutlarının Ortak Özellikleri*

Bireysel Özellikler	Örgütsel Özellikler	Çevresel Özellikler
<ul style="list-style-type: none"> • Doyum • Yükselme ve ilerleme • Kişiyeye verilen önem ve saygınlık • Engellenme • Güven duygusu • Diğer örgüt üyelerine karşı beslenen duyarlılık • Tehlikeyi göze alabilme • Arkadaşlık ilişkileri 	<ul style="list-style-type: none"> • Örgüt yapısı • Örgüt politikası • Örgütün amacı • Ödül düzeni ve ücret • Örgütsel çatışma • Örgütle bağdaşmazlık • Çok sıkı gözetim ve denetim • Bildirişme • Liderlik • Karar verme • Örgütün gelişme olanakları • Örgütsel açıklık 	<ul style="list-style-type: none"> • Sınırlayıcı ve güdüleyici çevre • Çalışma koşulları (sıkıcı, hoşnut edici) • Yönetimsel destek • Baskı • Yönetimi eleştirme

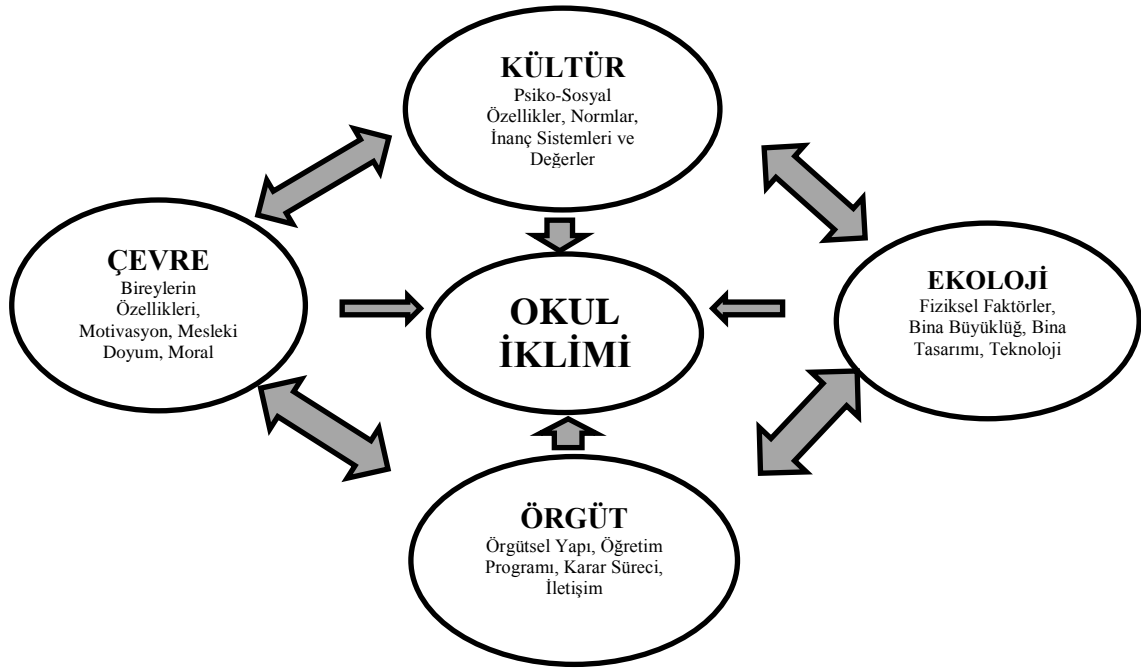
2.2.7. Okul İklimi

Örgütlerde olduğu gibi, her okulu birbirinden ayıran, kendine özgü bir kimliği, kişiliği atmosferi vardır. Okul iklimi, Owens'a (1970) göre, "okulun tonu, kişiliği"; Hoy'a (2008) göre, "okulun atmosferi, karakteri, tavrı, ideolojisi, ortak yönü, kişiliği ya da ortamı" olarak tanımlanmaktadır (Dağlı, 2017, s.15)

Okul iklimi, çalışanların okula ilişkin olarak genel algılamalarını, okulun formal ve informal yönünü, çalışanların kişiliklerini ve bunları etkileyen okul yöneticisinin uyguladığı liderlik tarzını da içine alan çok geniş bir kavramdır. Okulun örgüt iklimi, bir okul diğer okullardan ayıran ve okulun her bir çalışanının tutum ve davranışını etkileyen, okul içerisindeki çevreyle ilgili tüm özelliklerdir. Okul iklimi, okulun tüm paydaşları tarafından hissedilen, çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen, okul dışındaki dış paydaşların ve çevrenin, okul imajına, okuldaki çalışanların sergiledikleri genel tutum ve davranışa ilişkin algılamalarıdır. Kısacası, okul iklimi, bir okulun kişiliğidir; yani birey için kişilik ne ise okul için de iklim odur (Hoy ve Miskel, 2012).

2.2.8. Okul İklimini Etkileyen Unsurlar

Ovens (1991), okul iklimini etkileyen unsurları örgüt, kültür, çevre ve ekoloji olarak ele almaktadır. Şekil 2.5. incelendiğinde, örgüt ikliminin bir bütün olarak ele alınması gerektiği, okullarda müdür ve öğretmen dışında, eğitim ve öğretim ortamını oluşturan unsurların da örgüt iklimini etkilediği düşünülmektedir.



Şekil 2.6. Okul iklimini etkileyen unsurlar
(Owens, R. G., 1981)

Owens'a (1991) göre, okul iklimini etkileyen unsurlar şunlardır:

1. *Örgüt*: Okulların örgütsel yapısı, uygulanan öğretim programları, yönetimin karar verme süreçlerine ilişkin uygulamaları, iletişimin şekli ve yönü gibi unsurlar okul iklimini etkileyen örgütsel unsurlar içerisinde yer almaktadır.

2. *Kültür*: Okullarda çalışanların psiko-sosyal özellikleri, okullarda kabul gören normlar, çalışanların benimsedikleri inanç sistemleri ve değerler gibi etmenler de okul iklimini etkileyen kültürel unsurlar olarak görülmektedir.

3. *Çevre*: Okuldaki çalışan bireylerin özellikleri, motivasyonları, mesleki doyum düzeyleri, morale ilişkin algıları gibi unsurlara ise okul iklimini etkileyen çevresel unsurlar olarak ele alınmaktadır.

4. *Ekoloji*: Okula ilişkin fiziksel faktörler, bina büyüklüğü, bina tasarımı, kullanılan teknoloji araç ve gereçler gibi etmenler de okul iklimini etkileyen ekolojik unsurlardır.

2.2.9. Sağlıklı Bir Okul İklimini Belirleyen Faktörler

Okul iklimi, örgütte çalışanların davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Yöneticiler de okulun kişilik gelişimi üzerinde önemli ve olumlu bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla okul iklimini iyi tanımlanması ve analiz edilmesi için "açıklık" ve "Sağlık" açısından ele alınması önemli görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Eğitim örgütlerinin de sağlıklı, olumlu ve açık bir iklime sahip olabilmesi konusunda okul yöneticileri büyük bir öneme sahiptir. Taymaz'a (2000) göre, okullarda sağlıklı ve açık bir iklim oluşturabilmek için okul yöneticilerinin şunları yapması gerekmektedir:

- Amaç ve politikalar geliştirmek,
- Planlama yapmak ve uygun kaynaklar bulmak,
- Görev, yetki ve sorumlulukları tespit etmek, liderlik yapmak,
- Yönetici, öğretmen ve öğrencilerle ilişkiler kurmak işbirliği yapmak,
- Okulda iletişim ağı kurmak, etkileyebilmek ve çatışmaları yönetebilmek,
- Rehberlik ve mesleki yardım yapmak,
- İnsanlara güvenmek ve hoşgörülü olmak,
- Çalışanları kararlara katmak, moral ve motivasyonlarını sağlamak,
- Etkili liderlik yapmak, etik ilkelere uymak,
- Planlar doğrultusunda çalışmalarını takip etmek, denetim ve değerlendirme yapmak, eksiklikleri tamamlamak (Taymaz, 2000).

Bursalıoğlu (1981) okullarda olumlu bir okul iklim oluşturabilmek için okul yöneticilerinin sahip olması gereken beş yeterlilik alanı şunlardır:

- Okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer tüm çalışanların bireysel beklentileri arasında denge kumak,
- Adaletli bir ödül ve disiplin sistemi ile çalışanların verim ve moralini artırmak,
- Yetki vermeden önce etki yollarını tespit etmek,
- Çalışanların bağlılık, performans, çaba ve emeklerine karşılık, güvenliklerini sağlamak,
- Ortak kararların alınması ve uygulanması konusunda duyarlı olmak .

Sağlıklı ve olumlu bir okul ikliminin oluşturulması, geliştirilmesi ve devamlılığının sağlanması okul yöneticileri kilit bir yapıya sahip olarak görülmektedir. Sağlıklı ve olumlu iklime sahip okullarda öğretmenlerin motivasyonu yüksek, eğitim ve ortamı düzenli ve çalışanlar arasında işbirliği bulunmaktadır. Bu durum bir taraftan öğrencilerin akademik başarısını artırmakta, diğer taraftan okulun kalite ve verimliliğini artırmakta; dolayısıyla okulun imajı üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır (Bursalıoğlu, 1981).

Taymaz'a (2000) göre, okullarda sağlıklı bir iklim oluşturmak, okulların etkililiği ve verimliliğini yükseltmek için okul iklimini üç boyutta ele almak gerekmektedir:

1.Bireysel özellikler: Okulda çalışanların özlük hakları, çalışanlara verilen önem, çalışanların iş doyumunu, saygınlık, tanınma, güven duygusu, kariyer ve gelişim imkanları, çalışanlar arasındaki ilişkiler ve iletişimidir.

2.Örgütsel özellikler: Örgütün amaç ve politikaları, yapısı, büyüklüğü, çalışma koşulları, ödül sistemi, sağlanan imkan ve kaynaklar, örgütün gelişme ve yenileşme durumudur.

3.Çevresel Özellikler: Çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve destek düzeyleridir.

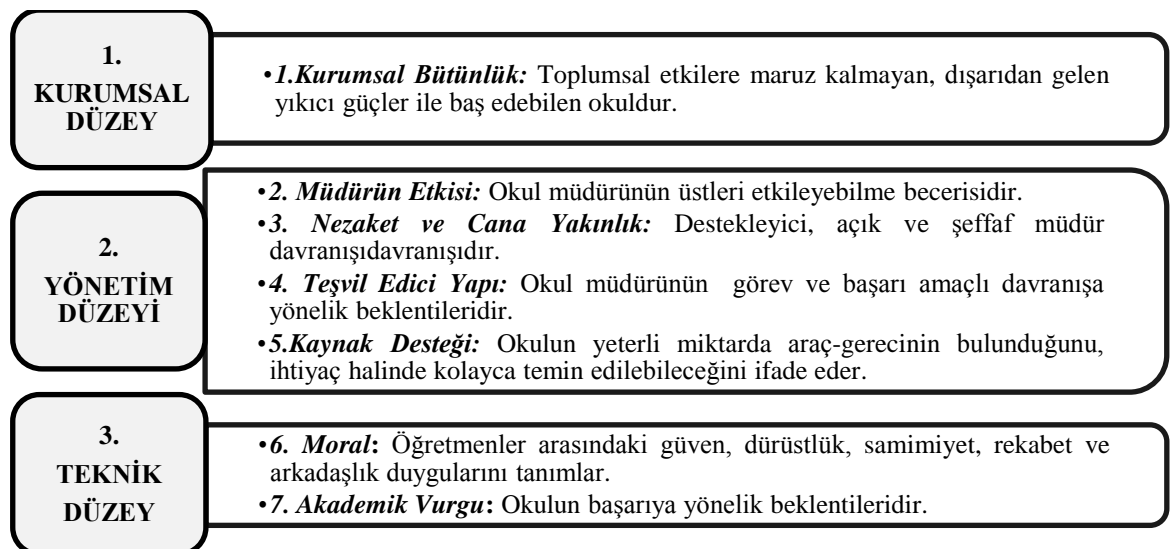
Örgütlerin sağlıklı olması çeşiti gereksinimleri zamanında ve yeteri kadar karşılayabilmesi ile mümkündür (Başaran, 1998, s.196):

1.Görevle İlgili Olanlar: Amaçların analizi ve tanıtılması, İletişim ağı kurulması, çalışanlara gerekli yetkilerin verilmesi.

2.Yaşamın Sürdürme İlgili Olanlar: Kaynakların sağlanması ve kullanılması, çalışanların örgüte aidiyetlerinin sağlanması, moral ve motivasyonun yükseltilmesi.

3.Değişme, Büyüme ve Gelişme İle İlgili Olanlar: Yenileşmede çevrenin beklentilerinin tespit edilmesi, büyüme ve gelişmede özerk olunması, çevreye uyum sağlanması, problem çözme yeterliliğine sahip olması.

Sağlıklı bir örgüt iklimine sahip okullar, çevresinden kaynaklanan olumsuz durumlarla baş etmede daha başarılı olabilir ve sahip olduğu kaynakları amaçlarına ulaşma doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde kullanır. Hoy ve Feldman (1987,1999), tarafından üç temel düzeyde ve yedi özelliğe sahip olarak tanımlanan sağlıklı bir okulun özellikleri Şekil 2.7’de gösterilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).



Şekil 2.7. Sağlıklı bir okulun yedi özelliği
(Hoy ve Miskel, 2012).

Yale Üniversitesi'nde yapılmış olan bir araştırmanın sonuçlarına göre, sağlıklı bir okul iklimini etkileyen faktörler şunlardır (Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997; akt. Çağlayan, 2014):

- Başarı ve motivasyon (öğrenmeye isteklilik, başarıya dönük özyeterlilik)
- İşbirlikli karar verme (tüm okul üyelerinin okulla ilgili kararlara katılımı)
- Eşitlik ve adalet (ayrımı gözetmeksizin tüm öğrencilere eşit muamale)
- Genel okul atmosferi (okul ortamında iletişimin kalitesi, güven ve saygı)
- Düzen ve disiplin (okul ortamında öğrenci davranışlarının uygunluğu)
- Velilerle işbirliği (velilerin okul etkinliklerine katılımı)
- Okul-toplum ilişkileri (toplum tarafından okula verilen destek)
- Öğrenime verilen önem (öğrencilerin öğrenmelerine yönelik çaba gösterme)
- Öğretmenlerin beklentileri (öğretmenlerin, öğrencilerin hem akademik hem de özel yaşamlarında başarılı olacaklarına ilişkin inanç ve beklentileri)
- Liderlik (okul yöneticisinin olumlu bir iklim oluşturmadaki rolü)
- Kaynakların paylaşımı (okul faaliyetlerinde malzeme ve ekipmanın adaletli paylaşımı)
- Duyarlılık ve ilgi (okul yöneticisinin tüm üyelere gösterdiği ilgi, onların ihtiyaçlarının ve beklentilerinin karşılanmasına verdiği önem)
- Okul binası

2.2.10. Araştırmada Kullanılan Örgüt İkliminin Boyutları

Bu çalışmada örgüt iklimini betimlemek amacıyla, Çağlayan (2011) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır. Örgüt iklimine ilişkin literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, eğitim kurumlarıyla ilgili olan araştırmalarda boyutların çoğunlukla yönetici ve öğretmenler açısından oluşturulduğu görülmektedir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında örgüt iklimi incelenirken, yöneticilerin liderlik becerileri ve yönetim süreçlerine dair uygulamaları, eğitim ve öğretim ortamına etki eden unsurların ve çalışanlar arasındaki iletişim ve işbirliğinin de ele alınması gerekmektedir. Bu çalışmada kullanılan Çağlayan'ın (2011) geliştirdiği “Okul İklimi Ölçeği” nin bu unsurları da ele aldığı görülmektedir. Bu araştırmada, eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, veri toplama aracı olarak kullanılan “Okul İklimi Ölçeği” üç alt boyuttan oluşmaktadır. 1.Liderlik ve Katılım, 2.Eğitim ve Öğretim Ortamı, 3.İşbirliği.

2.2.10.1.Liderlik ve katılım. Lider, etkileyen kişi olarak, düşünen, politika belirleyen, risk alan, problem çözme becerileriyle izleyenleri etkileyen kişidir. Liderlik ise, etkileyen ve etkilenen ilişkisi içerisinde harekete geçmeyi, motive olmayı sağlama sürecidir. Lider ve yönetici özünde birbirinden farklıdır. Liderler, izleyenleri duygusal olarak etkileyerek onları amaçların gerçekleştirilmesi yönünde harekete geçirir, sahip oldukları vizyonla örgütlerinin gelişimi ve değişimini yönetirler. Yöneticiler ise, kontrol eden, denetleyen, eşgüdümleyen, iş yaptıran davranışlarıyla kurumlarının amaçlarına ulaşmasını sağlar, sadece var olan yapıyı sürdürür ve korurlar (Uğurlu, 2017). Ohio State Üniversitesi araştırmacılarına göre, etkili liderliğin “yapıyı kurma” ve “anlayış gösterme” olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Yapıyı kuran liderler, örgütün amaç ve hedeflerini belirler, rol tanımları ve beklentileri tespit eder, hiyerarşiyi oluşturur, yetki ve sorumlulukları dağıtır, yönetim süreçlerini amaçlar doğrultusunda düzenler. Anlayış gösteren liderler ise, lider ve çalışanlar arasındaki güveni sağlar, çalışanlara karşı samimi, arkadaşça, ilgili ve saygılı davranışlar gösterir. Liderin etkililiği bu iki boyutun bileşkesi olarak kabul edilmektedir. Kısacası, liderlerin hem yapıyı kurma hem de anlayış gösterme boyutlarındaki becerileri arttıkça, liderin etkililiği de artmaktadır (Tanrıöğen, 2018).

Çalışan katılımı, “çalışanın görevle ilgili hedeflere yönelik odaklanmış, yoğun, süreklilik gösteren ve amaca yönelik çabasını içeren duygusal ve bilişsel motivasyonu” olarak tanımlanmaktadır. Duygusal işe katılım, kendini işe adama ve iş tatmini; bilişsel katılım ise yapılan işin dışındaki olaylara imkan dahilinde yoğunlaşarak odaklanma ve yüksek düzeyde kendini işe vermeyi kapsamaktadır. Aynı zamanda katılım çalışanın öz-yeterliliği, yeteneği, role açık olma durumlarına da bağlıdır (McShane ve Von Glinow, 2016). Çalışanların örgüte ilişkin kararların alınmasında görüş bildirme imkanı tanınan bu sistemde, kararlar eşit ve özgür bir ortamda alınarak tüm çalışanların karar verme sürecini katılımı sağlanmaktadır (Deniz, 2005). Motivasyonel bir araç olarak çalışanların kararlara katılımı, formalite olarak uygulanmamalıdır. Sadece görüşlerin alınmasını gerektiren “danışmalı katılım” yerine, etkili ve gerçekçi bir uygulama olan “kararlara katılım” yönteminin uygulanması motivasyonu sağlamada daha etkili olarak görülmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008).

Marzano, Waters, ve McNulty (2005), okul liderlerinin yerine getirmesi gereken bazı sorumluluklara ve bu sorumlulukları yerine getirebilmek için hangi liderlik davranışlarını sergilemeleri ve eylemleri gerçekleştirmeleri gerektiğine yönelik olarak okul liderlerinin bazı sorumlulukları şunlardır:

•*Başarı ve başarısızlığı tanıma:* Okul liderlerinin “başarı ve başarısızlığı tanıma” sorumluluğu, liderin okulun başarılarını takdir etmesi kadar, okulun başarısızlıklarını da takdir konusundaki tutum ve davranışlarını içermektedir.

•*Değişim ajanı:* Lider bu sorumluluğu yerine getirirken dönüştürücü, vizyoner ve dağıtımcı liderlik becerilerini sergilemektedir. Aynı zamanda toplam kalite yönetimi yaklaşımına göre, sürekli gelişme düşüncesini ve okuldaki dengeyi bilinçli olarak bozup okulun öngörülen hedefleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi düşüncesini de içine almaktadır. Bir değişim ajanı olarak okul lideri, belirsizlikler, çatışmalar ve karmaşık durumlarla başedebilmeli, risk almak isteyen, yenilik ve gelişimlere açık olan çalışanları da destekleyerek cesaretlendirmelidir.

•*Ödüllendirme:* Okul liderinin çalışanların bireysel başarılarını ödüllendirme konusundaki tutum ve davranışlarını kapsamaktadır. Okul liderinin bu sorumluluğu yerine getirilmesinde sürdürücü liderlik becerilerini kullanması gerekmektedir. Okul lideri, çok çalışmayı, üstün gayret ve alınan başarılı sonuçları takdir ve ödül için ön koşul saymalı; ortaya konulan performansı ve liyakatı takdir ve ödül için temel ölçüt olarak ele almalıdır.

•*İletişim:* Okul liderinin öğretmen, öğrenci, veli ve diğer tüm çalışanlarla güçlü bir iletişim kanalı oluşturmasına yönelik tutum ve davranışlarını kapsamaktadır. Bunun için öğretimsel liderlik ve toplam kalite yönetimi konusundaki becerilerini kullanması gerekmektedir. Öğretmenler arasında etkili iletişim olanaklarını sağlayıcı düzenlemeler yapmak, tüm çalışanlarla açık ve etkili iletişim kanalları oluşturmak vb. okul liderinin iletişim sorumlulukları içinde yer almaktadır.

•*Örgüt Kültürü Oluşturma:* Okul liderinin öğretmen ve öğrencileri etkileyerek okul başarısını arttırmaya yönelik bir okul kültürü oluşturma sorumluluğunu kapsamaktadır. Öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak, öğretmenlerin işlerini severek ve huzur içinde yapmalarını sağlayacak, okulda paylaşılan ortak amaç ve vizyon oluşturmak, okulda paylaşılan ortak inançları ve öğretmenler arasındaki işbirliğini geliştirmeye yönelik çabaları içine almaktadır. Bunun için liderin kültürel ve öğretimsel liderlik becerilerini kullanması gerekmektedir.

•*Öğretim Zamanını Koruma:* Okul liderinin sınıflarda öğretim için ayrılan zamanın en etkili bir şekilde, kesintiye uğramadan kullanılmasını ve öğretmenlerin çevreden gelebilecek ve öğretim zamanlarını olumsuz etkileyebilecek her türlü istenmeyen etkiye karşı korunmalarını sağlamayı öngören sorumluluklarıdır.

•*Esneklik:* Liderin yeni durumlara ve değişen koşullara göre davranışlarını değiştirerek uygun hale getirmesiyle ilgilidir. Burada okul lideri, çalışanların farklı görüş ve önerilerine açık olmalı, dönüşümsel liderlik becerilerini uygulamalı; ancak, yeni ve özel durumun gereğine göre bürokratik-emredici ya da yönlendirmeciliderlik tarzını uygulamalıdır.

•*Katılımı Sağlama:* Okul liderinin öğretmenleri okulun karar alma süreçlerine ve öğretim konularındaki diğer prosedür ve etkinliklere katma konusundaki sorumluluklarını kapsamaktadır. Çünkü öğretmenler kendi katkıları ile alınan kararları benimsemekte, bu kararların uygulanması konusunda gerekli çabayı göstermektedirler. Bu durumda okul lideri, dönüşümcü ve öğretimsel liderlik ile toplam kalite yaklaşımını benimsemeli, öğretmenleri tüm karar alma süreçlerine dahil etmelidir.

•*Entelektüel Uyarım:* Okul liderinin öğretmenlerin etkili okul ve etkili öğretim konularında yeni araştırma bulgularını, kuram ve uygulamaları bilmeleri ve bunları okul kültürünün bir parçası haline getirmesi ile ilgili sorumlulukları içine almaktadır. Liderin bu konuda tartışma ve fikir alışverişi yapmaya imkan sağlayacak ortamlar oluşturması gerekmektedir. Köklü ve kalıcı değişimler, ancak derin ve içselleştirilmiş öğrenmeler ile gerçekleşebilir. Öğretmenlerin yeni gelişmeleri takip etmeyi mesleklerinin bir gereği olarak görmeleri, öğrenen örgüt oluşmasında da önemli bir etken olarak görülmektedir.

•*Değerlendirme:* Okul liderinin değerlendirme sorumluluğu, okul uygulamalarının öğrencinin başarısı üzerindeki etkilerinin izlenmesi, öğrenci başarısının artırılmasında en önemli faktörlerden biri olan geri dönüt mekanizmasının çalıştırılması ile ilgilidir. Değerlendirme sonucunda sistemdeki hatalar düzeltilebilir, okulların daha nitelikli ve verimli olarak yönetilmesi sağlanabilir ve okulun performansı artırılabilir.

•*Temsil Etme ve Sözcülük:* Liderin tüm paydaşlara ve topluma karşı okulun sözcülüğünü ve savunuculuğunu yapması ile ilgili sorumluluklarını içermektedir.

•*Öğretmenlere Mesleki Gelişim Olanakları ve Kaynak Sağlama:* Okul liderinin öğretmenlerin öğretim görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için ihtiyaç duydukları kaynakları, ve mesleki gelişimleri için gerekli imkanları sağlamak konusundaki sorumluluklarını içine almaktadır. Bu konuda lider, öğretimsel liderlik tarzını uygulayabilir.

•*Görünür Olma:* Okul liderinin öğretmen, öğrenci ve veliler ile olan etkileşim ve ilişkisine yönelik sorumluluklarını kapsamaktadır. Görünür olmanın, okulun günlük rutin işleyişiyle yakından ilgili olma ve onun bir parçası olduğu mesajını verme, öğretim

sürecinde öğretmen ve öğrencilerle görüş alış verişi yapma imkanı sağlayıcı işlevi bulunmaktadır. Burada lider, öğretimsel liderlik tarzını uygulayabilir.

•*Çalışanların Özel Yaşam ve Gereksinimlerine Duyarlılık:* Liderin bu sorumluluğu yerine getirirken bire bir, yüz yüze iletişim yollarını kullanarak çalışanların özel yaşamlarına ilişkin ihtiyaç ve beklentilerine duyarlı olması gerekmektedir. Bu sorumluluğun yerine getirilmesinde okul liderinin etkili iletişim ve empati kurabilme becerilerini ortaya koyması gerekmektedir.

•*Düzenlilik:* Okulda birtakım standartlar ve rutin işleyişe yönelik düzenlemeleri gerektiren sorumluluklardır. Okul liderinin, okulda sinerjiyi ortaya çıkarabileceği, maksimum performans ve verimliliği sağlayabileceği bir yapıyı kurması gerekmektedir. Çalışanların uygulaması gereken standart işlemler, işleyişe yönelik ilke ve kurallar ile öğrencilerin uyması gereken davranış biçimlerini tanımlamak liderin düzenlilik sorumluluğu ile ilişkilendirilmektedir.

•*Hesap Verebilirlik:* Liderin okul yönetimi ile ilgili tüm eylemlerine yönelik sorumluluğunu kapsamaktadır. Bu konuda okul lideri etik ve öğretimsel liderlik tarzını ortaya koymalıdır. Hesap verebilirlik, üst makamlara, meslektaşlara veya topluma açıklama yapma ve cevap verebilme sorumluluğudur.

Okul liderlerinin başarılı olabilmesi için, okulun koşullarını ve içerisinde bulunduğu bağlamı dikkate almaları gerekmektedir. Öğrencilerin öz geçmişleri, okulun bulunduğu toplumun sosyo-ekonomik yapısı, örgüt yapısı ve kültürü, çalışanların eğitim düzeyleri, tecrübeleri ve yeterlilikleri, ekonomik kaynakları, öğrenci sayısı, okulun ilişkili olduğu kamu ve özel kurum ve kuruluşlar vb okulu içerisinde bulunduğu bağlamı oluşturmaktadır (Gedikoğlu, 2015).

Yol-amaç liderlik kuramı, pek çok liderlik kuramının ortak noktalarını dikkate alan ve durumsal koşullarla ilişkilendiren, çalışanın motivasyonu-beklentisi, doyum ve performansı üzerindeki etkisini açıklamaktadır (McShane ve Von Glinow, 2016). Çalışanların motive olmasında, liderin tarzı, çalışanların ve çalışma ortamının özellikleri arasındaki ilişkiyi de dikkate alarak hangi liderlik davranışının çalışanları motive ettiği ortaya çıkmaktadır. Bu kuramda çalışanlar, yaptıkları iş ve gösterdikleri çaba sonucunda elde edecekleri ödüller ve çıktılar doğrultusunda daha çok motive olmaktadır. Çalışanların verimliliğinin artırılması için desteklenmesi ve beklentilerinin karşılanması sağlanmalıdır. Yol amaç liderlik kuramı yönlendirici, destekleyici, katılımcı ve başarı yönelimli liderlik olmak üzere dört liderlik tarzına dayanmaktadır. Yönlendirici liderler çalışanlar için uygun standartlar, yönergeler ve yönetmelikler ile performansın

arttırulmasını sağlayarak belirsizlikleri ortadan kaldırır. Destekleyici liderler ise, çalışanlara hem psikolojik hem de sosyal destek sağlayarak, insan ilişkilerine önem verir, çalışanlara değer verir. Katılımcı liderler ise, çalışanların karar alma süreçlerine katar, çalışanların görüşlerini alır, onları yüreklendirir, şeffaf ve açık bir iletişim ortamı sunar. Başarı yönelimli liderler ise, başarı için belirlenen hedeflere ulaşabilmek için, çalışanlardan yüksek standartlarda görev, performans ve sorumluluk göstermelerini beklerler (Uğurlu, 2017).

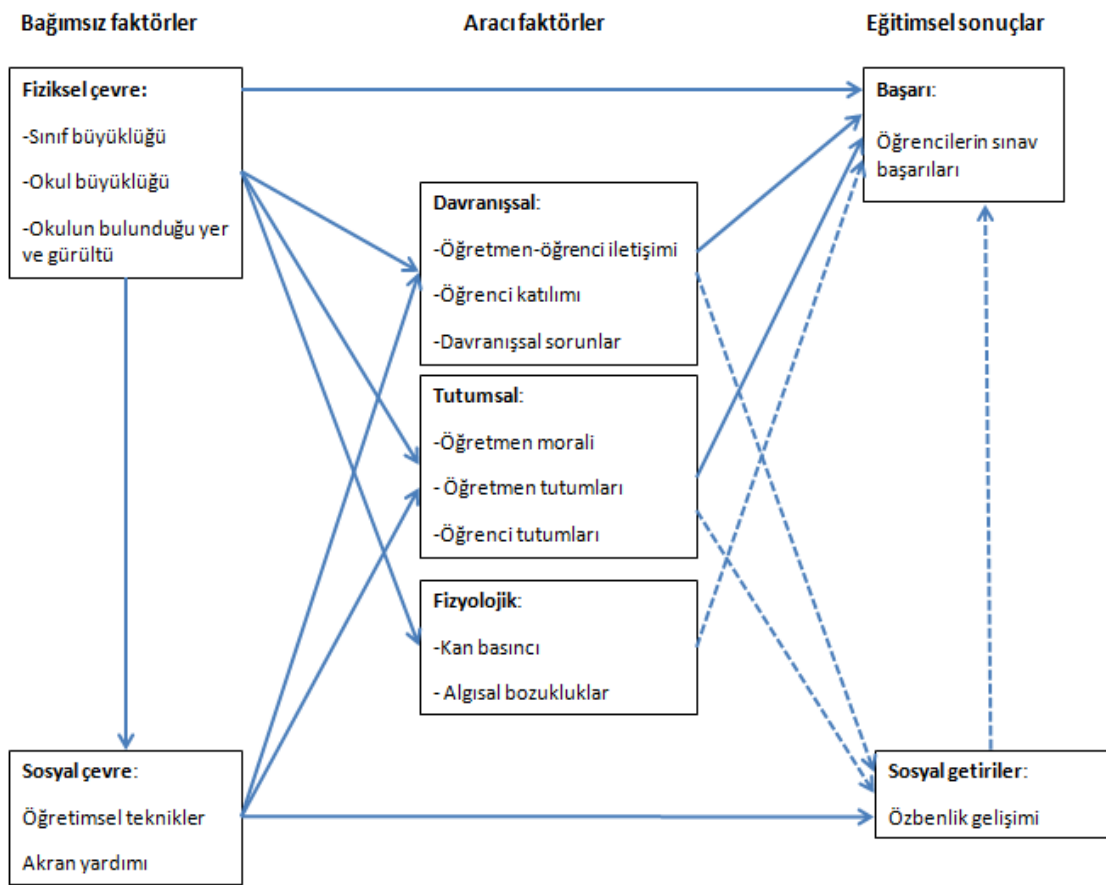
Shankar, Ansari ve Saxena (1994), örgüt ortamında uygulanan liderlik tarzının o örgütün ikliminin oluşmasında en büyük paya sahip olduğunu belirterek üç farklı örgüt iklimi tipi olduğunu ifade etmektedir. Katılımcı iklimde, yöneticiler çalışanların kararlarını dikkate almakta, takım ruhunu ön plana çıkarmakta, çalışanlar arasındaki ilişkileri desteklemekte ve yüksek standartlara sahip hedefleri desteklemektedirler. Otoriter iklimde, yöneticiler statü ve güç odaklı bir yönetim sistemi benimsemekte, çalışanlardan yüksek düzeyde bağlılık ve sadakat beklemektedirler. Besleyici-iş iklimi tipinde, hedef-odaklılık ön plana çıkmakta, hedeflere ulaşıldığında çalışanlar ödülleri beslenmektedir (Shankar, Ansari ve Saxena, 1994; akt.Çağlayan, 2014).

2.2.10.2.Eğitim ve öğretim ortamı. Bursalıoğlu (2015), örgütlerin içinde bulunduğu ortamın da örgüt ikliminde önemli bir unsur olduğunu belirtmektedir. Örgüt ortamı, çalışanların davranışlarında, iletişim unsurlarında ve liderlik davranışlarında önemli rol oynamakta ve iklimi değiştirmektedir. Dolayısıyla eğitim ve öğretim ortamı da okul iklimi üzerinde etkili olmaktadır.

Eğitim ve öğretim ortamı, “hem öğretme hem öğrenme etkinlikleri ile eğitsel iletişimin ve etkileşimin olduğu bir çevredir”. Eğitim ortamının en önemli öğelerinden biri olan insan gücü, dolaylı ya da dolaysız katkısıyla eğitim ve öğretim ortamında yer alan “yöneticiler, öğretmenler, veliler, öğrenciler ve hizmetlilerden” oluşmaktadır. Eğitim ve öğretim ortamını oluşturan diğer önemli öğe ise “öğretme-öğrenme faaliyetlerini kolaylaştıran araç-gereçler ile eğitim etkinliklerinin yapıldığı bina, tesisler, derslikler, atölyeler, laboratuvar vb. unsurları içeren kaynaklardır”. Eğitim ve öğretimin hedefleri doğrultusunda, rasyonel ve sistematik olarak bu iki öğenin etkili kullanılması, öğretme-öğrenme sürecinin de daha başarılı ve verimli olmasında etkili olacaktır (Ünal, Öztürk ve Gürdal, 2000).

Okul iklimi, okuldaki çalışanların karşılıklı etkileşimlerinin bir yansıması olarak süreç içinde oluşurken, okulun sahip olduğu bina ve donanım da bu sürece dolaylı

katkıda bulunmaktadır. Çünkü okullar sadece eğitim-öğretimin gerçekleştirdiği yerler değil, aynı zamanda okuldaki çalışanların günün büyük bir kısmını geçirdikleri yaşam alanlarıdır. Dolayısıyla okul üyelerinin gereksinimlerine ve beklentilerine en uygun bir şekilde biçimlendirilmeli ve kullanılmalıdır (Çağlayan, 2014). Okulların donanımının kötü durumda olması öğrenci, öğretmen ve velilerde, olumsuz duygulanıma sebep olabilir, değersizlik ve terk edilmişlik duygusu uyandırabilir (Durán-Narucki, 2008; akt. Çağlayan, 2014). Okulların fiziksel ortamının, etkilediği eğitimsel sonuçlar Şekil 2.6' daki modelde görülmektedir (Moore ve Lackney, 1994; akt. Çağlayan, 2014).



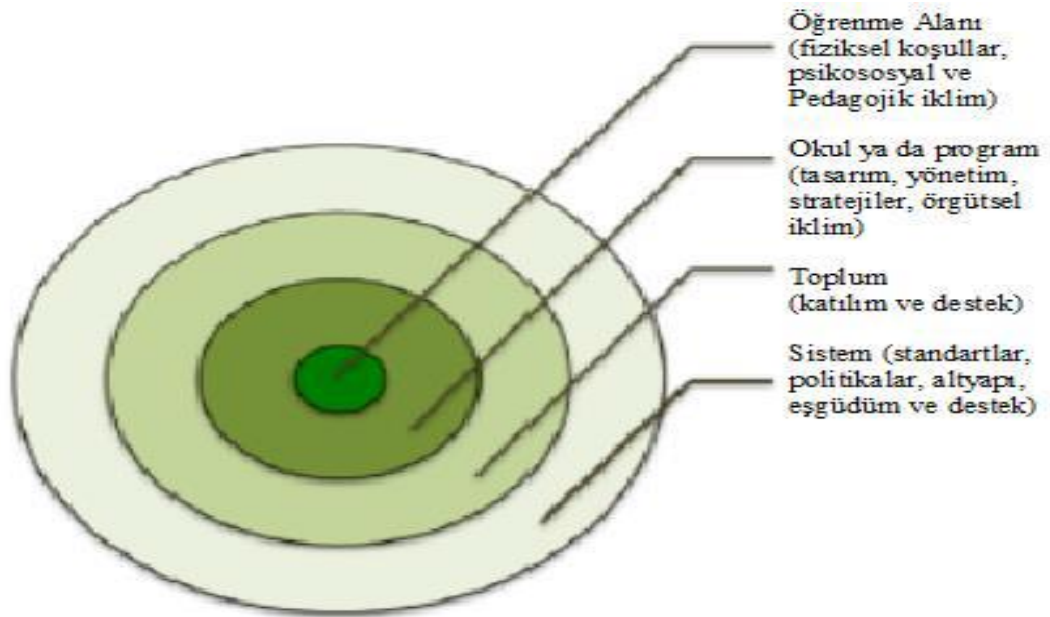
Şekil 2.8. Okulların fiziksel ortamının, etkilediği eğitimsel sonuçlar
(Moore ve Lackney, 1994; akt. Çağlayan, 2014)

Bu modele daha sonra aracı değişken olarak, Bosch (2003) tarafından “okul iklimi” değişkeni de eklenmiştir. Okullar işbirliğine elverişli ortamlara sahip olsalar bile, öğretmenleri bu alanları etkili ve verimli kullanmaya teşvik edecek bir yönetici ve okul ikliminin bulunmaması hem öğretmen hem de öğrenci başarısının olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır (Bosch, 2003; akt. Çağlayan, 2014).

Okuldaki eğitim ve öğretim ortamı, hem öğrenci hem de öğretmenlerin sağlığını, tutumlarını, değerlerini, davranışlarını, performanslarını ve aidiyet duygularını etkiler.

Okuldaki eğitim ve öğretim ortamındaki mekanizmalar iyi işlediğinde, öğrencilerin yaşamları zenginleşir, akademik performansları ve başarıları da artar (Sanoff, Pasalar ve Hashas, 2001; akt. Çağlayan, 2014). Dolayısıyla bu durum okul ikliminin olumlu olmasına katkı sağlar.

Öğrenme ve öğretim ortamlarının ilişkili olduğu faktörler, önce UNICEF daha sonra UNESCO tarafından ortaya konulan modelde Şekil 2.8’de gösterilmektedir.



Şekil 2.9. Öğrenme ortamları üzerindeki etki alanları (UNESCO, 2012).

Bu modelde, eğitim sistemi, toplum, okul ya da program, öğrenme alanı, iç içe sarmal bir şekilde eş merkezli çemberler oluşturmaktadır. Öğrenme ortamını oluşturan, fiziksel koşullar, psikososyal ve pedagojik iklim tüm etkinliklerin merkezinde yer almaktadır. Öğrenme ortamını ise, strateji, tasarım, yönetim ve örgütsel iklimin oluşturduğu okul ya da program içine almaktadır. Okul ya da programı ise, katkı ve desteği ile toplum kapsamaktadır. Toplum ise, standartlar, politikalar, altyapı, eşgüdüm ve destekten oluşan daha geniş bir sistem tarafından kuşatılmaktadır. En genel anlamıyla, sistem ve toplum, okulun örgütsel iklimi ve öğrenme alanının pedagojik iklimi üzerinde etkiye sahiptir (UNESCO, 2012).

2.2.10.3. İşbirliği. İşbirliği, örgütte katılanların aynı amaçları paylaşmasıdır. İşbirliğinin devam etmesi iki koşula bağlıdır. Birincisi ortak amacın yani bürokratik beklentilerin gerçekleşmesidir, sosyaldır, bireye özgü değildir. İkincisi ise gereksemelerin yani bireysel beklentilerin karşılanmasıdır, kişiye özgüdür. Birincisi

amaçların gerçekleşme derecesi ile ölçülürken, ikincisi ise işbirliği yapan birey sayısı ile ölçülür. Bu iki koşulun birbirlerine bağlı olması örgütlerde işbirliğinin yaşaması için ön koşul olarak görülmektedir (Barnard, akt. Bursalıoğlu, 2015). Ayrıca işbirliğinin gerçekleşmesi için, örgütte yetki devrini gerçekleştirebilecek şekilde yerinden yönetim mekanizmalarının işler hale getirilmesi, katı ve dikey hiyerarşinin yumuşatılması, karara katılma ve uzmanlık hizmetlerinin sağlanması gerekmektedir (Campbell ve Greg, akt. Bursalıoğlu, 2015).

İşbirliği, çalışanların örgüt ortamında birbirleriyle paylaşım içinde olmaları; “hep birliktelik” duygusunun çalışanlar tarafından içselleştirilmesi ve algılanması olarak görülmektedir (Koys ve Decotis, akt. Erol, 2014). Okullarda açık bir iklimin oluşturulmasında okul yöneticisi, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında işbirliğinin sağlanması, karşılıklı etkileşime dayalı sosyal etkinliklerin yapılması, birlikte iş yapabilme duygusunun hakim olması önemli olmaktadır. Okul yöneticileri, esnek uygulamalar, öğretmenin özerkliğine önem vermesi, tanıma, değer verme, kabul etme, saygı ve empati gibi davranışlar ile okullarda açık bir iklimin oluşmasına katkıda bulunabilir. Etkisiz lider özelliklerine sahip okul müdürleri de okulların kapalı bir iklime doğru sürüklenmesine neden olabilir (Uğurlu, 2017).

2.2.11.Örgütsel İklim İle İlgili Değişkenler

Örgütsel iklim ile ilgili olan bazı değişkenlere aşağıda yer verilmiştir:

a.Okul Büyüklüğü

“Milli Eğitim Temel Kanunu”nun 14.maddesinde okul büyüklüğü ile ilgili “Eğitim kurumlarının yer, bina, tesis ve ekleri, donanım, araç gereç ve kapasiteleri ilgili standartlar önceden saptanır ve kurumların bu standartlara göre en uygun büyüklükte kurulması ve verimli olarak işletilmesi sağlanır.” ibare yer almaktadır (MEB, Mevzuat).

Bu çalışmada, okul büyüklüğü ile okullarda görev yapan “*öğretmen sayısı*” kastedilmiştir. 20 ya da daha az öğretmenin görev yaptığı okullar “*küçük*”; 21-40 arasında öğretmenin görev yaptığı okullar “*orta*”; 41 ya da daha fazla öğretmenin yaptığı okullar ise “*büyük*” okul olarak sınıflandırılmıştır.

Okul büyüklüğü ya da küçüklüğünün, okulun eğitim ile ilgili olanaklara sahip olma derecesinin, öğrencinin akademik başarısında, en az öğrencinin sahip olduğu sosyo-ekonomik ve sosyo-psikolojik yaşantısı kadar önemli olduğu görülmektedir (Başaran, 1982). Alanyazında okul büyüklüğü ile ilgili tartışmalar ilk defa Barker ve Gump’un (1964) “Büyük Okul, Küçük Okul: Okul Büyüklüğü ve Öğrenci Davranışı” adlı kitabının

yayımlanması ile başlamıştır. Alanyazında okul büyüklüğü ile, okulun fiziksel yapısı ya da öğrenci sayısı kastedilmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde de öğrenci sayısının ne olması konusunda araştırmacıların ortak bir görüşe sahip olmadığı görülmektedir. Alanla ilgili araştırmacılar (1990 sonrası), okul büyüklüğü için en uygun 300-900 arasındaki öğrenci sayısı olduğunu kabul etmektedir (Irmsher, 1997; akt. Özgüler, 2019).

Aydın'a (2002) göre *küçük okullar*, sınıfların kalabalık olmadığı, öğrenci sayısının birebir öğretim faaliyetlerini yapmaya uygun olduğu ve sınıf yönetimini kolay olduğu, öğretmen-aile etkileşiminin iyi olduğu, sosyal etkinliklerin öğretim konularını desteklediği, disiplin sorunlarının olmadığı, yöneticilerin tüm paydaşlara daha fazla zaman ayırmasını olanaklı kılan okullar olarak tanımlanmaktadır (s.115). Küçük okulların genellikle tek bir binadan oluşması, fiziksel koşullarının, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğini kolaylaştırmada sağladığı avantaj, daha az bürokrasi ve kontrol mekanizması gerektirmesi, yöneticilerin de işini kolaylaştırmakta, bu durum küçük okullarda örgüt iklimine de olumlu yansımakta ve samimi bir ortam oluşmasını sağlamaktadır. (Çağlayan, 2014). *Büyük okullar* ise, öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu, sınıf mevcutlarının fazla olduğu, disiplin sorunların fazla yaşandığı ve daha çok formal ilişkilerin olduğu okullardır. Büyük okullarda, öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirme imkanı bulunurken öğrencilere ise ilgi ve yetenekleri doğrultusunda değişik konu ve alanlarda derslere ve etkinliklere katılma imkanı sağlanmaktadır (Akbaba ve Turhan, 2016). Öğretmen ve öğrenci sayısının daha az olduğu küçük okullarda örgüte duyulan güvenin daha fazla olduğu (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Bökeoğlu ve Yılmaz, 2008); bunun aksine okul büyüklüğü arttıkça öğretmenlerin güvenlik sorunlarının arttığı (Bakioğlu ve Geyin, 2009); küçük okullarda ise örgütsel kültüre ilişkin öğretmen algılarının daha yüksek olduğu (Şahin, 2010) tespit edilmiştir .

Ayrıca bazı çalışmalarda, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, pozitif bir okul iklimine sahip oldukları, çalışanlar arasındaki ilişkilerin olumlu olmasından ve çatışma çözüm stratejilerinden hoşnut oldukları (Eberts, Schwartz ve Stone, 1990); öğrencinin öğrenimi konularında özverili oldukları, aidiyet duygularının yüksek olduğu (Lee, Smerdon, Alfeld-Liro ve Brown, 2000) tespit edilmiştir. Lowe (1990) ise, fiziksel koşullar ve öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kötü bina koşullarının, öğrenme iklimini olumsuz etkilediği, iyi koşulların ise olumlu etkiye sahip olduğunu tespit ederken; Yapıcıer (2007), de öğrenci sayısının 301-500 arasında olmasının, öğretmen sayısının 16-30 arasında olmasının olumlu okul ikliminin oluşmasında etkili olduğunu tespit etmiştir.

Literatür incelendiğinde, Caplow (1957, 1965) ve Grusky (1961) “büyük” örgütlerin “küçük” örgütlere göre yapısal olarak karmaşık ve formal bir yapıya sahip olmasının, örgüt büyüklüğünün örgüt yapısını ve dolayısıyla örgütteki çalışanları etkilediğini savunurken; buna karşın Blau ve Scott (1960), Zelditch ve Hopkins (1961) örgüt büyüklüğünün çok da etkili bir faktör olmadığını savunmaktadırlar (Hall, Johnson ve Haas, 1967, s.904). Az sayıda personele sahip okullardaki örgüt sağlığı algısının, daha kalabalık personele sahip okulların algıladıkları örgütsel sağlık düzeyinden daha olumlu olduğu (Ordu, 2011); dolayısıyla sağlıklı okullarda yönetim ve çalışanlar arasında, çalışanların birbirleri arasında samimi, açık, işbirliğine dayalı açık bir iletişimin olması örgüt ikliminin de olumlu algılanmasını sağlayabilir. Hirase'nin (2000), büyük okullarda, örgüt ikliminin daha olumsuz olarak algılandığını; Gottfredson (1985) da, büyük okullarda çalışanların yönetime ilişkin, daha olumsuz algıya sahip olduklarını ve bu durumun da çalışanların moral ve motivasyonunda azalmaya neden olduğunu belirtmektedir.

b.Mesleki Kıdem

Bakioğlu'nun (1996), lise öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında mesleki kıdem gruplarını, “Kariyere Giriş Evresi” (1-5 yıl kıdem), “Durulma Evresi” (6-10 yıl kıdem), “Deneycilik / Aktivizm Evresi” (11-15 yıl kıdem), “Uzmanlık Evresi” (16-20 yıl) ve “Sakinlik Evresi” (21 yıl ve üzeri) olmak üzere evrelere ayırdığı görülmektedir:

“Kariyere Giriş Evresi” (1-5 yıl kıdem): Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin beklentileri ve karşılaştıkları arasındaki farktan kaynaklı şaşkınlık yaşadığı, kariyerleri ile ilgili düşüncelerini tekrar gözden geçirdiği, en olumsuz sonuçların alındığı evre olarak görülmektedir.

“Durulma Evresi” (6-10 yıl kıdem) ve “Deneycilik / Aktivizm Evresi” (11-15 yıl kıdem): Öğretmenlerin mesleki uzmanlığın temellerini attığı, pişmanlıkların geri plana atıldığı ve mesleki doyumun oluşmaya başladığı evre olarak görülmektedir. Durulma evresindeki 6- 10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, kontrol edilmekten hoşlanmadıkları görülmektedir.

“Uzmanlık Evresi” (16-20 yıl kıdem): Mesleki deneyim ve becerilerin harmanlandığı, mesleğin tüm özellikleri ile kişiliğin birleştirilerek profilin en üst noktaya ulaştığı evre olarak görülmektedir. Ancak bu evrede kişi kendini ve mesleğini tekrar sorgulayıp değerlendirmektedir.

“Sakinlik Evresi” (21 yıl ve üzeri kıdem): Öğretmenlerin kapasitelerini optimal düzeyde kullandıkları ancak sınıf yönetiminin biraz daha esnek bırakıldığı bir evre olarak görülmektedir. Bu evrede, mesleki kabullenmişlik ve meslektaşlara verilen destek artmakta olup, mesleki profesyonellik en yüksek düzeye ulaşmaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde kendini sabotaj ve örgüt iklimi konusunda yapılmış olan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar ayrı ayrı yer almaktadır.

2.3.1. Kendini Sabotaj İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.1.1. Kendini sabotaj ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar. Kendini sabotaj konusunda ulusal düzeyde yapılan araştırmaların oldukça az olduğu ve çalışmaların çoğunun eğitim-öğretim psikolojisi alanında lisans öğrencileriyle yapıldığı görülmektedir. Ulusal düzeyde, Abacı ve Akın'ın (2011) “Kendini Sabotaj” kitabının, bu konuda çalışılmış ilk ve en kapsamlı çalışma olduğu görülmektedir.

Taş (2008), “*Öğrencilerin öğrenme ortamı hedef algıları, kişisel hedef yönelimleri ve öğrenme ile ilgili değişkenlerarasındaki ilişki*” isimli tez çalışmasına 7. sınıf öğrencileri katılmıştır. Öğrencilerin kişisel hedef yönelimleri, öğrenme ortamı ilişkin hedef algıları ve öğrenme ile ilgili değişkenler olan akademik yeterlilik, akademik olarak kendini sabote etme, kopya çekme ve fen dersine ilişkin başarısı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Yüksek akademik yeterlilik ve fen başarısına sahip öğrenciler ile kopya çekme ve kendini sabote etme davranışına az başvuran öğrencilerin yüksek düzeyde öğrenme hedef yönelimine sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yüksek akademik yeterliliğe sahip ve yüksek kopya çekme davranışı olan öğrencilerin ise performans-yaklaşım hedef yönelimlerinin de yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Anlı (2011), “*Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*” isimli tez çalışmasına Sakarya Üniversitesi'nin çeşitli bölümlerindeki 607 lisans öğrencisinin katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin kendini sabote etme eğilimlerinin ölçülmesinde Jones ve Rhodewalt'ın geliştirdiği "Kendini Sabotaj Ölçeği"ni ve katılımcıların “psikolojik iyi olma düzeylerini” ölçme amacıyla Ryff'ın geliştirdiği "Psikolojik İyi Olma Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre “kendini sabotaj” ile “psikolojik iyi olma düzeyleri” arasında anlamlı düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. Katılımcı öğrencilerin “kendini sabotaj

düzeylerinin” cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, algılanan gelir ve ebeveyn tutumlarına göre ise anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Coşar (2012), “*Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*” isimli tezine matbaa sektöründe idari ve üretim çalışanı olarak hizmet veren 258 kişinin katılmıştır. Çalışmasında “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” (MTÖ); Jones & Rhodewalt (1982) ve Rhodewalt (1990) tarafından geliştirilen "Kendini Sabotaj Ölçeği"ni kullanmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, genel tükenmişlik düzeyi ile kendini sabote etme arasında çalışma durumu, ünvan, gelir durumu gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olmadığını bulmuştur. Cinsiyet, medeni durum, şirketteki çalışma süresi değişkenlerinin tükenmişlik ile kendini sabote etme arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Yaş değişkeninde tükenmişlik ile anlamlı bir farklılık gösterirken, kendini sabote etme de bu farklılık görülmemiştir. Eğitim değişkeni ile tükenmişlik arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını, kendini sabote etme ile arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğunu tespit etmiştir.

Akın (2013), “*Akılci duygusal davranışçı terapi odaklı psiko-eğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi*” isimli doktora tezinde, Meslek Lisesinde öğrenim gören 500 lise öğrencisinin katıldığı çalışmada, 2x3’lük deney deseni kullanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere “akılci duygusal davranışçı terapi (ADDT) odaklı psiko-eğitim programı” uygulamış; kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise herhangi bir uygulama yapmamıştır. Çalışmasında, Rhodewalt (1990) tarafından geliştirilen "Kendini Sabotaj Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, “ADDT Odaklı Psiko-Eğitim Programı” uygulanan deney grubundaki öğrencilerin “kendini sabotaj” düzeylerinde azalma olduğunu; bu düşüşün test tekrar test ölçümlerinde de korunduğunu tespit etmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise “kendini sabotaj” düzeylerinde ön-test, son-test ve izleme testi ölçümlerinden elde edilen puanlar arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Üzbe (2013), “*Başarı hedef yönelimleri, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*” isimli tez çalışmasına 483 lisans öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada, Jones ve Rhodewalt’ın (1982) geliştirdiği "Kendini Sabotaj Ölçeği", Midgley ve diğerlerinin (1998) geliştirdiği "Başarı Amaç Oryantasyonu Ölçeği" ve Arıcak’ın (1999) geliştirdiği "Benlik Saygısı Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, “benlik saygısının”, “algılanan akademik başarının”, “ustalık ve performans-kaçınma hedef yöneliminin” “kendini engelleme”nin yordayıcıları olduğunu tespit

etmiştir. “Benlik saygısı” yüksek olan bireylerin “kendini sabote etme” davranışlarını daha az gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. “Performans kaçınma hedef yönelimli” bireylerin kendini sabote etme davranışlarını daha çok kullandıklarını, “ustalık hedef yönelimli” bireylerin ise kendini sabote etme davranışlarını daha az kullandıkları görülmüştür. Akademik başarı algısı arttıkça bireylerde kendini engelleme stratejileri de artmıştır. Katılımcıların kendini engelleme düzeyleri cinsiyete, sınıf düzeyine ve alanlarına göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sarıçalı (2014), *“Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenmesi”* isimli tez çalışmasına yedi farklı üniversitenin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Programının son sınıfında öğrenim gören 298 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Jones ve Rhodewalt’ın (1982) geliştirdiği “Kendini Sabotaj Ölçeği” ile Kernis ve Goldman’ın (2006) geliştirdiği “Özgünlük Ölçeği”ni bu çalışmada kullanmıştır. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman adaylarının “kendini sabote etme” algılarının “özgünlük” düzeylerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını bulmuştur. Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının psikolojik yardım alıp almamalarına, psikolojik danışman olarak çalışma konusundaki kararlılıklarına, aldıkları süpervizyonun türü ile biçimine ve cinsiyete göre ise farklılaşmadığını tespit etmiştir. Psikolojik danışman adaylarının “kendini sabote etme algılarının, “özgünlük”, “alınan süpervizyonun niteliği” ve “meslekte çalışma konusundaki kararlılık” değişkenleri açısından yordandığı sonucuna ulaşmıştır.

Yalnız (2014), *“Algılanan anne-baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi”* isimli tez çalışmasına 438 lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların algıladıkları anne-baba tutumlarını ölçmek için Kuzgun’un (1972) geliştirdiği “Anne Baba Tutum Ölçeği”ni, Jones ve Rhodewalt’ın (1982) geliştirdiği “Kendini Sabotaj Ölçeği”ni ve katılımcıların genel öz-yeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla Sherer ve diğerlerinin (1982) geliştirdiği “Genel Öz-Yeterlik Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre, katılımcıların anne baba tutumları ile “kendini sabotaj” ve “öz-yeterlik” düzeyleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların “kendini sabotaj düzeyleri” ile “demokratik anne baba tutumları” arasında negatif yönde, “koruyucu ve otoriter anne baba tutumları” ile pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Katılımcıların “kendini sabotaj düzeyleri”, cinsiyet ve yaşamın büyük kısmının geçirildiği yer açısından

anlamli farklılıklar oluşturmadığı, algılanan akademik başarı açısından anlamli farklılıklar oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çingöz (2015), “*Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile spor ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması*” tez çalışmasına Erzurum Atatürk Üniversitesi'nin farklı bölümlerinde lisans düzeyinde öğrenim gören 850 öğrenci katılmış, Jones ve Rhodewalt'ın (1982) geliştirdiği "Kendini Sabotaj Ölçeği"ni kullanmıştır. Kendini sabote etme düzeyleri ile cinsiyet, aile yapısı, kişisel aylık gelir ve spor yapma nedenleri arasında anlamli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. “Kendini sabote etme düzeyleri” ile “sigara ve alkol kullanımı, spor yapma, yaş, öğrenim gördüğü bölüm ve sınıf düzeyi, aile tutumları, yaptığı spor türü ve haftalık spor yapma süresi” arasında anlamli bir farklılık bulmuştur. Spor yapan bireylerin kendini sabote etmelerinin, spor yapmayan bireylerden yüksek olduğunu; takım sporu yapan bireylerin ise kendini sabote etme stratejilerini daha fazla kullandığını tespit etmiştir.

Civan (2016), “*Eylemlilik ve kendini sabotaj arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*” isimli tez çalışmasına İstanbul ve Balıkesir illerinden 361 kişi katılmıştır. Çalışmada, Cote (1997) tarafından geliştirilen "Çok-Yönlü Kişisel Eylemli Ölçeği", Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen "Kendini Sabotaj Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, “eylemlilik” ile “kendini sabotaj” arasında anlamli düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hem “eylemlilik” hem de “kendini sabote etme düzeyleri” ile cinsiyet ve yaş arasında anlamli bir fark bulunamamıştır. Ancak “eylemlilik” alt boyutları “öz-saygı” ve “yaşam amacı” ile cinsiyet arasında anlamli bir fark olduğu tespit edilmiştir. “Eylemlilik düzeyi” ile eğitim durumu arasında anlamli bir farklılık bulunamazken; “eylemlilik” alt boyutu olan “yaşam amacı” ve “kendini sabote etme” arasında eğitim durumu açısından anlamli bir farklılık bulunmuştur.

Altıntaş (2016), “*Bazı değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımı ve kendini sabotaj düzeyi*” isimli tez çalışmasına 484 lisans öğrencisi katılmıştır. "Akıllı Telefon Kullanım Düzeyi Ölçeği" ve "Kendini Sabotaj Ölçeği"ni kullandığı araştırmada sonucunda; “cep telefonu kullanım düzeyi” ile “kendini sabotaj düzeyi”nin cinsiyet, gelir düzeyi ve ebeveyn tutumu ile istatistiksel açıdan anlamli bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Ayrıca “cep telefonu kullanım düzeyi” ile “kendini sabotaj düzeyi” arasında da korelasyonu incelemiş ve anlamli bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2016), “*Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi*” isimli tez çalışmasına 370 lisans öğrencisi katılmıştır. Çağlar (2012) tarafından geliştirilen "Öğrenci Yabancılaşma Ölçeği"; Akın (2006) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "2X2 Başarı Yönelimleri Ölçeği"; Midgley, Arunkuman & Urdan (1996) tarafından geliştirilen "Engelleyici Davranış Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre “başarı yönelimi”nin “öğrenme-yaklaşma” ve “öğrenme-kaçınma” alt boyutlarında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuş, bölüm seçme kararına göre başarı yönelimi alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak cinsiyet ve bölüm seçme kararına ile kendini engelleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Çalışmanın sonucunda, “katılımcı öğrencilerin, okula yabancılaşmanın Güçsüzlük alt boyutunu sırasıyla, öğrenme-yaklaşma, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme ve çok düşük akademik başarı düzeyi; Kurationsızlık alt boyutunu, öğrenme-yaklaşma, akademik başarı notu, performans-yaklaşma, öğrenme- kaçınma, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişki; Soyutlanma alt boyutunu, sınıf arkadaşlarıyla çok iyi düzeyde ilişki, performans-yaklaşma, sınıf arkadaşlarıyla orta düzeyde ilişki ve bölümü seçme; Anlamsızlık alt boyutunu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanlarıyla zayıf ilişki ve cinsiyet, Okula yabancılaşma toplam puanını, öğrenme-yaklaşma, kendini engelleme, bölüm seçme, öğretim elemanları ile zayıf ilişkiler, akademik başarı notu, performans-kaçınma, öğrenme-kaçınma değişkenlerinin” yordadığı sonucuna ulaşmıştır .

Zafer (2016), “*İtfaiye çalışanlarının psikolojik dayanıklılık ve kendini sabotaj düzeylerinin incelenmesi*” isimli tez çalışmasına, İstanbul itfaiyesinde çalışan 350 itfaiyeci katılmıştır. Araştırmada, Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen “Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” ile Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen “Kendini Sabotaj Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırmanın sonucunda, itfaiye çalışanlarının demografik değişkenleri ile, “kendini Sabotaj” ve “psikolojik dayanıklılık” arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; “kendini sabote etme düzeyi” ile “psikolojik dayanıklılık düzeyi” arasında ise anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Çalışanların kendini sabote etme düzeyleri arttıkça, psikolojik dayanıklılık düzeylerinde azalma olduğunu tespit etmiştir.

Özlü (2017), eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin cinsiyet, yaş ve mükemmeliyetçilik tarzları ile kendini sabote etmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

"Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve "Kendini Sabotaj Ölçeği" kullandığı çalışmada, cinsiyet ile kendini sabote etme arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Üniversite öğrencilerinin olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin, mükemmeliyetçiliğin düzen boyutu ve yaş değişkeni ile kendini sabotaj arasında negatif yönlü; olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi ile kendini sabote etme arasında ise pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir.

Taş (2017), özel ve devlet üniversitelerindeki 384 öğrencinin katıldığı çalışmada, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kişilerarası yetkinlik düzeylerinin kendini sabote etme eğilimlerine olan etkisini incelemiştir. Karma yöntem uyguladığı çalışmada, Buhrmester, Furman, Wittenberg ve Reis (1988) tarafından geliştirilen "Kişilerarası Yetkinlik Ölçeği"; Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen "Kendini Sabotaj Ölçeği" ve derinlemesine mülakat formu kullanmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde demografik değişkenler ile kişilerarası yetkinlik düzeyleri ve kendini sabote etme arasında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmiştir. Ancak üniversitedeki lisans öğrencilerinin yaşadıkları romantik ilişki tecrübeleri arttıkça bireylerarası yeterlilik düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. İlişkisi olan üniversite öğrencilerinin kişilerarası yeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğu; kişilerarası yeterlilik düzeyleri yüksek olanların ise kendini sabote etme davranışlarının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Topkaya (2017), "*Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları*" isimli tez çalışmasına Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 606 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Olumlu-Olumsuz Mükemmeliyetçilik Ölçeği" ve "Kendini Sabotaj Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, lisans öğrencilerinin "olumlu mükemmeliyetçilik düzeyinin, mükemmeliyetçiliğin düzen boyutunun ve yaşın artmasının kendini sabotajı negatif yönde; olumsuz mükemmeliyetçilik düzeyinin ise kendini sabotajı pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı" sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin ise, kendini sabotajın anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir.

2.3.1.2. Kendini sabotaj ile ilgili yapılan yurtdışı araştırmalar. Kendini Sabotaj ile ilk ve en temel araştırmalar, deneysel araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978; Kolditz ve Arkin, 1982; Leary ve Shepperd, 1986; akt. Üzbe, 2013). Bu araştırmalarda, denekler farklı durumlara maruz bırakılarak, hangi durumların kendini sabotaj davranışı ve türünü ortaya çıkardığı tespit

edilmeye çalışılmıştır. Deneklerin başarısızlık ve buna bağlı olarak çaba göstermeye yönelik durumları, performansa ilişkin olarak azaltıcı ya da arttırıcı ilaç tercihlerinin kendini sabotaj ile ilişkisi test edilmiştir.

Jones ve Berglas (1978), “kendini sabotaj” ile ilgili ilk kavramsallaştırmaya yönelik çalışmalarını psikolojiye giriş dersi alan kız ve erkek öğrenciler üzerinde gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, kendini sabotajın, bağıntısız başarı geri dönütü ile ilişkisini ve bireylerin kendi ve başkalarının yüklemelerini manipüle edip etmemelerini test etmeyi amaçlamıştır. Deneklere bazı ilaçların zihinsel performans üzerindeki etkilerinin incelendiği söylenerek, çözümü olanaklı olan ve olmayan problemleri çözmeleri istenmiştir. Deneyin sonucunda, kendini sabotaj davranışında başarı geri dönütünün etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kolditz ve Arkin (1982) ile Weidner (1980) de, Jones ve Berglas’ın (1978) bulgularını desteklemiş, yeteneklerine güvenmeyen bireylerin, performans azaltıcı ilaçları; yeteneklerine güvenen bireylerin, performans artırıcı ilaçları tercih ettiklerini tespit etmiştir.

Rodewalt, Saltzman ve Wittmer (1984) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmalarında yüzücü ve golfçü sporcuların kendini sabote etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Kendini sabote etme eğilimi düşük olan sporcuların, yarışma öncesindeki antrenmanlarda daha fazla uygulama yaparak çalıştıkları; ancak yüksek düzeyde kendini sabote etme eğilimi gösteren sporcuların ise başarısızlıklarını çabalarındaki eksiklik yerine kendi dışındaki durumlara (fiziksel yetersizlik, hastalık, sakatlanma vb.) çabalama eğiliminde olduklarını tespit etmiştir.

Deppe ve Harackiewicz (1996) çalışmasında kendini sabotaj ile göreve ilişkin pratik yapma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Verilen göreve ilişkin olarak istedikleri kadar pratik yapabilecekleri belirtilen bireylerin, yarışma gerektiren ya da yarışma gerektirmeyen ortamlarda oyun oynama istekleri sorulmuştur. Yeterli çabayı göstermeyen bireylerin daha fazla kendini sabotaj eğilimi gösterdiklerini, oyuna daha zevk alarak katıldıklarını; çünkü performanslarının sonuçları için daha çok bahane ürettiklerini belirtmiştir.

Brzowski (1999) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında kendini sabotaj ile cinsiyet, öğrencilerin sınıflarının yapısına ilişkin hedefleri ile akademik olarak öğrenme gücüğü değişkenleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, performanslarına yönelik olarak öğrenci hedeflerinin yarışmacı ve rekabet içinde buldukları sınıfları stres artırıcı ortam olarak algılayan öğrenciler, sadece

performanslarını görev odaklı olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla kendini sabotaj eğilimi gösterdiklerini tespit etmiştir.

Ryska (2002) çalışmasında kendini sabotaj ile fiziksel performans ve öz-güven arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, bireylerin kendini sabotaj eğilimleri ile öz-güven düzeyleri arasında negatif korelasyon olduğunu; ancak bireylerin fiziksel performansları ile pozitif korelasyon olduğunu tespit etmiştir. Düşük öz-güvene sahip ve fiziksel performansı yüksek bireylerin daha çok kendini sabote etme eğilimi gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Cowan ve Ferrari (2002) kendini sabotaj ile sahtekârlık eğilimi ile değişik davranış ve duygusal etkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, sosyal beğenilirlik değişkeni kontrol edildiğinde sahtekârlık eğilimi arttıkça kendini sabotajın da arttığını; sahtekarlık ile davranışsal kendini sabotaj, utanç ve suçluluk eğilimi arasında pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla kendini sabotajın kısa vadede kullanımının bireyin öz-benliğini korumasına yardımcı olduğunu, ancak uzun vadede kullanımının bireyin sahtekarlık gibi olumsuz psikolojik duygulanım içerisinde bulunmasını arttırdığını tespit etmiştir.

Martin, Marsh, Williamson ve Debus, (2003) kendini sabotaj stratejilerini derinlemesine incelemek için hem nicel hem de nitel verilerden yararlanarak karma bir araştırma yapmıştır. Üniversite öğrencilerinin kendini sabote etme düzeyleri ile savunucu kötümserlik ve başarı hedef yönelimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin sınav öncesinde başvurdukları kendini sabotaj stratejilerini ve neden bu stratejilere başvurduklarını araştırmıştır. Yüksek düzeyde kendini sabotaj stratejilerini kullanan bireylerin sınava hazırlanmak yerine performanslarını engelleyici etkinlik alanlarını (Tv. izleme, odasını ve akvaryumu temizleme, dolabını düzenleme ya da dışarıya çıkma vb.) daha çok seçtiklerini görmüştür. Düşük düzeyde kendini sabotaj stratejilerini kullanan bireylerin ise sınava daha iyi hazırlanabilmek için performansını arttırıcı çalışma alanlarını(dikkatinin dağılmaması için kütüphanede çalışma ya da dışarıda çalışmak yerine evde çalışmak, arkadaşlarıyla sosyal iletişimi kesme vb.) tercih ettiklerini görmüştür. Ayrıca yüksek düzeyde kendini sabote eden bireylerin başarısız olma durumlarına ilişkin olarak her zaman bahane bulabilecekleri dışsal bir faktöre ihtiyaç duyduklarını, aptal görünmektense az çaba göstermelerinin daha mantıklı olduğunu düşünmektedirler.

Elliot ve Church (2003) çalışmalarında, kendini sabotaj ve savunucu kötümserlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Her iki stratejiyi de kullanan bireylerde benzer şekilde

motivasyonel yaklaşımlara ulaşmıştır. Araştırmada başarı korkusu, motivatörler ve savunucu kötümserlik arasında pozitif bir korelasyon olduğu; kendini sabotaj ile başarıma ihtiyacı arasında negatif korelasyon olduğu; ancak kendini sabotaj ile başarısızlık korkusu ile pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dorman ve Ferguson (2004), Avustralyalı ve Kanadalı öğrenciler ile yaptığı çalışmalarında kendini sabotaj ile sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Her iki ülkeden araştırmaya katılan öğrencilerin kendini sabotaj düzeyleri ile sınıf içerisinde öğrenmeyi artırıcı (dayanışma, destek, katılım, işbirliği, eşitlik, araştırma ve ustalık hedef yönelimi) ve öğrenci gelişimini destekleyici faktörler arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışma ile kendisini sabotaj eğiliminin öğrencilerin sınıftaki akademik gelişimini ve öğrenmelerini olumsuz olarak etkilediğini, bu durumun da sınıftaki iklimi olumsuz etkilediğini tespit etmiştir.

Flamm (2006), kendini sabote etme davranışı ile bu davranışa ilişkin süreçlere ilişkin deneysel bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda, bireylerin algıladıkları stres düzeyleri arttıkça, kendini sabotaj düzeylerinin de arttığını ve düşük düzeyde benlik saygısına sahip bireylerin de kendini sabotaj stratejilerini kullanma oranının arttığını ortaya koymuştur.

Kinnon ve Murray (2007) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada kendini sabotaj ile kişilik ve psikolojik etkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre nevrotik kişilik özellikleri arttıkça kendini sabotajın arttığı; deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk boyutlarına ilişkin kişilik özellikleri arttıkça kendini sabotajın azaldığını tespit etmiştir. Kendini sabotaj ile psikolojik faktörler arasındaki analizler sonucunda, kendini sabotaj ile psikolojik iyi oluş, başkalarıyla olumlu ilişkiler, öz kabul, öz-yeterlilik, öz-saygı, çevresel ustalık, benlik saygısı, yaşam doyumu, yaşam amacı ve uyumu arasında negatif bir ilişki bulunduğunu tespit etmiştir.

Standage, Treasure, Hooper ve Kuczka (2007) yaptıkları çalışmada, kendini sabotaj ile motivasyonel sınıf iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda performansa yönelik hedefleri olan sınıf iklimine sahip öğrencilerin daha fazla kendilerini sabote ettiklerini bulmuştur. Dolayısıyla performans yönelimli sınıf iklimi ile kendini sabotaj arasında pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Flemming (2007) ergenler üzerinde yaptığı çalışmada kendini sabotaj ile yetenek ve sürekli duygulanım arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ergenlerin pozitif duygulanım ve sınıf düzeyleri arttıkça kendini sabote etme eğilimlerinin azaldığını, negatif duygulanım arttıkça kendini sabote etme eğilimlerinin de arttığını tespit etmiştir.

Alter ve Forgas (2007) çalışmasında kendini sabotaj ile pozitif duygular arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, bireylerin pozitif duygulanım düzeyleri ile kendini sabote etme düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulunduğunu tespit etmiştir. Mutlu bireylerin kendini sabotaj stratejilerini daha çok kullandıklarını, bu durumun benlik saygısı yüksek olan bireyler için, başarısızlık durumunda aldıkları olumsuz feedback etkisinin benlik üzerinde daha yıkıcı bir etkisi olacağını belirtmektedir.

Beck, Koons ve Milgrim (2008) akademik erteleme, benlik saygısı, öz-bilinçlilik değişkenlerinin ve kendini sabotaja olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, kendini sabotaj ile bireyin yaşadığı sosyal kaygı, öz-bilinçlilik algısı ve başarıya dönük akademik çalışmalarının erteleme arasında pozitif bir korelasyon bulunduğunu tespit etmiştir. Bu durumda bireyler çalışmalarını erteleyerek, gerekli çaba göstermeyip bunu kendini sabotaj stratejisi olarak kullanmaktadırlar.

Howard (2011) çalışmasında, üniversite öğrencilerinin kendini sabote etmeleri ile akademik karar verme becerilerine ilişkin aldıkları sosyal destek, öz-yeterlilik ve iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Üniversite öğrencilerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasında negatif yönlü korelasyon bulunduğunu; iyimserlik düzeyleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasında pozitif korelasyon bulunduğunu; ayrıca kendini sabotajın akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.3.2. Örgüt İklimi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

2.3.2.1. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan yurtiçi araştırmalar. Okul iklimi ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmaların genellikle nicel çalışmalar olduğu, farklı eğitim kademelerinde ve değişik türdeki okullarda, liderlik, öğretmen ve öğrenci performansı, mesleğe ilişkin tutum ve iş doyumu gibi değişkenlerle çalışıldığı görülmüştür.

Şahin (2005), “*İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile örgüt iklimine ilişki*” konulu araştırmasının örneklemini 2004–2005 öğretim yılında İzmir’in merkez ilçelerine bağlı ilköğretim okulunda görev yapan 286 öğretmen oluşturmaktadır. Yavuz’un (2003) “Mesleki Tutum Ölçeği” ve Çağlayan’ın (2011) “Okul İklimi Ölçeği” kullandığı araştırmanın sonucunda; ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumlarının “iyi” düzeyde olduğunu; mesleki tutum ile örgüt iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu; öğretmenlerin mesleklerine ilişkin olumlu tutum düzeyleri arttıkça, örgüt iklimine ilişkin algılarının olumlu olarak arttığını tespit etmiştir .

Acet (2006), “*İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*” isimli tez çalışmasına Ordu ili genelindeki ilköğretim okullarında görev yapan 318 öğretmen katılmıştır. Çalışmasında, “Örgütsel İklim Ölçeği” ve “Okul Müdürlerinin Karar Verme Becerileri Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin “okul iklimi”ne ilişkin görüşlerinin; öğretmenlerin kıdemlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına ve branşlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Bulduğu okulda 1-5 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenler, 6-10 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre okul iklimini, demokratiklik ve karara katılma boyutunda daha olumlu bulmaktadır. İletişim ve insan ilişkileri boyutunda erkek öğretmenlerin, okul iklimine dair algılarının, kadın öğretmenlere göre daha pozitif olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin “okul müdürlerinin karar verme becerileri”ne ilişkin görüşleri, öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine, yaşlarına, cinsiyetlerine ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Bulduğu okulda 1-5 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenler, 6-10 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenlere göre “okul müdürlerinin karar verme becerilerini”; “problemi algılama ve tanımlama”, “probleme ilişkin çözüm önerileri geliştirme” ve “karar verme”, “kararı uygulama” ve “denetim” alt boyutlarında daha olumlu olarak değerlendirmektedir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre diğer gruplardaki öğretmenler, “okul müdürlerinin karar verme becerileri”ni daha olumlu bulmaktadır. Öğretmenlerin okullarına ilişkin örgüt iklimi algısı ile “okul müdürlerinin karar verme becerileri”ne ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır.

Akar (2006), “*İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı*” isimli tez çalışmasına, Ankara ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 673 öğretmen katılmıştır. “Yöneticilerin yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısını” belirlemeye yönelik 30 maddelik beşli likert tipi ölçek kullanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre, örgüt ikliminde yönetici davranışlarının “yüksekten bakma, işe dönüklük, anlayış gösterme” boyutlarında öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; “Yakından kontrol” boyutuna ise kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha çok katılmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin, yönetici davranışlarının “görev boyutu ve ilişki boyutu” na ilişkin algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin yaş, hizmet yılı, kıdem, eğitim durumu ve görev değişkenine göre, hem örgüt iklimi hem de yönetici davranışları boyutlarında anlamlı bir

farklılık bulunamamıştır. Yöneticilik becerilerinin hem “görev boyutu” hem de “ilişki boyutu” nun örgüt ikliminin “yakından kontrol”, "anlayış gösterme" ve "işe dönüklük alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Tok (2006), “*İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları*” isimli tez çalışmasına, İstanbul Ümraniye ilçesindeki 30 ilköğretim okulunda görev yapan 338 öğretmen katılmıştır. Çalışmasında, ilköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algılarını incelemiştir. Araştırmasında Hoy ve Tarter’in (1997) geliştirdiği “Örgütsel İklimi Tanımlama Anketi” (OCDQ-RS) kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları ile cinsiyet, medeni durum, görev yaptıkları okul kademesi ve örgüt ikliminin alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Otoriter müdür davranışı” ve “endişeli öğretmen davranışı” boyutlarında, yaş değişkeni ve meslekte çalışma süresine göre; “kendini işine vermiş öğretmen davranışı” boyutunda ise yaş değişkenine göre anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgüt iklimi ile örgüt iklimi alt boyutları arasında pozitif bir ilişki olduğunu; örgüt iklimi ile pozitif yönde en fazla ilişkinin “kendini işine vermiş öğretmen davranışı” boyutunda olduğunu; en düşük ilişkinin ise “otoriter müdür davranışı” boyutunda olduğunu tespit etmiştir. “Öğretmen davranışı” boyutları ile “destekleyici müdür davranışı” arasında pozitif bir ilişki olduğunu; “öğretmen davranışı” boyutları ile “otoriter müdür davranışı” arasında ise daha zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Günbayı (2007), “*Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algıları*” isimli tez çalışmasına, Afyon ve Uşak il merkezlerindeki liselerde görev yapan 204 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, örgüt iklimi ile öğretmenlerin branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu; sanat ve spor branşındaki öğretmenlerin çatışma ve ekip çalışması alanında, sosyal bilimler/fen bilimleri branşındakilere göre okul iklimini açık ve daha olumlu gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Baykal (2007), “*İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*” isimli tez çalışmasına, İzmir ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 285 öğretmen katılmıştır. Çalışmasında, Halpin ve Croft’in geliştirdiği "Örgüt İklimi Tanımlama Anketi"ni kullanmıştır. Örgüt ikliminin “destekleyicilik”, “yönlendiricilik”, “sınırlayıcılık”, “profesyonellik”, “içtenlik ve samimiyet” ve “ilgi” boyutlarındaki öğretmenlerin algılamaları ile cinsiyet, branş, kıdem, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik yapısı, okulun saygınlık düzeyi, yöneticinin öğretimsel ve kişisel gelişime katkı düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin örgüt ikliminin “destekleyicilik”, “yönlendiricilik”, “sınırlayıcılık”, “profesyonellik”, “içtenlik ve samimiyet”, “ilgi” boyutlarına ilişkin algılamalarının, okulun saygınlık düzeyi, okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik yapısı, yöneticinin öğretimsel ve kişisel gelişime katkı düzeyi, okul türü (özel okullar), kıdem (0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler) değişkenine göre yüksek algılayanlar lehine anlamlı bir fark bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Tahaoğlu (2007), *“İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi”* isimli tez çalışmasına, Gaziantep ilindeki 31 ilköğretim okulundaki 719 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, “öğretmenlerin örgüt iklimine ilişkin algılarının” cinsiyet ve görev değişkenlerine göre benzer olduğunu; yaş değişkenine göre “engellenme” ve “moral” boyutunda; mezun oldukları okul değişkenine göre “çözülme” ve “moral” boyutunda; kıdem değişkenine göre “çözülme” ve “engellenme” boyutunda; ve okuldaki görev süresi değişkenine göre ise “çözülme” ve “yüksekten bakma” boyutunda farklılık olduğunu; aynı değişkenlerle örgüt ikliminin “samimiyet”, “yakından kontrol”, “kendini işe verme” ve “anlayış gösterme” boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını tespit etmiştir.

Küçük (2008), *“Eğitim Kurumlarında Yöneticilerin Liderlik Davranışlarının Örgüt İklimi Üzerine ve Eğiticilerin Performansına Etkisi”* isimli tez çalışmasına İstanbul ilindeki ortaöğretim kurumlarında (mesleki ve teknik lise) görev yapan 230 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda, “başarı yönelimli liderlik”, “katılımcı liderlik”, “destekleyici liderlik” ve “emredici liderlik” ile örgüt iklimi arasında pozitif yönlü ilişki olduğunu tespit etmiştir. “Başarı yönelimli liderlik” ile “görev merkezli performans” arasında; “katılımcı liderlik” ile “öğrenci merkezli performans” arasında; örgütsel iklim ile “görev ve öğrenci merkezli performans” arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gündüz (2008), *“İlköğretim Okullarında Örgütsel İklim ile Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki”* adlı çalışmasına Gaziantep ili merkezindeki 37 ilköğretim okulundaki 750 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilköğretim okullarında “örgütsel iklim” ile öğretmenlerin “iş doyumunu” arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişkinin olduğunu; öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile kıdem değişkeni arasında, yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin, düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu iklim algısına sahip olduğunu tespit etmiştir.

Çevik (2010), *“İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki”* isimli tez çalışmasına, İstanbul ilindeki 14 ilköğretim okulunda görev yapan 422 öğretmen katılmıştır. Çalışmasında, Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından

geliştirilen “İlköğretim okullarındaki örgüt iklimini tanımlama” ölçeği ile Balcı (1985)’ tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu” ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin, mesleki öğretmen davranışlarını daha çok gösterdiklerini tespit etmiştir. Öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler boyutunda daha çok, ücret boyutunda ise daha düşük doyuma ulaştıklarını tespit etmiştir. Örgüt iklimi ve “mesleki öğretmen davranışları”, “destekleyici müdür davranışları”, “samimi öğretmen davranışları” ve “yönlendirici müdür davranışları” boyutları ile “iş doyumunu” arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ancak “iş doyumunu” ile “sınırlayıcı müdür davranışları” ve “serbest öğretmen davranışları” boyutu arasında negatif yönlü ve anlamsız bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Örgütsel iklimin “yönlendirici ve destekleyici müdür davranışları” ile “mesleki”, “samimi” ve “serbest öğretmen davranışları” boyutlarının iş doyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Doğan (2011), “*İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*” isimli tez çalışmasına Konya ilinde görev yapan 133 yönetici ve 333 öğretmen katılmıştır. Çalışmasında, "Örgüt İklimi Betimleme Ölçeği" ile "Portre Değerler Ölçeği" kullanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin “örgüt iklimi”ne ilişkin algılarının yaş, branş, kıdem ve medeni durum değişkenlerine göre farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Öğretmenlerin “okul iklimi” algıları ile cinsiyet, yaş ve branş değişkeni arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. “Yöneticilerin değer sistemlerine ilişkin algıları” ile yaş değişkeni arasında; öğretmenlerin ise cinsiyet, yaş, branş ve medeni durum değişkenleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulmuştur.

Erdoğan (2012), “*İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algularına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*” isimli tez çalışmasına Kastamonu İlinde görev yapan 309 öğretmen katılmıştır. Çalışmada, "Örgüt İklimi Ölçeği" ile "Psiko-Şiddet Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin “psiko-şiddet algısı” ile yaş, kıdem, bulunulan okuldaki hizmet süresi ve branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, medeni durum ve öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu tespit etmiştir. “Örgüt iklimi” alt boyutlarından “çözülme” boyutunda; cinsiyet, yaş ve mobinge uğrama durumunda; “engellenme” alt boyutunda branş ve psiko-şiddete uğrama durumunda; “moral” alt boyutunda yaş, kıdem, öğrenim durumu ve mobinge uğrama durumunda; “samimiyet” alt boyutunda cinsiyet, branş ve mobinge uğrama durumunda; “uzak durma” alt boyutunda

cinsiyet, yaş, okuldaki görev süresi ve psiko-şiddete uğrama durumunda; “yakından kontrol” ve “işe dönüklük” alt boyutlarında ise bulunduğu okuldaki hizmet süresinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgüt ikliminin “çözülme”, “engellenme” ve “uzak durma” boyutu ile “psiko-şiddet” boyutları arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunurken, örgüt ikliminin “moral”, “işe dönüklük” ve “anlayış gösterme” boyutu ile “psiko-şiddet” boyutları arasında ise zayıf düzeyde negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Örgüt ikliminin “samimiyet” boyutu ve “yakından kontrol” boyutu ile “psiko-şiddet” boyutları arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir.

Kılıç (2013), *“İlköğretim Okullarındaki Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitsel Denetim ve Örgüt İklimine İlişkin Algılarının Değerlendirilmesi”* isimli tez çalışmasına Batman ilinde görev yapan 722 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Çalışmada “Denetim Ölçeği” ve “Örgüt İklimi Ölçeği”ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, yönetici ve öğretmenlerin genelde denetime ilişkin algılarında kararsız oldukları; yöneticilerin denetim algılarının öğretmenlerden yüksek olduğu; denetim algısı ile örgüt iklimi ve tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgüt iklimini; yöneticilerin ise denetim ve örgüt iklimine ilişkin algılarının genelde olumlu olduğunu tespit etmiştir. Görev değişkenine göre, yöneticilerin denetim ve örgüt iklimi algısının, öğretmenlerin algısından daha olumlu olduğunu görmüştür.

Erol (2014), *“Eğitim Fakültelerinde Örgütsel İklim İle Örgütsel Politika Algısı Arasındaki İlişki”* isimli doktora çalışmasına, “Türkiye’deki devlet üniversitelerinin eğitim fakültelerinde çalışan Dr. unvanına sahip öğretim elemanları” katılmıştır. Çalışmasında “Örgütsel İklim ÖlçeğiÖİÖ” ve “Örgütsel Politika Algısı Ölçeği-POPS” ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların “örgüt iklimi” ve “örgütsel politika” algılarının, unvan, yöneticilik durumu ve yöneticilik çeşidi değişkenleri açısından farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Katılımcıların çalıştıkları fakültelerde sıklıkla politik davranışları algıladıkları; “bürokratik iklim” ve “destekleyici iklim” alt boyutlarının “yükselmek için gerekeni yapmak algısının” ve “genel politik davranış algısının”; “bürokratik iklim”, “destekleyici iklim” ve “yenilikçi iklim” alt boyutlarının “dürüstlük/iş ahlakı algısının” anlamlı birer yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir.

Bayat (2015), *“Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi”* isimli tez çalışmasına, Malatya ilinde görev yapmakta olan 735 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmasında, Maslach ve Jackson’ın (1981) geliştirdiği “Maslach

Tükenmişlik Envanteri" ile Hoy, Tarter, Kottkamp'ın (1991) geliştirdiği "İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimini Tanılama" ölçeklerini kullanmıştır. Örgütsel iklimin boyutları yönünde, "Destekleyici Müdür Davranışı" boyutunda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; medeni durum, kıdem ve görev yaptığı okulda hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. "Emredici Müdür Davranışı"nda eğitim durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık varken, cinsiyet, medeni durum, yaş, kıdem ve görev yaptığı okulda hizmet süresi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. "Kısıtlayıcı Müdür Davranışı" boyutunda medeni durum, yaş, kıdem ve görev yaptığı okulda hizmet süresi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık varken, cinsiyet, eğitim durumu ve sınıf mevcudu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. "Meslektaşlığa Dayalı Öğretmen Davranışı" boyutunda cinsiyet, yaş, eğitim durumu, kıdem, sınıf mevcudu ve görev yaptığı okulda hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık varken, medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur. "Samimi Öğretmen Davranışı" boyutunda ise yaş, eğitim durumu, kıdem ve görev yaptığı okulda hizmet süresi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık varken, cinsiyet, medeni durum ve sınıf mevcudu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık yoktur. "İlgisiz Öğretmen Davranışı" boyutunda ise yaş ve eğitim durumu değişkenlerinde anlamlı bir farklılık varken, cinsiyet, medeni durum, kıdem, sınıf mevcudu ve görev yaptığı okulda hizmet süresi değişkenlerinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Diş (2015), "*Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*" isimli tez çalışmasına Erzurum ilinde görev yapan 385 ortaokul öğretmeni katılmıştır. Çalışmada, Koşar'ın (2008) geliştirdiği "Güç Tipi Ölçeği" ile Steve Hoy ve Tarter'ın (1997) geliştirdiği "Örgüt İklimi Ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırma sonucunda, erkek öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları "zorlayıcı güce" ilişkin algılarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri ile yöneticilerin kullandıkları "güç kaynakları" ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin branşlarına göre, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının "kişilik gücü" boyutu arasında anlamlı bir fark olduğunu bulmuştur. Öğretmenlerin kıdemleri ile, örgüt ikliminin alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı; cinsiyet ve branş değişkeni ile örgüt ikliminin boyutları "emredici ve kısıtlayıcı müdür davranışları" ile "samimi öğretmen davranışları" boyutları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmiştir. Okul yöneticilerinin kullandıkları "güç kaynakları" ile "örgüt iklimi" arasında pozitif yönlü ve

anlamli düzeyde iliŖki olduğu sonucuna ulaŖmıŖtır. Gc kaynaklarından “dl gücü” boyutu, örgüt ikliminin “destekleyici müdür davranıŖı”, “samimi ve iŖbirliki ğretmen davranıŖı” boyutlarını pozitif yönde ve anlamli düzeyde yordamaktadır. “Yasal gücü” boyutu, örgüt ikliminin “emredici ve kısıtlayıcı müdür davranıŖı”, “umursamaz ğretmen davranıŖı” boyutlarını pozitif yönde ve anlamli düzeyde yordarken; “destekleyici müdür davranıŖı” ve “iŖbirliki ğretmen davranıŖı” boyutlarını ise negatif yönde ve anlamli düzeyde yordamaktadır. “Zorlayıcı gücü” boyutu, örgüt ikliminin “emredici müdür davranıŖı” ve “umursamaz ğretmen davranıŖı” boyutlarını pozitif yönde ve anlamli düzeyde yordamaktadır. “KiŖilik gücü” boyutu, örgüt ikliminin “destekleyici ve emredici müdür davranıŖı”, “iŖbirliki ğretmen davranıŖı” boyutlarını pozitif yönde ve anlamli düzeyde yordarken; “kısıtlayıcı müdür davranıŖı” ve “umursamaz ğretmen davranıŖı” boyutlarını ise negatif yönde ve anlamli düzeyde yordamaktadır.

Arık (2016), “*Eğitim Fakültelerinde alıŖan ğretim elemanlarının sanal kaytarma düzeylerinin yordayıcısı olarak örgüt iklimi*” isimli tez alıŖmasına İstanbul’daki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmakta olan 217 ğretim elemanı katılmıŖtır. alıŖmasında, “Sanal Kaytarma” ve “rgt İklimi leği” ni kullanmıŖtır. AraŖtırma sonucunda, ğretim elemanlarının örgüt iklimi ve alt boyutlarını orta düzeyde; sanal kaytarma ve önemli sanal kaytarma alt boyutunda dŖk düzeyde; önemsiz sanal kaytarma boyutunda ise orta düzeyde değerlendirdiklerini tespit etmiŖtir. Öğretim elemanlarının örgüt iklimi algıları cinsiyet, yaŖ, unvan, haftalık ders saati ve mesleği isteyerek seme deđiŖkenlerine göre anlamli bir farklılık bulunmadığını; medeni hal, kurum, alıŖma süresi, yönetimde ve kurulda bulunma durumuna göre ise anlamli farklılıklar bulunduğunu tespit edilmiŖtir. Öğretim yelerinin sanal kaytarma düzeylerinin cinsiyet, alıŖma süresi, haftalık ders saati, mesleği isteyerek seme deđiŖkenine göre anlamli farklılık bulunmadığını; yaŖ, medeni hal, alıŖtıkları kurum, unvan, yönetimde bulunma, kurulda bulunma deđiŖkenlerine göre ise anlamli farklılıklar bulunduğunu tespit etmiŖtir. Örgüt ikliminin sanal kaytarma ve alt boyutlarının dŖk düzeyde yordadığı sonucuna ulaŖmıŖtır.

2.3.2.2. Örgüt iklimi ile ilgili yapılan yurtdıŖı araŖtırmalar. Örgüt iklimi ile ilgili yurtdıŖında yapılan araŖtırmalara bu bölümde yer verilmiŖtir. Okul iklimi ile ilgili yurt dıŖında yapılmıŖ olan araŖtırmalarda incelendiğinde örgüt ikliminin, daha ok öğrencilerin akademik baŖarısı üzerine yođunlaŖtıđı ve okul etkililiği ile alıŖıldıđı grlmŖtir.

Halpin ve Croft'ın (1963) Amerika'daki 6 farklı bölgeden seçtiği 71 ilkokulda, "Örgütsel İklim Betimleme Anketi"ni (Organizational Climate Description Questionnaire-OCDQ) kullanarak yaptığı araştırma örgüt iklimi konusunda yapılan ilk çalışmadır. 1151 kişinin katıldığı çalışma, 64 soru ve 8 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlardan 4'ü (1. "Çözülme", 2. "Engellenme", 3. "Moral", 4. "Samimiyet") grup davranışları, 4'ü (1. "Uzak durma", 2. "Yakından kontrol", 3. "İşe dönüklük", 4. "Anlayış göstermek") yönetici davranışları olarak ele alınmıştır. Rutgers Üniversitesinde revize edilen ölçek, ilkokul ve ortaokullar için geliştirilerek, yönetici ve öğretmenler ile ilgili olarak 6 boyut ve 42 madde olarak düzenlenmiştir (Hoy, 1990).

Hirase (2000), doktora çalışmasında yönetici ve öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşlerini, Utah'ta bulunan beş okulda, "Ortaokullar için Örgütsel İklimi Tanımlama Ölçeği" kullanarak araştırmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenler ve yöneticilerin okullarındaki örgütsel iklime ilişkin algılarının benzer olduğunu; yöneticilerin okul iklimi ile ilgili paylaşımcı ve artan bir vizyona sahip olmasının, okul iklimini de olumlu etkilediği; sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin okul iklimi algısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı; olumlu okul iklimine sahip okullarda öğretmenlerin performans ve çabalarının artarak işe katkılarının ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısının da arttığı; ancak büyük okulların küçük okullara göre daha düşük düzeyde okul iklimi algısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

Rivers (2003), doktora çalışmasında öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla, Güney Georgia'da bulunan 21 lisede çalışan 821 öğretmene uyguladığı "Örgüt İklimi Tanımlaması Ölçeği" elde ettiği verilerin sonuçlarına göre; öğretmen ve yönetici davranışlarının birbiriyle tutarlı olduğunda, öğrencilerin devamsızlık oranlarının azaldığı, okula seyerek geldikleri, okulu zamanında bitirme isteklerinin arttığı görülürken; öğrenci başarısı ve okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin okul iklimi algısının daha olumlu olduğu, 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıllık öğretmenlere göre okul iklimi algısının daha olumlu olduğu, ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, 11-20 yıllık öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha destekleyici olarak gördüğü tespit edilmiştir.

Onoye (2004), doktora çalışmasında başarılı okullardaki yöneticilerin yöneticilik rolü ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş, başarılı bir örgüt için etkili bir liderlik ve pozitif bir okul ikliminin önemli olduğunu vurgulamıştır. Güney California'daki bir ortaokulda yaptığı gözlem ve görüşme tekniği ile anket uygulaması sonuçlarına göre; başarılı okullarda yöneticinin aynı zamanda bir lider olduğu, öğretmenlerin karar verme

süreçlerine dahil edildiği, okuldaki kişilerin beklentilerinin yüksek olduğu ve akademik başarı için güçlü bir odaklanmanın bulunduğunu belirtmiştir.

Pomroy (2005), yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimi ve okul iklimini incelediği doktora çalışmasını, 3 okul yöneticisi ve 22 öğretmenin katılımıyla görüşme yöntemi kullanarak, olumlu okul iklimini “karar verme sürecine katılım”, “yöneticinin vizyonu” ve “takım ruhu” olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Araştırmanın sonucunda, karar verme sürecine etkin bir şekilde katılan öğretmenlerin okul iklimi daha olumlu olarak değerlendirdiğini tespit etmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama yöntem ve süreçleri, verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ve örgütsel iklim algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırmanın modeli “ilişkisel (correlational) tarama modeli” dir. “İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar,2017, s.114).

Bu araştırma ile eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin okullarının örgüt iklimini nasıl algıladığı, kendini sabotaj davranışlarının hangi düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Kendini sabotaj davranışının ve örgütsel iklim algısının cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim düzeyi, görev yaptığı okul türü, okuldaki görev türü, okul büyüklüğü, branş, kıdem, okuldaki hizmet süresi, meslekte aldığı ödül sayısı ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenleri ile karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim algısı ile kendini sabotaj davranışları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu çalışmada katılımcıların algıladıkları örgütsel iklim ve alt boyutlarının kendini sabotaj davranışını yordama gücü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini 2018–2019 Eğitim-Öğretim Yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesinde yer alan resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumları ile bu kurumlarda görev yapan yönetici (müdür ve müdür yardımcısı) ve öğretmenler oluşturmaktadır. Denizli ili Merkezefendi ilçesinde 34 ilkokul, 33 ortaokul ve 25 lise olmak üzere toplam 92 okul bulunmaktadır. Araştırma evreninde İlkokullarda 955 öğretmen, ortaokullarda 1257 öğretmen ve liselerde 1284 öğretmen olmak üzere toplam 3496 öğretmen; İlkokullarda 82 yönetici, ortaokullarda 90 yönetici ve liselerde 105 yönetici olmak üzere toplam 277 yönetici görev yapmaktadır.

Araştırmanın evrenine ait istatistikî bilgiler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın bağlantılar linkinde yer alan Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki okullar sayfasından ulaşılarak elde

edilmiştir. (<http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?ILKODU=20&ILCEKO DU=21> sayfasından 12/10/2018 tarihinde erişilmiştir.). Araştırmanın evrenine ait bilgilere Tablo 3.1'de yer verilmektedir.

Tablo 3.1. *Araştırmanın Evreni*

OKUL TÜRÜ	OKUL		ÖĞRETMEN		YÖNETİCİ	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İlkokul	34	36.96	955	27.32	82	29.60
Ortaokul	33	35.87	1257	35.96	90	32.49
Lise	25	27.17	1284	36.73	105	37.91
Toplam	92	100.00	3496	100.00	277	100.00

3.2.2. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için sınırları belirlenmiş evren içerisinde, belirlenen ölçütlere uyularak seçilen ve evreni temsil etme yeterliliğine sahip olduğu kabul edilen örneklem üzerinden çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örnekleme, olasılık temelli örnekleme tekniklerinden "*Tabakalı Küme Örnekleme*" yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi, çoğunlukla sosyal bilimlerde ve özellikle de homojen dağılım göstermeyen araştırma evrenlerinde kullanımı daha uygun olan bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntemde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünü içindeki eleman sayısına oranı hesaplanarak örneklem seçme işlemi gerçekleştirilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s.85). Balcı (2018); tabakalı örnekleme yöntemiyle evrende yer alan alt grupların örneklem içinde temsil edilmelerinin de garanti altına alınacağını belirtmektedir (s.101). Bu araştırmanın örneklemini Denizli ili Merkezefendi ilçesinde yer alan farklı eğitim kademelerindeki (ilkokul, ortaokul ve lise) resmi 92 okuldan "*Tabakalı Küme Örnekleme*" tekniği kullanılarak seçilen 74 okulda görev yapan, 1204 öğretmen ve 166 yönetici oluşturmaktadır. Bu çalışmada örneklemin belirlenmesine ilişkin yapılan uygulamalara ve hesaplamalara aşağıda yer verilmiştir:

Tabakalı örnekleme yöntemi, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranı hesaplanarak örneklem seçiminin yapıldığı (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s.85) ve alt grupların evrende temsil edilme düzeylerinin daha yüksek olduğu (Balcı, 2018) bir yöntemdir. Tabakalı küme örnekleme yöntemi ile araştırma evrenini oluşturan bütün okulların eşit seçilme şansına sahip olmalarını sağlamak amacıyla, her bir eğitim kademesi kendi içinde benzeşik özelliklere

sahip olduklarından ilkokul, ortaokul ve lise olarak alt evrenlere ayrılmıştır. Evreni temsil etme yeterliliğinin sağlanmasında her bir eğitim kademesi araştırma için önemli görülen "okul büyüklüğü" değişkeni ölçüt alınarak tabakalara ayrılmıştır. Bu sınıflandırmada, okul büyüklüğünün örgütsel iklimi ve dolayısıyla kendini sabotajı etkileyen önemli durumsal faktörlerden biri olması etkili olmuştur. Okul büyüklüğü ile okullarda görev yapan "öğretmen sayısı" kastedilmiştir. Araştırma evreninde yer alan okullar öğretmen sayılarına göre sıralanmış ve gruplandırılmıştır. 20 ya da daha az öğretmenin görev yaptığı okullar "küçük"; 21-40 arasında öğretmenin görev yaptığı okullar "orta"; 41 ya da daha fazla öğretmenin yaptığı okullar ise "büyük" okul olarak sınıflandırılmıştır. Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki toplam 92 okulun "okul büyüklüğü" ölçütüne göre, 34 ilkokulun 14'ü küçük, 10'u orta ve 10'u büyük; 33 ortaokulun 9'u küçük, 14'ü orta ve 10'u büyük; 25 lisenin 3'ü küçük, 5'i orta ve 17'si büyük okul olarak değerlendirmeye alınmıştır (Tablo 3.2).

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına ilişkin yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir: Araştırmaya ait örneklem büyüklüğünü belirlemek amacıyla, Balcı'nın (2018) da belirttiği gibi Cochran (1962) tarafından önerilen aşağıdaki formül dikkate alınarak örnekleme en az ulaşılması gereken okul, yönetici ve öğretmen sayıları hesaplanmıştır (Balcı, 2018, s.109).

$$n = \frac{t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \cdot t^2 \cdot \frac{p \cdot q}{d^2}}$$

n=Örneklem büyüklüğü

N= Evren (yığın) büyüklüğü

d= Tolerans düzeyi (.05 ya da .01)

t= Güven düzeyi ($\alpha=0,05$ için 1,96; $\alpha=0,01$ için 2,58)

p= Olayın görülme sıklığı

q=1-p

Araştırma evreninde yer alan okullara ait örneklem büyüklüğü aşağıdaki şekilde belirlenmiştir: Cochran'ın (1962) formülüne göre, araştırmanın evren büyüklüğü olan toplam 92 okul için, $\alpha= .05$ anlamlılık ve % 5 tolerans düzeyinde en az örneklem büyüklüğü 74 okul olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmadaki 92 okul için 74 okulun istatistiksel olarak okul evrenini temsil etme yeterliliğine sahip olduğu, bu çalışmanın örnekleme için uygun olduğu kabul edilmiştir. Bu da evrenin % 80'ine tekabül etmektedir. Her bir alt tabakada yer alan okulların, evrende yer alan tüm okullar içindeki oranını yansıtabilecek şekilde alt evrenlerin evren içindeki oranları % olarak belirlenmiştir. Bu orana göre, her bir alt evren için örnekleme en az olması gereken okul sayıları

hesaplanmıştır. Araştırma evreninde yer alan okulların örneklem içindeki dağılımına ait bilgilere Tablo 3.2'de yer verilmektedir.

Tablo 3.2. Araştırma Evreninde Yer Alan Okulların Örneklem İçindeki Dağılımı

Okul Türü	Okul Büyüklüğü (Öğretmen Sayısı)	Okul Sayısı (N)	Alt Evrenlerin Evren İçindeki Oranı (%)	Örnekleme En Az Olması Gereken Okul Sayısı (n)	Örnekleme Dahil Edilen Okul Sayısı (n)
İLKOKUL	Küçük (21 ve daha az)	14	15	11	11
	Orta (21-40 arası)	10	11	8	8
	Büyük (41 ve daha fazla)	10	11	8	8
	Toplam	34	37	27	27
ORTAOKUL	Küçük (21 ve daha az)	9	10	7	7
	Orta (21-40 arası)	14	15	11	11
	Büyük (41 ve daha fazla)	10	11	8	8
	Toplam	33	36	27	27
LİSE	Küçük (21 ve daha az)	3	3	2	2
	Orta (21-40 arası)	5	5	4	4
	Büyük (41 ve daha fazla)	17	18	14	14
	Toplam	25	27	20	20
TOPLAM		92	100	74	74

(Örneğin; Küçük ölçekli ilkokul sayısı=(alt evren/çalışma evreni)xörneklem büyüklüğü=(14/92)x74=11 okul)

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırma evreninde yer alan 34 ilkokulun araştırma evrenindeki tüm okullar içindeki oranı %37 ve örnekleme en az olması gereken ilkokul sayısı 27; araştırma evreninde yer alan 33 ortaokulun araştırma evrenindeki tüm okullar içindeki oranı %36 ve örnekleme en az olması gereken ortaokul sayısı 27; araştırma evreninde yer alan 25 lisenin araştırma evrenindeki tüm okullar içindeki oranı %27 ve örnekleme en az olması gereken lise sayısı 20'dir. Buna göre, araştırma evreninde yer alan toplam 92 okuldaki seçilen, 34 İlkokuldan 27'si İlkokul; 33 Ortaokuldan 27'si Ortaokul ve 25 Liseden 20'si Lise olmak üzere toplam 74 okul bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma evrenindeki okullarda görev yapan öğretmenlere ait örneklem büyüklüğü aşağıdaki şekilde belirlenmiştir: Cochran'ın (1962) formülüne göre, araştırmanın evren büyüklüğü olan toplam 3496 öğretmen için, $\alpha = .05$ anlamlılık ve % 5 tolerans düzeyinde örneklem büyüklüğü en az 346 öğretmen olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada öğretmenler için en az 346 öğretmenin istatistiksel olarak öğretmen evrenini

temsil etme yeterliliğine sahip olduğu, bu çalışmanın örneklemini için uygun olduğu kabul edilmiştir. Ancak bu çalışma için en az olması gereken öğretmen sayısından daha fazla öğretmene ulaşılmıştır. Toplam 1204 öğretmene ulaşılmış olup, bu da evrenin % 34,45'ine tekabül etmektedir. Her bir alt tabakada yer alan okullarda görev yapan öğretmen sayısının, evrende yer alan toplam öğretmen sayısı içindeki oranını yansıttak şekilde alt evrenlerin evren içindeki oranları % olarak belirlenmiştir. Bu orana göre, her bir alt evren için örnekleme en az olması gereken öğretmen sayıları hesaplanmıştır. Araştırma evreninde yer alan okullarda görev yapan öğretmenlerin örnekleme içindeki dağılımına ait bilgilere Tablo 3.3'te yer verilmektedir.

Tablo 3.3. *Araştırma Evreninde Yer Alan Öğretmenlerin Örnekleme İçindeki Dağılımı*

Okul Türü	Okul Büyüklüğü	Okul Sayısı (N)	Evrendeki Öğretmen Sayısı (N)	Alt Evrenlerin İçindeki Oranı (%)	Örnekleme En Az Olması Gereken Öğretmen Sayısı (n)	Örnekleme Dahil Edilen Öğretmen Sayısı (n)
İLKOKUL	Küçük	14	134	4	13	98
	Orta	10	302	9	30	104
	Büyük	10	519	15	51	155
	Toplam	34	955	27	95	357
ORTA OKUL	Küçük	9	130	4	13	52
	Orta	14	442	13	44	153
	Büyük	10	685	20	68	222
	Toplam	33	1257	36	124	427
LİSE	Küçük	3	47	1	5	9
	Orta	5	181	5	18	35
	Büyük	17	1056	30	105	376
	Toplam	25	1284	37	127	420
TOPLAM		92	3496	100	346	1204

(Örneğin; Küçük ölçekli ilkokuldaki öğretmen sayısı=(alt evren/çalışma evreni)xörnekleme büyüklüğü=(134/3496)x346=13 öğretmen)

Tablo 3.3 incelendiğinde, araştırma evreninde görev yapan 955 ilkokul öğretmenin araştırma evrenindeki tüm öğretmenler içindeki oranı %27 ve örnekleme en az olması gereken ilkokul öğretmeni sayısı 95; araştırma evreninde görev yapan 1257 ortaokul öğretmenin araştırma evrenindeki tüm öğretmenler içindeki oranı %36 ve örnekleme en az olması gereken ortaokul öğretmeni sayısı 124; araştırma evreninde görev yapan 1284 lise öğretmenin araştırma evrenindeki tüm öğretmenler içindeki oranı %37 ve örnekleme en az olması gereken lise öğretmeni sayısı 127'tir. Buna göre,

araştırma evreninde yer alan toplam 3496 öğretmen arasından seçilen; İlkokullarda görev yapan 955 öğretmenin 357'si İlkokul öğretmeni; Ortaokullarda görev yapan 1257 öğretmenin 427'si Ortaokul öğretmeni ve Liselerde görev yapan 1284 öğretmenin 420'si Lise öğretmeni olmak üzere toplam 1204 öğretmen bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma evrenindeki okullarda görev yapan yöneticilere ait örneklem büyüklüğü aşağıdaki şekilde belirlenmiştir: Cochran'ın (1962) formülüne göre, araştırmanın evren büyüklüğü olan toplam 277 yönetici için, $\alpha = .05$ anlamlılık ve % 5 tolerans düzeyinde örneklem büyüklüğü en az 161 yönetici olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yöneticiler için en az 161 yöneticinin istatistiksel olarak yönetici evrenini temsil etme yeterliliğine sahip olduğu, bu çalışmanın örneklemini için uygun olduğu kabul edilmiştir. Ancak bu çalışma için toplam 166 yöneticiye ulaşılmış olup, bu da evrenin % 60'ına tekabül etmektedir. Her bir alt tabakada yer alan okullarda görev yapan yönetici sayısının, evrende yer alan toplam yönetici sayısı içindeki oranını yansıtacak şekilde alt evrenlerin evren içindeki oranları % olarak belirlenmiştir. Bu orana göre, her bir alt evren için örnekleme en az olması gereken yönetici sayıları hesaplanmıştır. Araştırma evreninde yer alan okullarda görev yapan yöneticilerin örneklem içindeki dağılımına ait bilgilere Tablo 3.4'te yer verilmektedir.

Tablo 3.4. Araştırma Evreninde Yer Alan Yöneticilerin Örneklem İçindeki Dağılımı

Okul Türü	Okul Büyüklüğü	Okul Sayısı (N)	Evrendeki Yönetici Sayısı (N)	Alt Evrenlerin Evren İçindeki Oranı (%)	Örnekleme En Az Olması Gereken Yönetici Sayısı (n)	Örnekleme Dahil Edilen Yönetici Sayısı (n)
İLKOKUL	Küçük	14	24	9	14	17
	Orta	10	26	9	15	21
	Büyük	10	32	12	19	12
	Toplam	34	82	30	48	50
ORTAOKUL	Küçük	9	19	7	11	11
	Orta	13	35	13	20	16
	Büyük	10	38	14	22	33
	Toplam	32	92	33	53	60
LİSE	Küçük	3	9	3	5	2
	Orta	4	23	8	13	6
	Büyük	17	73	26	42	48
	Toplam	24	105	38	61	56
TOPLAM		92	277	100	161	166

(Örneğin; Küçük ölçekli ilkokuldaki yönetici sayısı=(alt evren/çalışma evreni)xörneklem büyüklüğü=(24/277)x161=14 yönetici)

Tablo 3.4 incelendiğinde, araştırma evreninde görev yapan 82 ilkokul yöneticisinin araştırma evrenindeki tüm yöneticiler içindeki oranı %30 ve örnekleme en az olması gereken ilkokul yönetici sayısı 48; araştırma evreninde görev yapan 92 ortaokul yöneticisinin araştırma evrenindeki tüm yöneticiler içindeki oranı %33 ve örnekleme en az olması gereken ortaokul yönetici sayısı 53; araştırma evreninde görev yapan 105 lise yöneticisinin araştırma evrenindeki tüm yöneticiler içindeki oranı %38 ve örnekleme en az olması gereken lise yönetici sayısı 61'dir . Buna göre, araştırma evreninde yer alan toplam 277 yönetici arasından seçilen; İlkokullarda görev yapan 82 yöneticinin 50'si İlkokul yöneticisi; Ortaokullarda görev yapan 92 yöneticinin 60'ı Ortaokul yöneticisi ve Liselerde görev yapan 105 yöneticinin 56'sı Lise yöneticisi olmak üzere toplam 166 yönetici bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın evreninde yer alan tüm okulların sıra kodları, adları, büyüklükleri, öğretmen ve yönetici sayıları EK-1'de verilmiştir. Örneklem seçiminde oranları dahilinde her bir kademe ve alt tabakadan örnekleme alınacak okullar Ek 1'de sıralanmış araştırma evreninde yer alan tüm okullar arasından tesadüfi olarak seçilmiş, örneklem belirlemede en önemli özelliklerden olan yansızlık ve temsil edilebilirlik ilkeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın örnekleme dahil edilen her bir okuldaki öğretmen sayısının, o okuldaki mevcut öğretmenleri temsil yeterliliğini mümkün olabildiğince sağlamasına dikkat edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan ilkokullardaki mevcut yönetici ve öğretmen sayıları, örnekleme dahil edilen araştırmaya katılan ilkokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin geçerli olan ve iptal edilen anket sayıları ile temsil yeterliliğine ilişkin bilgilere Tablo 3.5'de yer verilmektedir.

Tablo 3.5. *Araştırmanın Örnekleme Seçilen İlkokullar ve Temsil Yeterlilikleri*

Okul Türü	Okul Büyüklüğü	Okul Kodu	ARAŞTIRMA EVRENİ		ÖRNEKLEMDEKİ GEÇERLİ ANKET SAYISI			İptal Edilen Anket Sayısı	Temsil Yeterliliği (%)
			Yönetici Sayısı (N)	Öğretmen Sayısı (N)	Yönetici Sayısı (n)	Öğretmen Sayısı (n)	Toplam		
İLKOKUL (27)	Küçük (11)	İLK7	1	8	-	4	4	1	44,44
		İLK4	2	5	1	6	7	-	100,00
		İLK5	1	5	1	5	6	-	100,00
		İLK8	2	9	2	8	10	-	90,91
		İLK12	2	15	-	10	10	-	58,82
		İLK14	2	20	1	17	18	-	81,82
		İLK1	1	3	-	3	3	-	75,00
		İLK2	2	4	-	4	4	-	66,67
		İLK13	2	18	1	10	11	-	55,00
		İLK11	2	13	2	8	10	-	66,67
		İLK6	2	7	1	7	8	-	88,89

(Devamı arkada)

Tablo 3.5. Araştırmanın Örneklemine Seçilen İlkokullar ve Temsil Yeterlilikleri

Okul Türü	Okul Büyüklüğü	Okul Kodu	ARAŞTIRMA EVRENİ		ÖRNEKLEMDEKİ GEÇERLİ ANKET SAYISI			İptal Edilen Anket Sayısı	Temsil Yeterliliği (%)
			Yönetici Sayısı (N)	Öğretmen Sayısı (N)	Yönetici Sayısı (n)	Öğretmen Sayısı (n)	Toplam		
İLKOKUL (27)	Orta (8)	İLK23	3	38	2	13	15	-	36,59
		İLK19	3	29	2	11	13	-	40,63
		İLK24	3	39	3	12	15	1	35,71
		İLK15	2	22	2	9	11	-	45,83
		İLK17	3	27	2	17	19	-	63,33
		İLK18	2	28	2	9	11	-	36,67
		İLK20	3	31	3	12	15	-	44,12
		İLK22	3	34	4	19	23	-	62,16
	Büyük (8)	İLK25	2	41	2	17	19	-	44,19
		İLK31	3	57	3	9	12	2	20,00
		İLK32	4	58	4	32	36	-	58,06
		İLK28	3	43	2	16	18	-	39,13
		İLK26	3	41	2	22	24	-	54,55
		İLK34	4	70	3	38	41	1	55,41
		İLK29	3	45	3	17	20	-	41,67
İLK33	4	67	2	22	24	-	33,80		
TOPLAM(27)			67	777	50	357	407	5	48,22

Tablo 3.5 incelendiğinde, araştırma evrenindeki toplam 34 ilkokuldan 27 ilkokul örnekleme seçilmiş, bu ilkokullardan 11'i küçük, 8'i orta ve 8'i de büyük ölçekli okuldur. Çalışma kapsamında ilkokullarda uygulanan 412 veri toplama aracının, 5'i iptal edilmiş, 50'si yönetici, 357'si öğretmen olmak üzere toplam 407 ölçek geçerli kabul edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan ortaokullardaki mevcut yönetici ve öğretmen sayıları, örnekleme katılan ortaokul öğretmenlerinin ve yöneticilerinin geçerli olan ve iptal edilen anket sayıları ile temsil yeterliliğine ilişkin bilgilere Tablo 3.6'da yer verilmektedir.

Tablo 3.6. Araştırmanın Örneklemine Seçilen Ortaokullar ve Temsil Yeterlilikleri

Okul Türü	Okul Büyüklüğü	Okul Kodu	ARAŞTIRMA EVRENİ		ÖRNEKLEMDEKİ GEÇERLİ ANKET SAYISI			İptal Edilen Anket Sayısı	Temsil Yeterliliği (%)
			Yönetici Sayısı (N)	Öğretmen Sayısı (N)	Yönetici Sayısı (n)	Öğretmen Sayısı (n)	Toplam		
ORTAOKUL (27)	Küçük (7)	ORTA2	2	10		9	9	-	75,00
		ORTA3	2	11	1	9	10	-	76,92
		ORTA4	2	14	2	5	7	-	43,75
		ORTA5	2	15	2	3	5	-	29,41
		ORTA6	2	17	2	9	11	-	57,89
		ORTA7	2	18	2	9	11	-	55,00
		ORTA8	2	19	1	3	4	-	19,05

(Devamı arkada)

Tablo 3.6. Araştırmanın Örneklemine Seçilen Ortaokullar ve Temsil Yeterlilikleri (Devamı)

Okul Türü	Okul Büyüklüğü	Okul Kodu	ARAŞTIRMA EVRENİ		ÖRNEKLEMDEKİ GEÇERLİ ANKET SAYISI			İptal Edilen Anket Sayısı	Temsil Yeterliliği (%)
			Yönetici Sayısı (N)	Öğretmen Sayısı (N)	Yönetici Sayısı (n)	Öğretmen Sayısı (n)	Toplam		
ORTAOKUL (27)	Orta (11)	ORTA22	3	37	3	12	15	1	37,50
		ORTA20	2	37	1	14	15	-	38,46
		ORTA17	2	31	2	13	15	1	45,45
		ORTA11	2	22	1	6	7	-	29,17
		ORTA10	2	22	2	8	10	1	41,67
		ORTA19	3	36	3	20	23	-	58,97
		ORTA13	2	29	2	11	13	-	41,94
		ORTA15	3	30	2	12	14	2	42,42
		ORTA23	3	38	2	12	14	-	34,15
		ORTA18	3	35	3	26	29	-	76,32
		ORTA16	2	31	2	17	19	-	57,58
	Büyük (8)	ORTA32	6	94	6	78	84	-	84,00
		ORTA28	4	69	3	22	25	-	34,25
		ORTA33	5	101	4	38	42	1	39,62
		ORTA29	4	77	4	15	19	1	23,46
		ORTA27	3	47	1	13	14	-	28,00
		ORTA25	2	44	2	12	14	-	30,43
		ORTA31	4	83	4	27	31	-	35,63
		ORTA30	4	82	3	24	27	-	31,40
	TOPLAM(27)		73	1049	60	427	487	7	43,40

Tablo 3.6 incelendiğinde, araştırma evrenindeki toplam 33 ortaokuldan 27 ortaokul örnekleme seçilmiş, bu ortaokullardan 7'si küçük, 11'ü orta ve 8'i de büyük ölçekli okuldur. Çalışma kapsamında ortaokullarda uygulanan 494 veri toplama aracının, 7'si iptal edilmiş, 60'ı yönetici, 427'si öğretmen olmak üzere toplam 487 ölçek geçerli kabul edilmiştir. Araştırma evrenini oluşturan liselerdeki mevcut yönetici ve öğretmen sayıları, örneklemdeki araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin ve yöneticilerinin geçerli olan ve iptal edilen anket sayıları ile temsil yeterliliğine ilişkin bilgilere Tablo 3.7'de yer verilmektedir.

Tablo 3.7. Araştırmanın Örneklemine Seçilen Liseler ve Temsil Yeterlilikleri

Okul Türü	Okul Büyüklüğü	Okul Kodu	ARAŞTIRMA EVRENİ		ÖRNEKLEMDEKİ GEÇERLİ ANKET SAYISI			İptal Edilen Anket Sayısı	Temsil Yeterliliği (%)	
			Yönetici Sayısı (N)	Öğretmen Sayısı (N)	Yönetici Sayısı (n)	Öğretmen Sayısı (n)	Toplam			
	Küçük (2)	LİSE1	2	11	2	7	9	-	69,23	
		LİSE2	5	16	3	9	12	-	57,14	
	Orta (4)	LİSE8	4	40	3	14	17	-	38,64	
		LİSE4	5	32	2	9	11	-	29,73	
		LİSE5	3	34	2	8	10	-	27,03	
		LİSE7	7	39	2	23	25	-	54,35	
		LİSE14	3	48	2	39	41	1	80,39	
		LİSE17	3	53	2	28	30	1	53,57	
LİSE (20)	Büyük (14)	LİSE10	2	43	1	24	25	1	55,56	
		LİSE13	5	48	4	20	24	-	45,28	
		LİSE25	8	168	5	38	43	-	24,43	
		LİSE16	2	49	2	14	16	-	31,37	
		LİSE24	8	93	5	24	29	-	28,71	
		LİSE11	3	46	1	21	22	-	44,90	
		LİSE12	4	47	3	21	24	-	47,06	
		LİSE23	6	85	4	37	41	3	45,05	
		LİSE21	5	57	3	37	40	2	64,52	
		LİSE19	5	54	4	17	21	-	35,59	
		LİSE20	5	55	4	15	19	-	31,67	
		LİSE15	3	49	2	15	17	-	32,69	
		TOPLAM (20)		88	1067	56	420	476	8	41,21

Tablo 3.7 incelendiğinde, araştırma evrenindeki toplam 25 ortaöğretim kurumundan 20 lise örnekleme seçilmiş, bu liselerden 2'si küçük, 4'ü orta ve 14'ü de büyük ölçekli okuldur. Çalışma kapsamında liselerde uygulanan 484 veri toplama aracının, 8'i iptal edilmiş, 56'sı yönetici, 420'si öğretmen olmak üzere toplam 476 ölçek geçerli kabul edilmiştir. Araştırmanın yapıldığı okul türlerine göre, araştırma evrenindeki okul, yönetici ve öğretmen sayıları; değerlendirmeye alınan anket ve iptal edilen anket sayısı ile anket yüzdelerine ait bilgilere Tablo 3.8'de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. *Araştırma Evreni, Değerlendirmeye Alınan ve İptal Edilen Anket Sayısı ile Anket Yüzdeleri*

OKUL TÜRÜ	ARAŞTIRMA EVRENİ			DEĞERLENDİRMEYE ALINAN ANKET SAYISI			İptal Edilen Anket Sayısı	Değerlendirmeye Alınan Anket Yüzdesi (%)	
	Okul Sayısı (N)	Yönetici Sayısı (N)	Öğretmen Sayısı (N)	Okul Sayısı (n)	Yönetici Sayısı (n)	Öğretmen Sayısı (n)			
İlkokul	34	82	955	27	50	357	407	5	48.22
Ortaokul	33	90	1257	27	60	427	487	7	43.40
Lise	25	105	1284	20	56	420	476	8	41.21
Toplam	92	277	3496	74	166	1204	1370	20	98.9

Tablo 3.8 incelendiğinde bu çalışmada toplam 9 okulda veri toplama aracı uygulaması yapılmış, ancak bazı öğretmenlerin ve yöneticilerin anketlerin bazı sorularını cevaplamadığı ya da bir soruya birden fazla cevap verdiği tespit edilmiş ve bu nedenle 20 anket değerlendirmeye alınmayarak iptal edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlere toplam 1390 anket dağıtılmış, değerlendirmeye alınan toplam anket sayısı 1370 olup, anketlerin geri dönüş oranı % 98,9'dur.

3.2.3.Örneklem Grubunun Özellikleri

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan ve cevapladığı ölçeği geçerli sayılan yönetici ve öğretmenlerin okul türü, okul büyüklüğü, cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, branş, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, ödül sayısı ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre dağılımına ait bilgilere aşağıda sırasıyla yer verilmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.9'da verilmektedir.

Tablo 3.9. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Büyüklüğüne Göre Dağılımı*

OKUL BÜYÜKLÜĞÜ	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
Küçük	26	15.7	163	13.5
Orta	42	25.3	293	24.3
Büyük	98	59.0	748	62.1
Toplam	166	100.0	1204	100.0

Tablo 3.9'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin % 15.7'sinin "küçük", % 25.3'ünün "orta" ve % 59.0'unun ise "büyük" ölçekli okullarda görev

yaptığı; öğretmenlerin ise % 13.5'inin “küçük”, % 24.3'ünün “orta” ve % 62.1'inin ise “büyük” ölçekli okullarda görev yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunun çoğunluğunu büyük okullardaki yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin okul türlerine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.10'da verilmektedir.

Tablo 3.10. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımı*

OKUL TÜRÜ	Yönetici		Öğretmen	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
İlkokul	45	27.1	362	30.1
Ortaokul	61	36.7	426	35.4
Lise	60	36.1	416	34.6
Toplam	166	100.0	1204	100.0

Tablo 3.10 incelendiğinde okul türlerine göre, araştırmaya katılan yöneticilerin % 27.1'inin ilkokulda, % 36.7'sinin ortaokulda ve % 36.1'inin lisede görev yaptığı; öğretmenlerin % 30.1'inin ilkokulda, % 35.4'ünün ortaokulda ve % 34.6'sının lisede görev yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin lise türlerine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.11'de verilmektedir.

Tablo 3.11. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Lise Türlerine Göre Dağılımı*

LİSE TÜRÜ	Yönetici		Öğretmen	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Fen/Sosyal Bilimler Lisesi	6	10.0	30	7.2
Anadolu Lisesi	20	33.3	156	37.5
Mesleki ve Teknik Anadolu Lise	34	56.7	230	55.3
Toplam	60	100.0	416	100.0

Tablo 3.11'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin % 10.0'unun Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde, %33.3'ünün Anadolu Lisesinde ve % 56.7'sinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yaptığı; öğretmenlerin ise % 7.2'sinin Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde, %37.5'inin Anadolu Lisesinde ve % 55.3'ünün Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunun çoğunluğunu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluşturan yöneticilerin ve öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.12'de verilmektedir.

Tablo 3.12. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı*

CİNSİYET	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
Kadın	33	19.9	701	58.2
Erkek	133	80.1	503	41.8
Toplam	166	100.0	1204	100.0

Tablo 3.12 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin % 19.9'unun kadın, % 80.1'inin erkek; öğretmenlerin ise % 58.2'sinin kadın, % 41.8'inin erkek olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.13'te verilmektedir.

Tablo 3.13. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı*

YAŞ	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
35 yaş ve altı	30	19.3	337	27.8
36-40 yaş	42	24.1	258	21.6
41-45 yaş	37	24.1	227	18.6
46-50 yaş	26	15.1	205	17.1
51 yaş ve üzeri	31	17.5	177	14.9
Toplam	166	100.0	1204	100.0

Tablo 3.13'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin % 19.3'ünün 35 yaş ve altı, % 24.1'inin 36-40 yaş ve 41-45 yaş, % 15.1'inin 46-50 yaş ve % 17.5'inin 51 yaş ve üzeri yaş aralığında olduğu; öğretmenlerin % 27.8'inin 35 yaş ve altı, % 21.6'sının 36-40 yaş, % 18.6'sının 41-45 yaş, % 17.1'inin 46-50 yaş ve % 14.9'unun 51 yaş ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.14'te verilmektedir.

Tablo 3.14. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı*

EĞİTİM DURUMU	Yönetici		EĞİTİM DURUMU	Öğretmen	
	n	%		n	%
			Eğitim Enstitüsü / Ön lisans	54	4.5
Eğitim Enstitüsü / Ön lisans-Lisans	125	75.3	Lisans	1031	85.6
Lisansüstü	41	24.7	Lisansüstü	119	9.9
Toplam	166	100.0	Toplam	1204	100.0

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin % 75.3'ünün Eğitim Enstitüsü/Ön lisans/Lisans ve % 24.7'sinin lisansüstü mezunu olduğu; öğretmenlerin % 4.5'inin Eğitim Enstitüsü/Ön lisans, %85.6'sının lisans ve % 9.9'unun lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin branşlarına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.15'te verilmektedir.

Tablo 3.15. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı*

BRANŞ	Yönetici		Öğretmen	
	n	%	n	%
Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/Edebiyat/Rehberlik)	54	32.5	439	36.5
Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri)	20	12.0	223	18.5
Mesleki/ Teknik	21	12.7	127	10.5
Sanat ve Spor	28	16.9	80	6.6
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi)	43	25.9	335	27.8
Toplam	166	100.0	1204	100.0

Tablo 3.15 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin branşlarına göre % 32.5'inin Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/Edebiyat/Rehberlik), % 12.0'sinin Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri), % 12.7'sinin Mesleki/Teknik, % 16.9'unun Sanat ve Spor, % 25.9'sinin Temel Eğitim (Sınıf/Okul Öncesi) öğretmeni olarak görev yaptığı; öğretmenlerin ise branşlarına göre % 36.5'inin Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/Edebiyat/Rehberlik), % 18.5'inin Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri), % 10.5'inin Mesleki/Teknik, % 6.6'sının Sanat ve Spor, % 27.8'inin Temel Eğitim (Sınıf/Okul Öncesi) öğretmeni olarak görev yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.16'da verilmektedir.

Tablo 3.16. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı*

MESLEKİ KIDEM	Yönetici		MESLEKİ KIDEM	Öğretmen	
	n	%		n	%
			5 yıl ve altı	92	7.6
10 yıl ve altı	15	9.0	6-10 yıl	194	16.1
11-15 yıl	46	27.7	11-15 yıl	236	19.6
16-20 yıl	47	28.3	16-20 yıl	235	19.5
21-25 yıl	23	13.9	21-25 yıl	202	16.8
26 yıl ve üzeri	35	21.1	26 yıl ve üzeri	245	20.3
Toplam	166	100.0	Toplam	1204	100.0

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin % 9.0’unun 10 yıl ve altı, % 27.7’sinin 11-15 yıl, % 28.3’ünün 16-20 yıl, %13.9’unun 21-25 yıl, % 21.1’inin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları; öğretmenlerin ise % 7.6’sının 5 yıl ve altı, % 16.1’inin 6-10 yıl, % 19.6’sının 11-15 yıl, % 19.5’inin 16-20 yıl, %16.8’inin 21-25 yıl, % 20.3’ünün 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.17’de verilmektedir.

Tablo 3.17. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Dağılımı*

OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ	Yönetici		OKULDAKİ GÖREV SÜRESİ	Öğretmen	
	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
2 yıl ve altı	58	34.9	5 yıl ve altı	583	48.4
3-4 yıl	52	31.3	6-10 yıl	397	33.0
5 yıl ve üzeri	56	33.7	11-15 yıl	158	13.1
			16 yıl ve üzeri	66	5.5
Toplam	166	100.0	Toplam	1204	100.0

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin okuldaki görev süreleri incelendiğinde % 34.9’unun 2 yıl ve altı, % 31.3’ünün 3-4 yıl, % 33.7’sinin 5 yıl ve daha fazla; öğretmenlerin ise % 48.4’ünün 5 yıl ve altı, % 33.0’ünün 6-10 yıl, % 13.1’inin 11-15 yıl ve % 5.5’inin 16 yıl ve daha fazla bulunduğu okulda görev yaptığı görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin meslekte aldıkları ödül sayısına göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.18’de verilmektedir.

Tablo 3.18. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Meslekte Aldıkları Ödül Sayısına Göre Dağılımı*

MESLEKTE ALINAN ÖDÜL SAYISI	Yönetici		Öğretmen	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Hiç (0) ödül almamış	36	21.7	587	48.8
1 -2 defa ödül	62	37.3	390	32.4
3 ve daha fazla ödül	68	41.0	227	18.9
Toplam	166	100.0	1204	100.0

Tablo 3.18 incelendiğinde, araştırmaya katılan yöneticilerin % 21.7’sinin hiç ödül almadığı, % 37.3’ünün 1-2 defa, % 41.0’inin 3 ve daha fazla ödül aldıkları; öğretmenlerin ise % 48.8’inin hiç ödül almadığı, % 32.4’ünün 1-2 defa, % 18.9’unun 3 ve daha fazla ödül aldıkları görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin

okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 3.19'da verilmektedir.

Tablo 3.19. *Örneklem Grubunu Oluşturan Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Dağılımı*

SOSYO-EKONOMİK DÜZEY	Yönetici		Öğretmen	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Düşük	46	27.7	402	33.4
Orta	104	62.7	688	57.1
Yüksek	16	9.6	114	9.5
Toplam	166	100.0	1204	100.0

Tablo 3.19'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan yöneticilerin % 27.7'sinin düşük, % 62.7'sinin orta ve % 9.6'sının yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yaptıkları; öğretmenlerin ise % 33.4'ünün düşük, % 57.1'inin orta ve % 9.5'inin yüksek sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyin sınıflandırılmasında yönetici ve öğretmenlerin okullarına ilişkin sosyo-ekonomik düzey algıları dikkate alınmıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik değişkenlere ait verilerin elde edileceği "*Kişisel Bilgi Formu*" (EK-4); ikinci bölümde yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj algılarının ölçüleceği "*Kendini Sabotaj Ölçeği*" (EK-5); üçüncü bölümde katılımcıların görev yaptıkları okullara ilişkin olarak örgütsel iklimi algılarının ölçüleceği "*Okul İklimi Ölçeği*" (EK-6) yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere ait kişisel bilgi formu, (1) cinsiyet, (2) yaş, (3) eğitim durumu, (4) branş, (5) mesleki kıdem, (6) okuldaki görev süresi, (7) meslekte alınan ödül sayısı (8) okul büyüklüğü, (9) okul türü, bulunulan (10) lise türü ve (11) okulun sosyo-ekonomik düzey demografik değişkenlerinin yer aldığı sorulardan oluşmaktadır.

3.3.2. Kendini Sabotaj Ölçeği

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj eğilimlerini ölçmek amacıyla Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen Akın, Abacı ve Akın (2010)

tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Kendini Sabotaj Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 25 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. 6'lı likert tipinde olan ölçek "1=Hiç Katılmıyorum", "2=Katılmıyorum", "3=Kısmen Katılmıyorum", "4=Kısmen Katılıyorum", "5=Katılıyorum" ve "6=Tamamen Katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiş olup, katılımcılardan her bir maddede yer alan açıklamaya katılma oranlarını belirlemeleri istenmektedir.

Ölçekte yer alan maddeler, "çaba harcamama, hastalanma, erteleme, alkol veya ilaç kullanma, uykusuzluk ve duygusal problemler" gibi bir dizi kendini sabotaj stratejisini değerlendirmektedir. Ölçekte yer alan 3, 5, 6, 10, 13, 20, 22 ve 23 maddeler ters kodlandıktan sonra tüm maddelerin puanları toplanarak toplam bir kendini sabotaj puanı elde edilebilmektedir. Ölçekten elde edilebilecek puanlar 25 ile 150 arasında değişmektedir. "Kendini Sabotaj Ölçeği"nden alınan yüksek puanlar ilgili katılımcıların sözel ve davranışsal kendini sabotaj eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Akın, Abacı ve Akın, 2010). Ölçek maddelerine katılımcıların verdiği cevapların değerlendirilmesine ilişkin olarak puan aralıkları hesaplanmıştır. " $Puan\ aralığı = (En\ Yüksek\ değer - En\ Düşük\ Değer) / Seçenek\ sayısı = (6 - 1) / 6 = 0,83$ ". Yapılan araştırmada "Kendini Sabotaj Ölçeği" hakkında toplanan verilerin gerek analizi gerekse aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılacak olan verilerin puan aralığı, derecelendirme ve düzeyi hakkındaki bilgilere Tablo 3.20'de yer verilmiştir.

Tablo 3.20. Kendini Sabotaj Ölçeği Verilerinin Puan Aralığı, Derecelendirme ve Düzeyi

Puan Aralığı	Derecelendirme	Düzeyi
1.00 – 1.83	Hiç Katılmıyorum	Çok Düşük
1.84 – 2.67	Katılmıyorum	Düşük
2.67 – 3.50	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
3.50 – 4.33	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Yüksek
4.33 – 5.17	Katılıyorum	Yüksek
5.17 – 6.00	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Tablo 3.20'e göre, "Kendini Sabotaj Ölçeği"ne ilişkin betimsel istatistiklerde, aritmetik ortalamalara ait yorumlar yapılırken tablodaki puan aralığı, derecelendirme ve düzey bilgileri kullanılacaktır.

3.3.2.1 Kendini Sabotaj Ölçeğinin güvenilirlik analizi. Ölçeğin orijinal formuna, Türkçe'ye uyarlanmasına ve bu çalışmada elde edilen güvenilirlik analizlerine ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Kendini Sabotaj Ölçeğinin Orjinal Formuna ilişkin güvenilirlik analizi: F. Rhodewalt (1990) Kendini Sabotaj Ölçeği'nin orjinal formuna ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını .79, bir ay arayla elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .74 olarak bulmuştur. Diğer çalışmalarda ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısının .71 ile .74 arasında değiştiği, 7 hafta arayla elde edilen test-tekrar test güvenilirlik katsayısının ise .94 olduğu görülmüştür (Knee & Zuckerman, 1998; Zuckerman ve diğerleri, 1998). Kendini Sabotaj Ölçeği'nin ölçüt bağımlı geçerliğini inceleyen araştırmalarda (Hirt ve diğerleri, 1991; Rhodewalt, 1990; Rhodewalt ve diğerleri, 1984; Rhodewalt ve Hill, 1995; Strube, 1986) kendini sabotajın; öz-saygı ($r = -.50$), ve sosyal istenirlik ($r = -.43$) ile negatif, sonuçları çevresel faktörlere yükleme ($r = .20$) ve beden işlevlerinin farkında olmayla pozitif ilişkili olduğu bulunmuş; ancak başarı ihtiyacı ile kendini sabotaj arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Ölçeğin Türkçe'ye Uyarlanmasına İlişkin Güvenirlik Analizleri: Kendini Sabotaj Ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik analizleri Akın, Abacı ve Akın (2010) tarafından, iki çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. İlk grup Sakarya Üniversitesinin Fen-Edebiyat (N=197), Mühendislik (N=172) ve Eğitim (N=216) fakültelerinde öğrenim gören 585 üniversite öğrencisinin, 257'si kız, 328'i erkek öğrenci olup, bu grubun yaş ortalaması 21.1' dir. Ayrıca ölçeğin test-tekrar test çalışması için bu gruptan 128 öğrenciye ölçek üç hafta arayla tekrar uygulanmıştır. Ölçeğin ölçüt uyum geçerliği için yine bu gruptan 378 öğrenci araştırmaya dahil edilmiştir. İkinci çalışma grubunu ise ölçeğin dilsel eşdeğerlik çalışmasının yürütüldüğü 86 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Yaşları 23 ile 48 arasında değişen öğretmenlerin 39' u bayan, 47' si ise erkektir. Akın, Abacı ve Akın (2010) ise ölçeğe ait iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını .90, test-tekrar test güvenilirlik katsayısını ise .94 olarak hesaplamıştır. Bu sonuç, orjinaline göre ölçeğin Türkçe formunun daha yüksek güvenilirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermektedir. Jones ve Rhodewalt (1982) tarafından geliştirilen Kendini Sabotaj Ölçeği tek boyutlu olduğu için, Açıklayıcı Faktör Analizinde asal eksenlere göre döndürülmüş temel bileşenler analizini kullanmış olup, Türkçe formun düzeltilmiş madde-test korelasyonlarının .30 ile .63 arasında, 25 maddenin faktör yüklerinin ise .34 ile .69 arasında sıralandığını tespit etmiştir (Akın, 2012).

Bu çalışmada elde edilen veri setine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları: Bir ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin tesadüfi hatadan ne kadar arınık olduğunun bir göstergesi olup; ölçeğin güvenilirliği için genellikle test-tekrar test ya da iç tutarlılık güvenilirliğine

bakılmaktadır (Pallant, 2015). Bu çalışmada elde edilen “güvenirlilik, gerçekte ölçme aracının değil, ölçme aracından elde edilen verilerin bir özelliği olup, güvenilir olarak adlandırılacak şey, ölçme aracının kendisi değil, ölçme aracından elde edilen verilerdir” (Can, 2014; Kalaycı, 2009; Linn ve Miller, 2005). Güvenirlilik analizi ile “maddelerin tutarlılığını ya da bir testin kararlılığını betimleyen” (Borg ve Gall, 1989; Balcı, 2018) iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı (cronbach alfa) hesaplaması yapılmıştır. Bu çalışmada “Kendini Sabotaj Ölçeği” ile toplanan verilerin güvenirliliğini belirlemek amacıyla madde silindiğinde oluşacak ölçek ortalaması ve varyansı, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı ile her bir madde için elde edilen madde toplam korelasyonuna ait güvenirlilik analizi sonuçları Tablo 3.21 ve Tablo 3.22’de verilmiştir.

Tablo 3.21. *Kendini Sabotaj Ölçeğinin Bu Çalışmadaki Güvenirlilik Analizi Sonuçları*

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
1. “Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim, içinde bulunduğum şartları suçlamaktır.”	66.91	146.929	.343	.723
2. “İşlerimi son ana kadar ertelerim.”	66.89	145.881	.331	.723
*3. “Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım.”	66.79	149.004	.250	.728
4. “Birçok insana göre daha keyifsizim.”	66.67	143.568	.384	.719
*5. “Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.”	67.28	149.032	.294	.726
*6. “Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım.”	67.06	149.575	.298	.726
7. “Bir sınava girmeden önce kendimi son derece kaygılı hissederim.”	65.69	146.342	.293	.725
8. “Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.”	65.85	144.234	.341	.722
9. “Yarışmaya dayanan aktivitelerden kaçınmaya çalışırım, böylece kaybettiğimde veya kötü performans sergilediğimde çok fazla incinmemiş olacağım.”	66.37	143.580	.374	.719
*10. “Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim.”	66.74	156.339	-.004	.744
11. “Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.”	65.13	147.746	.217	.731
12. “Şu andaki küçük zevkleri gelecekteki büyük zevklere tercih ederim.”	65.99	146.444	.239	.729
*13. “Başarılı olmamı güçleştirecek ortamlarda bulunmayı istemem.”	66.06	163.493	-.204	.762
14. “Belki bir gün kendimi tamamen toparlayabilirim.”	66.19	142.290	.347	.721
15. “Üzerimdeki sosyal baskıyı ortadan kaldırdığı için, bazı zamanlar bir iki günlüğüne hafif bir rahatsızlık bana zevk verir.”	66.89	142.500	.425	.716

(Devamı arkada)

Tablo 3.21. *Kendini Sabotaj Ölçeği Güvenirlik Analizi Sonuçları (Devamı)*

Madde	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
16. “Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabilirdim.”	66.36	139.065	.476	.711
17. “Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum.”	65.97	144.543	.334	.722
18. “Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım.”	65.92	145.157	.319	.723
19. “Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu düşünürüm.”	66.19	142.827	.348	.721
*20. “Mantıklı düşünmemi ve doğru şeyler yapmamı engelleyecek herhangi bir sakinleştirici veya ilaç almayı tercih etmem.”	66.94	150.767	.141	.736
21. “Yiyecek ve içecek maddelerine olması gerekenden daha fazla düşkünüm.”	66.35	145.335	.293	.725
*22. “Sınav veya iş görüşmesi gibi önemli anlardan önceki geceler mümkün olduğunca uykumu almaya çalışırım.”	66.69	150.798	.197	.731
*23. “Şu anda yaşadığım duygusal problemlerin, yaşamımın başka anını etkilemesine asla izin vermem.”	66.31	148.548	.242	.729
24. “Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.”	65.50	151.661	.128	.736
25. “Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum.”	66.25	140.308	.459	.713

* Bu maddeler olumsuz olup, tersten kodlanmıştır.

Tablo 3.22. *Kendini Sabotaj Ölçeğinin Yapılan Çalışmalarda Elde Edilen Güvenirlik Analizi Sonuçları*

	Madde Sayısı	Cronbach Alfa (α)		
		Rhodewalt (1990)	Akın, Abacı ve Akın (2010)	Bu çalışma için
KENDİNİ SABOTAJ ÖLÇEĞİ	25	.79	.94	.74

Tablo 3.21 ve Tablo 3.22 incelendiğinde, 25 maddelik “Kendini Sabotaj Ölçeği” için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve maddelerin analizi yapılmıştır. Güvenirlik katsayısının, 0 ile 1 arasında değer alması ve eğitim araştırmalarında kullanılacak verilerin güvenilir kabul edilebilmesi için güvenirlik katsayısının en az .70 değerini sağlaması önerilmektedir (Akbulut, 2010; Bayram, 2009; Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2016; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004; Pallant, 2015; Seçer, 2017; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008; Tavşancıl, 2014). Ölçeği geliştiren

Rhodewalt (1990) iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını .79; ölçeği uyarlayan Akın, Abacı ve Akın (2010) ise iç tutarlılık güvenilirlik katsayısını .94 olarak hesaplamıştır. Bu araştırma için, “Kendini Sabotaj Ölçeği” nin Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .74 olarak hesaplanmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayılarının farklı çıkmasında uygulanan örneklem grubu ya da zamanın etkili olduğu kadar katılımcıların ölçek maddelerini samimi cevaplama düzeylerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, genel kabule göre iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .70’in üzerinde olduğu için veri setinden elde edilen verilerin güvenilir olduğu görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde madde toplam puan korelasyonu ile ilgili farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Baz araştırmacılar, herhangi bir madde puanının, toplam puanla korelasyonunun negatif olması ya da .20’den küçük ise bu madde doğrudan ölçme aracından çıkarılması gerektiği; Madde puanı ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı .20 ile .30 arasında olan maddelerin çıkarılmasının güvenilirliği arttıracığı, ancak kapsam geçerliliği gibi ölçme aracında kalmasının gerekli olduğu durumlarda, bu madde üzerinde düzeltme yapılması gerektiği; genel bir kural olarak .30’dan düşük maddelerin ölçme aracından çıkarılması güvenilirliği arttıracığı belirtilmektedir (Akbulut, 2010; Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2016; Can, 2014; Pallant, 2015; Tavşancıl, 2014). Ancak Pallant (2007) ise, madde çıkarma işleminin ölçme aracının geneline ait güvenilirlik katsayısı .70’den daha düşük olduğu durumlarda yapılmasını önermektedir (akt. Bursal, 2017). Tablo 3.22’de yer alan madde toplam korelasyonları incelenmiş; 10., 20, 22. ve 24. Maddelerin .20’den düşük olduğu görülmektedir. Ancak, ölçeğin geneline ait güvenilirlik katsayısı .70’in üzerinde olması sebebiyle düşük maddeler ölçekten çıkarılmamıştır (Bursal, 2017).

3.3.3. Okul İklimi Ölçeği

Araştırmada Çağlayan (2011) tarafından "*Okul Binaları ve Örgüt İklimi*" isimli doktora çalışmasında geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, eğitim kurumlarında yönetim süreçleri, katılım, çevre, ortam, çalışanlar arasında iletişim ve ilişkilere yönelik tüm boyutları içeren kapsamlı bir ölçek olması; ölçek maddelerinde kullanılan dilin açık, net ve anlaşılır olması sebebiyle tercih edilmiştir. “Örgütsel Sağlık Envanteri (Hoy ve Tarter, 1992), National Association of Secondary School Principals, Okul İklimi Ölçeği (NASSP, 1996), ve SCA Okul İklimi ve Kültürü Profili (Howard ve Martin, 1998), Okul İklimi Ölçeği (Kelley, Glover, Keefe, Halderson, Sorenson ve Speth, 1986) ve ASSC (Alliance for the Study of School Climate) Okul İklimi Envanteri

(<http://www.calstatela.edu/centers/schoolclimate>)” gibi çeşitli ölçekleri dikkate alarak Çağlayan (2011) tarafından geliştirilen "Okul İklimi Ölçeği", İzmir ilindeki resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim öğretmenlerine uygulanarak geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. “Okul İklimi Ölçeği” ve alt boyutlara ilişkin ölçek madde sayısı ve numaralarına ait bilgilere Tablo 3.23’te yer verilmiştir.

Tablo 3.23. *Okul İklimi Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Ölçek Madde Sayısı ve Numaraları*

Ölçek ve Alt Boyutları	Madde Sayısı	Madde No
OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	47	
1.Liderlik ve Katılım	17	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 21 ve 46. maddeler
2.Eğitim ve Öğretim Ortamı	18	11, 19, 20, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45 ve 47. maddeler
3.İşbirliği	12	15, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 33, 34, 35, 39 ve 42. maddeler

Tablo 3.23 incelendiğinde toplam 47 madde olan “Okul İklimi Ölçeği”nin; "Liderlik ve Katılım", "Eğitim ve Öğretim Ortamı" ve "İşbirliği" olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğu görülmektedir.

5'li likert tipinde olan “Okul İklimi Ölçeği”, “1=Hiç Katılmıyorum”, “2=Çok Az Katılıyorum”, “3=Kısmen Katılıyorum”, “4=Çoğunlukla Katılıyorum” ve “5=Tamamen Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. “Okul İklimi Ölçeği” nden elde edilen değerlerin yüksekliği örgüt iklimi algısının yüksekliğini verecektir. Ölçek maddelerine katılımcıların verdiği cevapların değerlendirilmesine ilişkin olarak puan aralıkları hesaplanmıştır. “Puan aralığı= (En Yüksek değer-En Düşük Değer)/Seçenek sayısı= (5-1)/5=0,80”. Yapılan araştırmada “Okul İklimi Ölçeği” hakkında toplanan verilerin gerek analizi gerekse aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında kullanılacak olan verilerin puan aralığı, dercelendirme ve düzeyi hakkındaki bilgilere Tablo 3.24’te yer verilmiştir.

Tablo 3.24. *Okul İklimi Ölçeği Verilerinin Puan Aralığı, Derecelendirme ve Düzeyi*

Puan Aralığı	Derecelendirme	Düzeyi
1.00 – 1.80	Hiç Katılmıyorum	Çok Düşük
1.81 – 2.60	Çok Az Katılıyorum	Düşük
2.61 – 3.40	Kısmen Katılıyorum	Orta
3.41 – 4.20	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
4.21 – 5.00	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek

Tablo 3.24'e göre, "Okul İklimi Ölçeği"ne ilişkin betimsel istatistiklerde, aritmetik ortalamalarına ait yorumlamalar yapılırken tablodaki puan aralığı, derecelendirme ve düzey bilgileri kullanılacaktır.

3.3.3.1 Okul İklimi Ölçeğinin güvenilirlik analizi. Okul İklimi Ölçeği'ni geliştiren Çağlayan (2011) tarafından ölçeğin orjinal formu için yapılan güvenilirlik analizi sonucunda cronbach's alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0.975; "Liderlik ve Katılım" alt boyutunun 0.959; "Eğitim ve Öğretim Ortamı" alt boyutunun 0.945 ve "İşbirliği" alt boyutunun 0.939 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçme aracı ile elde edilen verilerin güvenilirliğine (Can, 2014; Kalaycı, 2009; Linn ve Miller, 2005) bakılmış ve ölçeğin güvenilirlik analizinde ise iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) hesaplaması yapılmıştır (Borg ve Gall, 1989; Balcı, 2018; Pallant, 2015). Bu araştırmada "Okul İklimi Ölçeği" ve alt boyutlarına ilişkin toplanan verilerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla madde silindiğinde oluşacak ölçek ortalaması ve varyansı, Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ile her bir madde için elde edilen madde toplam korelasyonuna ait güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 3.25 ve Tablo 3.26'da verilmiştir.

Tablo 3.25. *Okul İklimi Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Madde	Maddeler Silindiğinde Oluşacak Ölçek Ortalaması	Silindiğinde Oluşacak Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
1. "Okulda problemler açıklıkla tartışılır."	56.21	153.794	.705	.952
2. "Öğretmenlerin başarıları takdir edilir."	56.04	153.020	.760	.951
3. "Öğretmenlerin morali yüksektir."	56.15	155.849	.669	.953
4. "Okul yöneticileri yapıcı eleştirilerde bulunurlar."	55.97	153.344	.789	.951
5. "Okuldaki uygulamalar adildir."	56.04	153.233	.775	.951
6. "Bir öğrenci bir diğer öğrenciye sataştığında diğerleri onu engeller."	56.24	163.900	.360	.958
7. "Okul yöneticileri öğretmenlerin görüş ve isteklerine açıktır."	55.77	153.242	.811	.950
8. "Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır."	55.82	152.638	.829	.950
9. "Okul yöneticileri sık sık öğretmen ve velilerle konuşurlar."	55.76	155.307	.746	.952
10. "Öğretmen ve öğrenciler okulda ne olacağı konusunda karar vermede okul yöneticilerine yardımcı olurlar."	55.87	157.405	.670	.953
12. "Okul yöneticileri bütün öğretmenleri karara katar."	55.96	154.551	.767	.951
13. "Okul yöneticileri öğretmenlerin yaşadığı sorunların farkındadır."	55.92	155.313	.739	.952
14. "Okul yöneticileri öğrencilerin yaşadığı sorunların farkındadır."	55.77	157.802	.701	.952
16. "Okul yöneticileri okulla ilgili kararlar almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alır."	55.96	154.175	.790	.951
17. "Öğretmenler okul yöneticilerine güven duyarlar."	55.94	153.911	.797	.951
21. "Okul yöneticileri öğretmenler arası görev dağılımında adalet gözetir."	55.93	153.925	.767	.951
46. "Okulda kurallar tutarlı ve adil bir şekilde uygulanır."	55.86	156.834	.699	.952

(Devamı arkada)

Tablo 3.25. Okul İklimi Ölçeğinin Güvenirlilik Analizi Sonuçları (Devamı)

Madde	Maddeler Silindiğinde Oluşacak Ölçek Ortalaması	Silindiğinde Oluşacak Ölçek Varyansı	Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach Alfa
11. “Veliler okuldaki toplantı ve etkinliklere katılırlar.”	60.28	111.418	.548	.925
19. “Öğrencilerin okula geç gelme alışkanlığı yoktur.”	60.63	109.595	.579	.924
20. “Öğrenciler birbirlerini önemserler.”	60.43	109.704	.646	.922
24. “Öğrenciler birbirlerine saygı gösterir.”	60.42	110.961	.590	.924
28. “Öğrenciler arasında olumlu ilişkiler vardır.”	60.17	110.214	.706	.921
29. “Öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiler olumludur.”	59.82	113.244	.664	.922
30. “Öğrencilerle Yöneticiler Arasındaki İlişkiler olumludur.”	59.99	111.328	.692	.921
31. “Öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.”	59.91	112.513	.686	.922
32. “Yöneticilerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.”	59.92	113.287	.652	.922
36. “Öğrencilerin beceri ve yetenekleri takdir edilir.”	59.62	115.864	.527	.925
37. “Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.”	60.07	110.488	.681	.921
38. “Öğrenciler ilgilendikleri okul etkinliklerinde yer alabilirler.”	59.69	115.191	.540	.925
40. “Öğretmenler her öğrencinin başarılı olabileceğine inanır.”	60.03	112.689	.571	.924
41. “Okulda öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri kullanmalarını teşvik edilir.”	59.89	113.318	.599	.923
43. “Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarfeder.”	59.64	114.914	.531	.925
44. “Okulda öğretim etkinlikleri öğrenci odaklıdır.”	59.83	113.629	.590	.923
45. “Öğrenciler öğrenmeye heveslidir.”	60.33	108.149	.732	.920
47. “Öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile terbiyelidir.”	60.70	107.726	.674	.922
15. “Öğretmenler birbirleriyle okul dışında da vakit geçirirler.”	41.01	46.647	.399	.898
18. “Kendimi bu okula ait hissediyorum.”	40.69	44.339	.583	.888
22. “Öğretmenler sorunların çözümünde işbirlikçi davranır.”	40.87	44.067	.649	.884
23. “Okuldaki diğer öğretmenlerin çoğu arkadaşımıdır.”	40.75	45.912	.511	.891
25. “Okulumu büyük bir aile gibi nitelendirebilirim.”	40.98	42.400	.705	.880
26. “Okulda zümreler arası işbirliği yüksek düzeydedir.”	40.87	43.725	.652	.884
27. “Okulda iletişim açık ve samimidir.”	40.97	42.694	.732	.879
33. “Öğretmenler kişisel ve mesleki amaçlara ulaşmada işbirliği yaparlar.”	40.77	45.063	.671	.883
34. “Okulda fikir farklılıklarına saygı gösterilir.”	40.79	44.487	.633	.885
35. “Öğretmenler öğrencileri hakkında diğer öğretmenlerle rahatlıkla konuşur.”	40.56	46.771	.499	.891
39. “Öğretmenler öğretim konularında işbirliği yaparlar.”	40.68	45.189	.694	.883
42. “Öğretmenler yeni öğretim yöntemlerini uygulamak için çaba gösterirler.”	40.75	45.651	.591	.887

Tablo 3.26. Okul İklimi Ölçeğinin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlarının Güvenirlik Katsayısı	Madde Sayısı	Cronbach Alpha (α)	
		Çağlayan (2011)	Bu çalışma için
OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	47	.975	.969
Liderlik ve Katılım	17	.959	.955
Eğitim ve Öğretim Ortamı	18	.945	.927
İşbirliği	12	.949	.895

Tablo 3.26 incelendiğinde, bu araştırmada 47 maddelik “Okul İklimi Ölçeği” ve alt boyutları için Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve maddelerin analizi yapılmıştır. Bu araştırma için ölçeğin güvenirlik katsayıları “Liderlik ve Katılım” boyutunda .955; “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda .927; “İşbirliği” boyutunda .895 ve “Okul iklimi Ölçeği” nin genelinde ise .969 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada elde edilen iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .70’den büyük olduğu (Akbulut, 2010; Bayram, 2009; Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2016; Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2004; Pallant, 2015; Seçer, 2017; Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008; Tavşancıl, 2014) ve madde toplam korelasyonlarının da .20’nin üzerinde olduğu (Akbulut, 2010; Bursal, 2017; Büyüköztürk, 2016; Can, 2014; Pallant, 2015; Tavşancıl, 2014) görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada kullanılan “Okul İklimi Ölçeği”nden elde edilen verilerin oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. İç tutarlılık güvenirlik katsayılarının farklı çıkmasında çalışmaların uygulandığı örneklem grubu ya da zamanın etkili olduğu kadar katılımcıların ölçek maddelerini samimi cevaplama düzeylerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, genel kabule göre iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .70’in üzerinde olduğu için veri setinden elde edilen verilerin güvenilir olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırma kapsamındaki Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki resmi ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden verilerin toplanabilmesi için öncelikle Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden araştırma izni alabilmek amacıyla dilekçe ile başvuru yapılmıştır. Enstitü tarafından, Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü ile araştırma izni için gerekli işlemler yapılmıştır. Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü araştırma kapsamına giren okullarda ölçeklerin uygulanabileceğini bildiren izin yazılarının kopyasını araştırmacıya vermiştir. Veri toplama aracı fotokopi yoluyla çoğaltılarak örnekleme oluşturan katılımcılara dağıtılmıştır.

Uygulamanın daha sağlıklı olabilmesi ve okulların eğitim öğretim çalışmalarını aksatmamasına dikkat edilmiştir. Okul müdürleri ile görüşülerek belirlenen uygun gün ve saat içerisinde ölçekler araştırmacı tarafından bizzat öğretmen ve yöneticilere bire bir açıklama yapılarak dağıtılmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

2018–2019 Eğitim-Öğretim Yılında Denizli ili Merkezefendi ilçesindeki, resmi ilkokul ortaokul ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevapların analizleri yapılmıştır. Bu araştırmada verilerin analizinde “IBM SPSS 22 - Statistical Package Program for Social Sciences” istatistik programı kullanılarak verilerin analizi yapılmıştır. Verilerin analizinde aşağıda yer verilen istatistiksel analizler kullanılmıştır.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler “*Aritmetik Ortalama*” (\bar{X}) ve “*Standart Sapma*” (S_s) ile incelenmiştir. İki faktörlü değişkenler arasındaki farklar normal dağılım gösteren analizlerde parametrik karşılaştırma testlerinden “*Bağımsız Gruplar (Independent Samples) T-Testi*” ile, normal dağılım şartını sağlamayan analizlerde ise non-parametrik karşılaştırma testlerinden “*Mann-Whitney U testi*” ile incelenmiştir. Üç faktörlü değişkenler arasındaki farklar normal dağılım gösteren analizlerde parametrik karşılaştırma testlerinden “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” ile, normal dağılım şartını sağlamayan analizlerde ise non-parametrik karşılaştırma testlerinden “*Kruskal Wallis H Testi*” ile incelenmiştir.

Levene testi sonucu .05'den büyük çıktığı için Post Hoc Testi olarak (yani hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için) Tukey testi kullanılırken, Levene testi sonucu .05'den küçük çıktığı için Post Hoc Testi olarak Games-Howell testi kullanılır (Field, 2005). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla tamamlayıcı hesaplama teknikleri kullanılmış, ANOVA’da ortaya çıkan farkın belirlenmesinde Post hoc testlerinden “*Tukey Testi*” ile, “*Kruskal Wallis H Testi*”nde ortaya çıkan fark ise “*Mann-Whitney U testi*” ile incelenmiştir.

Bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki “*Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi*” ile, bağımsız değişkenin (örgüt iklimi), bağımlı değişkeni (kendini sabotaj) ne kadar açıkladığı ise “*Çoklu Regresyon Analizi*” ile incelenmiştir.

3.5.1. Normallik Dağılımı Analizi

Araştırma için toplanan verilerin analizinde hangi istatistiksel testlerin kullanılacağını tespit etmek amacıyla, verilerden elde edilen puanların normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin dağılımlarının, “aritmetik ortalama, mod, medyan, çarpıklık ve basıklık katsayıları gibi istatistikler üzerinden incelenmesi, betimsel yöntemler” olarak belirtilmektedir (Abbott, 2011; Kirk, 2008). Bu kapsamda “aritmetik ortalama, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0’a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin ± 2 sınırları içinde 0’a yakın olması, standart sapma ile ortalamanın oranını yüzde olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20 ile 25 aralığında olması normal dağılımın varlığına kanıt” olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013; McKillup, 2012; Wilcox, 2012; Howitt ve Cramer, 2011; Lind, Marchal ve Wathen, 2006). Normallik varsayımına yönelik incelemelerde betimsel yöntemlerin de diğer yöntemlerle birlikte kullanılması ve sonuçların birlikte değerlendirilmesi önerilmektedir (McKillup, 2012; Abbott, 2011; Gnanadesikan, 1997). Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla normallik analizi yapılmış ; yapılan normallik testinde “örnekleme ait grup büyüklüğü 50’den büyük olduğu için Kolmogorov–Smirnov testi” puanlarına bakılmış (Büyüköztürk, 2016, s.40-42); ayrıca aritmetik ortalama, medyan, mod, standart sapma, verilerin “çarpıklık (skewness)” ve “basıklık (kurtosis)” değerleri ile histogram grafiği incelenmiştir (Büyüköztük, Çokluk ve Köklü, 2017, s.57-60). Normallik dağılımı testi sonuçlarına ilişkin bilgilere Tablo 3.27’de yer verilmiştir.

Tablo 3.27. *Kendini Sabotaj, Örgüt İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Dağılımı Testi Sonuçları*

	Min.	Max.	Çarpıklık (Skewness)	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklık (Kurtosis)	Basıklığın Standart Hatası
KENDİNİ SABOTAJ	31.00	115.00	.019	.066	-.045	.132
ÖRGÜT İKLİMİ	15.00	60.00	-.408	.066	.343	.132
Liderlik ve Katılım	50.00	235.00	-.640	.066	.302	.132
Eğitim ve Öğretim Ortamı	17.00	85.00	-.400	.066	.255	.132
İşbirliği	18.00	90.00	-.582	.066	.850	.132

Tablo 3.27’de bu araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerine bakılarak belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde Skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerlerinin kabul

edilebilirlik sınırlarına ilişkin olarak farklı görüşlerin olduğu görülmektedir. Buna göre, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında olmasının normal dağılım olarak kabul edildiği (Büyüköztürk vd., 2017; Şencan, 2005); skewness değerinin ± 1 aralığında ve kurtosis değerinin $+2$ ve -1 aralığında olmasının normal dağılım olarak kabul edildiği (Huck, 2008); verilerin çarpıklığına ve basıklığına ait değerlerinin ± 3 aralığında olmasının normal dağılım olarak kabul edildiği (Kalaycı, 2009); aynı zamanda verilerin basıklığına ait üst sınır değerinin ± 7 olmasının normal dağılım varsayımını sağladığını kabul eden (Bollen, 1998) çalışmalar da bulunmaktadır (Güğerçin ve Ay, 2017). Alan yazında verilerin çarpıklığına ve basıklığına ait değerlerinin ± 2 ve ± 7 aralığında olmasının normal dağılım varsayımını sağladığını kabul eden (Chou & Bentler, 1995; Curan, West & Finch, 1996; Pallant, 2015; Baltacı ve Altan, 2016) çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmada ortalama ve ortanca değerlerinin birbirine yakın olması; skewness (çarpıklık katsayısı) değerlerinin ∓ 1 sınırları içinde kalması; “Kendini Sabotaj” ölçeği ile “Liderlik ve Katılım” boyutu, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu, “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinden elde edilen puanların normalden aşırı uzaklaşmadığını göstermektedir. Araştırmaya ait örneklem grubu sayısı (1370) yeterince büyük olduğu için histogram grafikleri de incelenmiş, bu çalışmanın verilerine ilişkin olarak normallik varsayımını sağladığı teyit edilmiştir. Bu araştırma verilerinden elde edilen puanların normal dağılım şartlarını sağladığı görülmektedir.

Literatür incelendiğinde, verilerin analizinde bağımlı değişkenin ölçme düzeyi, sayısı, türü ve dağılımının yanı sıra, alt örneklem sayıları ve büyüklükleri de uygun istatistiksel tekniklerin seçiminde etkili olduğu belirtilmektedir. Araştırılan değişkenden elde edilen verilerin normal dağılım varsayımını sağlaması durumunda, parametrik istatistiklerin seçilmesi gerektiği; ancak veriler normal dağılım gösterse bile, bazı çalışmalarda örneklemde yer alan alt örneklem gruplarının birey sayısı 30’un altına düştüğünde (Tanrıoğen, 2014), bazı çalışmalarda ise alt örneklem grubundaki birey sayısı 15’in altına düştüğünde (Bursal, 2017; Landau & Everit, 2003) parametrik olmayan (non-parametrik) istatistiklerin kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Büyüköztük, vd., 2017; Roscoe, 1975; Siegel, 1977). Dolayısıyla bu çalışmada verilerden elde edilen puanlar normal dağılım varsayımını sağladığında parametrik testler (alt grup büyüklüğü $n \geq 30$ için), normal dağılım şartını sağlamadığı durumlarda ise parametrik olmayan (non-parametrik) testler (alt grup büyüklüğü $n < 30$ için) kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın her bir alt problemi alt başlıklar şeklinde ele alınarak, elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumları yapılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Birinci alt probleme yönelik olarak;

1.Yöneticilerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeylerine,

2.Öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeylerine,

3.Yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin betimsel istatistikler ve yorumlar yapılmıştır. “Kendini Sabotaj Ölçeği”nin tek boyutlu olmasından, sözel ve davranışsal kendini sabotaj stratejilerine ilişkin ifadelerin bu tutum ve davranışın anlaşılmasına ışık tutması açısından madde analizi yapılmıştır.

4.1.1.Yöneticilerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeylerini ortaya koymak amacıyla, yöneticilerin “Kendini Sabotaj Ölçeği” maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen “aritmetik ortalama (\bar{X})” ve “standart sapma (Ss)” değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.1’de yer verilmiştir.

Tablo 4.1. *Yöneticilerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
11. “Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.”	166	4.28	1.579	Katılıyorum	Yüksek
24. “Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.”	166	3.85	1.351	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Yüksek
7. “Bir sınava girmeden önce kendimi son derece kaygılı hissederim.”	166	3.31	1.366	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
8. “Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.”	166	3.28	1.369	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
14. “Belki bir gün kendimi tamamen toparlayabilirim.”	166	3.19	1.613	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
***13.“Başarılı olmamı güçleştirecek ortamlarda bulunmayı istemem.”	166	3.12	1.651	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
19. “Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu düşünürüm.”	166	3.00	1.614	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük

(Devamı arkada)

Tablo 4.1. *Yöneticilerin Kendini Sabote Etme Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler (Devamı)*

Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
18. "Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım."	166	2.98	1.375	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
9. "Yarışmaya dayanan aktivitelerden kaçınmaya çalışırım, böylece kaybettiğimde veya kötü performans sergilediğimde çok fazla incinmemiş olacağım."	166	2.90	1.498	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
17. "Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum."	166	2.83	1.430	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
16. "Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabilirdim."	166	2.82	1.577	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
12. "Şu andaki küçük zevkleri gelecekteki büyük zevklere tercih ederim."	166	2.80	1.520	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
21. "Yiyecek ve içecek maddelerine olması gerekenden daha fazla düşkünüm."	166	2.78	1.461	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
25. "Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum."	166	2.58	1.294	Katılmıyorum	Düşük
***23. "Şu anda yaşadığım duygusal problemlerin, yaşamımın başka anını etkilemesine asla izin vermem."	166	2.57	1.350	Katılmıyorum	Düşük
***3. "Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım."	166	2.55	1.421	Katılmıyorum	Düşük
***10. "Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim."	166	2.45	1.475	Katılmıyorum	Düşük
***22. "Sınav veya iş görüşmesi gibi önemli anlardan önceki geceler mümkün olduğunca uykumu almaya çalışırım."	166	2.42	1.129	Katılmıyorum	Düşük
15. "Üzerimdeki sosyal baskıyı ortadan kaldırdığı için, bazı zamanlar bir iki günlüğüne hafif bir rahatsızlık bana zevk verir."	166	2.20	1.327	Katılmıyorum	Düşük
***20. "Mantıklı düşünmemi ve doğru şeyler yapmamı engelleyecek herhangi bir sakinleştirici veya ilaç almayı tercih etmem."	166	2.12	1.537	Katılmıyorum	Düşük
1. "Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim, içinde bulunduğum şartları suçlamaktır."	166	2.08	1.050	Katılmıyorum	Düşük
***6. "Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım."	166	2.05	1.078	Katılmıyorum	Düşük
2. "İşlerimi son ana kadar ertelerim."	166	1.99	1.193	Katılmıyorum	Düşük
4. "Birçok insana göre daha keyifsizim."	166	1.97	1.120	Katılmıyorum	Düşük
***5. "Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım."	166	1.78	1.231	Hiç Katılmıyorum	Çok Düşük
Toplam (25 madde)	166	2.72	.490	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük

*** Bu maddeler olumsuz (ters) maddelerdir.

Tablo 4.1 incelendiğinde okul yöneticilerinin kendini sabotaja ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X} = 2,72$ olup, "kısmen katılmıyorum" düzeyinde olduğu

görülmektedir. Buna göre, katılımcı yöneticilerin “kısmen düşük” seviyede kendini sabotaj davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerine göre ortalaması en yüksek olan maddelerin "11. *Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.*" ($\bar{X}=4,28$; “katılıyorum”) ve "24. *Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.*" ($\bar{X}=3,85$; “kısmen katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Buna göre ortalaması yüksek maddeler değerlendirildiğinde, katılımcı yöneticilerin çoğu, daha fazla çalışma yaptıklarında daha iyi bir performans göstereceklerini, dolayısıyla yeteri kadar çaba göstermediklerini kabul ettikleri ve kendilerini sabotaja başvurdukları; ancak ölçek genelinde kısmen düşük düzeyde kendini sabotaj gösterdikleri görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin yetki ve sorumluluk alanlarındaki iş yükünün fazla olmasından, yetki ve sorumluluk denkleğinin olmamasından ve atama ve yer değiştirme durumları ile ilgili yönetmelik ve üst politika yapıcıların kararlarının da bu durumda etkili olduğu, yöneticilerin okulu sahiplenme ve aidiyetlerinin duygularının düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan yöneticilerin, işe yönelik kaygı yaşamalarının o işteki başarılarını kısmen de olsa olumlu etkilediği görülmektedir. Bu durumun ise, yöneticilerin yönetim işlerine ilişkin sorumluluk alanları içerisindeki görevleri yerine getirme konusunda duyarlı olmalarından, kendilerine ilişkin öz-denetim mekanizmalarına sahip olmalarından, okulun kalite, verimlilik ve başarısına yönelik imajı ile yöneticilerin bireysel başarısına verdiği önemden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerine göre ortalaması en düşük olan maddelerden biri "5. *Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.*" ($\bar{X}= 1,78$; “hiç katılmıyorum”) maddesinin olduğu görülmektedir. Bu maddede yöneticilerin, kendilerini sabote ettiklerine hiç katılmadıkları, performans ve çaba gösterme konusunda her zaman ellerinden gelen çabayı gösterdiklerini söylenebilir. Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerine göre ortalaması en düşük olan maddelerden diğeri ise "2. *İşlerimi son ana kadar ertelerim.*" ($\bar{X}=1,99$; “katılmıyorum”) maddesinin olduğu görülmektedir. Bu maddede yöneticilerin, kendilerini sabote ettiklerine katılmadıkları, aslında yönetime dair iş ve görevleri zamanında yerine getirdikleri, dolayısıyla erteleme ve yeteri kadar çaba göstermeme gibi davranışsal kendini sabotaj stratejilerine daha az başvurdukları söylenebilir. Bu durumun, gelişen teknoloji ile birlikte yönetim süreçlerine ilişkin iş ve işlemlerin dijital olarak daha hızlı yapılmasından, bu konuda yöneticilerin iç kontrol odaklı olmalarından, öz-yeterlilik, öz-saygı düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca yöneticilerin tekrar yönetici olarak

görevlendirilmelerinde mevcut başarılarının da etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmada yöneticilerin, kendini sabotaja ilişkin algılarının kısmen düşük olmasının, sözlü ya da davranışsal kendini sabotaj stratejilerini daha az kullanmalarının, eğitim kurumlarının kalite ve etkililiği açısından bakıldığında pozitif bir durum olduğu şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla sahip olduğu yönetsel yeterliliklerini ve becerilerini kullanarak, okulun misyonunu ve vizyonunu daha ileriye taşıyacak olan okul yöneticilerinin, yenilik, değişme ve gelişmelere açık oldukları, kendini sabotaj mekanizmalarına daha az başvurdukları söylenebilir.

4.1.2.Öğretmenlerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin “Kendini Sabotaj Ölçeği” maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen “ortalama (\bar{X})” ve “standart sapma (S_s)” değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.2’de yer verilmiştir.”

Tablo 4.2. *Öğretmenlerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

Madde	N	\bar{X}	S_s	Düzyey	Açıklama
11. “Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.”	1204	3.96	1.473	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Düşük
24. “Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi sonuç elde ederim.”	1204	3.60	1.363	Kısmen Katılıyorum	Kısmen Düşük
7. “Bir sınava girmeden önce kendimi son derece kaygılı hissedirim.”	1204	3.45	1.357	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
8. “Okumaya çalışırken duyduğum sesler veya hayallerim kolaylıkla dikkatimi dağıtır.”	1204	3.27	1.420	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
18. “Kabul ediyorum ki, diğerlerinin beklentisini karşılayamadığımda bu sonucu mantıklı hale getirmeye çalışırım.”	1204	3.24	1.393	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
17. “Herhangi bir işte başarısız olduğumda, başka işlerde iyi olduğumu hatırlayarak kendimi avuturum.”	1204	3.20	1.396	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
12. “Şu andaki küçük zevkleri gelecekteki büyük zevklere tercih ederim.”	1204	3.18	1.547	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
***13. “Başarılı olmamı güçleştirecek ortamlarda bulunmayı istemem.”	1204	3.06	1.545	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
19. “Sıklıkla spor, şans oyunu ve yetenek gerektiren diğer alanlarda şansımın kötü olduğunu düşünürüm.”	1204	2.92	1.511	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
25. “Bazı zamanlar çok kolay işleri bile başarmamı zorlaştıracak düzeyde karamsar olurum.”	1204	2.91	1.436	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
14. “Belki bir gün kendimi tamamen toparlayabilirim.”	1204	2.90	1.568	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
***23. “Şu anda yaşadığım duygusal problemlerin, yaşamımın başka anını etkilemesine asla izin vermem.”	1204	2.85	1.275	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük

(Devamı arkada)

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Kendini Sabotaja İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler (Devamı)

Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
21. "Yiyecek ve içecek maddelerine olması gerekenden daha fazla düşkünüm."	1204	2.78	1.463	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
16. "Duygularım engel olmasaydı, daha iyi şeyler yapabilirdim."	1204	2.75	1.460	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
9. "Yarışmaya dayanan aktivitelerden kaçınmaya çalışırım, böylece kaybettiğimde veya kötü performans sergilediğimde çok fazla incinmemiş olacağım."	1204	2.73	1.357	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
4. "Birçok insana göre daha keyifsizim."	1204	2.52	1.363	Katılmıyorum	Düşük
***22. "Sınav veya iş görüşmesi gibi önemli anlardan önceki geceler mümkün olduğunca uykumu almaya çalışırım."	1204	2.43	1.170	Katılmıyorum	Düşük
***10. "Potansiyelimle takdir görmek yerine iyi yaptığım işlerle saygı görmeyi tercih ederim."	1204	2.37	1.227	Katılmıyorum	Düşük
***3. "Bir sınava gireceğim zaman önceden iyi bir şekilde hazırlanırım."	1204	2.31	1.168	Katılmıyorum	Düşük
2. "İşlerimi son ana kadar ertelerim."	1204	2.26	1.292	Katılmıyorum	Düşük
15. "Üzerimdeki sosyal baskıyı ortadan kaldırdığı için, bazı zamanlar bir iki günlüğüne hafif bir rahatsızlık bana zevk verir."	1204	2.24	1.334	Katılmıyorum	Düşük
1. "Yanlış bir şey yaptığımda ilk tepkim, içinde bulunduğum şartları suçlamaktır."	1204	2.23	1.161	Katılmıyorum	Düşük
***20. "Mantıklı düşünmemi ve doğru şeyler yapmamı engelleyecek herhangi bir sakinleştirici veya ilaç almayı tercih etmem."	1204	2.20	1.423	Katılmıyorum	Düşük
***6. "Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım."	1204	2.07	.982	Katılmıyorum	Düşük
***5. "Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım."	1204	1.85	1.040	Katılmıyorum	Düşük
Toplam (25 madde)	1204	2.77	.504	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük

*** Bu maddeler olumsuz(ters) maddelerdir.

Tablo 4.2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X} = 2,77$ olup, "kısmen katılmıyorum" düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin okullarda "kısmen düşük" seviyede kendini sabotaj davranışı sergiledikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin kendini sabotaj algılarına göre ortalaması en yüksek olan maddelerin "11. Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım. " ($\bar{X}=3,96$; "kısmen katılıyorum") ve "24.Çoğunlukla bir işi iyi yapacağıma ilişkin kaygı yaşadığımda iyi

sonuç elde ederim." ($\bar{X}=3,60$; "kısmen katılıyorum") maddelerinin olduğu görülmektedir. Buna göre, ortalaması yüksek olan maddeler değerlendirildiğinde, katılımcı öğretmenlerin görevlerini yaparken kendi performans ve çabalarını kısmen yetersiz gördükleri, işlerine yönelik kaygı yaşadıklarında daha başarılı oldukları, yeteri kadar çaba harcamama, işe yönelik kaygı ve işin sonucuna yönelik belirsizlik yaşama gibi kendini sabotaj stratejilerini kısmen gösterdikleri görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin etkileşim içinde oldukları kitlenin çocuk ve gençler olmasından, çalışma koşullarından, iş ve özel yaşam dengesi arasında uyum sağlamada güçlük çekmelerinden, hızlı değişen teknolojiye ve bilgiye adaptasyonda zorlanmalarından, kendilerine yönelik yönetim ve velinin akademik başarı yönündeki beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj algılarına göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise "****5. *Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım."* ($\bar{X}= 1,85$; "katılmıyorum") ve "****6. *Bir derse veya önemli bir etkinliğe kayıt olmadan önce gerekli hazırlığı yaptığımdan emin olmaya çalışırım."* ($\bar{X}=2,07$; "katılmıyorum") maddelerinin olduğu görülmüştür. Bu maddelerde öğretmenlerin kendini sabotaj davranışı göstermeye katılmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin her koşulda eğitim ve öğretim hizmetlerine yönelik görev sorumluluklarının bilincinde oldukları, performanslarını yeteri kadar ortaya koydukları, yapmaları gereken iş ve işlemlerle ilgili prosedürleri yerine getirme konusunda gerekli hassasiyeti gösterdikleri; dolayısıyla yeterli çaba göstermeme, pratik yapmama, görev ve faaliyetleri erteleme gibi kendini sabotaj stratejilerini daha az kullandıkları söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerde sorumluluk, vicdan, sevgi, özveri, merhamet ve fedakârlık duygusunun yüksek olmasından, iç kontrol odağına sahip olmalarından, öz-yeterlilik ve öz-saygı düzeylerinin yüksek olmasından, olumlu benlik algılarına sahip olmalarından, iş tatmini düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu araştırmaya göre, öğretmenlerin kendini sabotaj stratejilerini daha az kullanmaları eğitim ve öğretim hizmetlerinin etkili ve verimliliği açısından bakıldığında olumlu bir durum olarak görülebilir. Dolayısıyla mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerler açısından gerekli donanıma sahip olan öğretmenlerin, daha az kendini sabotaj stratejilerini kullanmalarının, öncelikle öğrencilerin akademik başarılarında artış sağlayacağı, bu durumun da okulun verimliliği, kalitesi ve imajı üzerinde olumlu etki yaratacağı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj davranışına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, yönetici ve öğretmenlerin “Kendini Sabotaj Ölçeği” maddelerine verdikleri yanıtlardan elde edilen “ortalama (\bar{X})” ve “standart sapma (Ss)” değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.3’te yer verilmiştir.

Tablo 4.3. *Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Betimsel İstatistikler*

		N	\bar{X}	Ss	Düzye	Açıklama
KENDİNİ SABOTAJ	Yönetici	166	2.72	.490	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
	Öğretmen	1204	2.77	.505	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
	Toplam	1370	2.77	.504	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük

Tablo 4.3 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeylerinin $\bar{X}=2.72$ olup, “*kısmen katılıyorum*” düzeyinde olduğu; araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algı düzeylerinin ise $\bar{X}=2.77$ olup, “*kısmen katılıyorum*” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj stratejilerini kısmen düşük düzeyde kullandıkları, kendini sabotaja ilişkin algı düzeylerinin ise benzer olduğu söylenebilir.

Ayrıca hem yönetici hem de öğretmenlerin en yüksek ortalamaya sahip maddenin “11. *Daha fazla çalışsaydım daha iyisini yapardım.*” ($\bar{X}_{(yönetici)}=4,28$; “*katılıyorum*” > $\bar{X}_{(öğretmen)}=3,96$; “*kısmen katılıyorum*”) maddesinin olduğu görülmektedir. Bu maddede yöneticilerin öğretmenlerden daha fazla kendini sabotaj mekanizmalarını kullandıkları söylenebilir. Hem yönetici hem de öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip maddenin ise “5. *Ne olursa olsun her zaman elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışırım.*” ($\bar{X}_{(öğretmen)}=1,85$; “*katılmıyorum*” > $\bar{X}_{(yönetici)}=1,78$; “*hiç katılmıyorum*”) maddesinin olduğu görülmektedir. Bu maddede öğretmenlerin, yöneticilerden kısmen daha fazla kendini sabotaj mekanizmalarını kullandıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerini karşılaştırmak ve aralarında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t- testi*” analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.4’te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin “t- Testi” Sonuçları*

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KENDİNİ SABOTAJ	Yönetici	166	67.89	12.233	-1.349	1368	.178
	Öğretmen	1204	69.29	12.602			
	Toplam	1370					

$p > .05$

Tablo 4.4 incelendiğinde araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($t_{(1368)} = -1,349$; $p > .05$). Buna göre, yönetici ve öğretmenlerin, kendini sabotaj eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, okullarda eğitim ve öğretim hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde en önemli insan kaynağı olan yöneticilerin ve öğretmenlerin performans ve çabalarını engellemeye yönelik kendini sabotaj girişimlerini daha az kullandıkları, bu durumun eğitim örgütleri açısından olumlu bir tutum ve davranış olduğu söylenebilir. Bu durumun, hem yönetici hem de öğretmenlerde görev ve sorumluluk bilincinin, öz-veri, öz-denetim, öz-saygı, öz-güven, öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasından, iç kontrol odağına sahip olmalarından, mesleklerine ilişkin iş doyumunu düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan bu durumun, yönetici ve öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken, bir üst öğrenime, sınavlara ve hayata hazırladıkları çocuk ve gençlerin en iyi şekilde yetiştirilmesinde vicdan, sevgi, özveri, merhamet ve fedakârlık konusunda daha hassas davranmalarından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İkinci alt probleme yönelik olarak;

1.Yöneticilerin örgütsel iklime ilişkin algı düzeylerine,

2.Öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algı düzeylerine,

3.Yönetici ve öğretmenlerin algıladıkları örgütsel iklim düzeyleri arasındaki farka ilişkin betimsel istatistikler ve yorumlar yapılmıştır. Örgütsel iklimin daha detaylı anlaşılmasına olanak sağlaması açısından, her bir alt boyut için madde analizi yapılmıştır.

4.2.1.Yöneticilerin Örgütsel İklim İlişkin Algı Düzeyleri

Yöneticilerin okullardaki örgütsel iklime ilişkin algı düzeyleri, “Okul İklimi Ölçeği”nin 1. “Liderlik ve Katılım”, 2. “Eğitim ve Öğretim Ortamı”, 3. “İşbirliği” boyutlarında ele alınmıştır.

4.2.1.1.Yöneticilerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri. Araştırmaya katılan yöneticilerin okullardaki okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutuna ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, yöneticilerin “Okul İklimi Ölçeği” nin “liderlik ve katılım” alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.5’ te yer verilmiştir.

Tablo 4.5. *Yöneticilerin Okul İkliminin “Liderlik ve Katılım” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
LİDERLİK VE KATILIM	9. “Okul yöneticileri sık sık öğretmen ve velilerle konuşurlar.”	166	4.39	.648	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
	21. “Okul yöneticileri öğretmenler arası görev dağılımında adalet gözetir.”	166	4.31	.746	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
	7. “Okul yöneticileri öğretmenlerin görüş ve isteklerine açıktır.”	166	4.28	.754	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
	5. “Okuldaki uygulamalar adildir.”	166	4.24	.644	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
	8. “Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır.”	166	4.24	.868	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
	14. “Okul yöneticileri öğrencilerin yaşadığı sorunların farkındadır.”	166	4.17	.678	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	13. “Okul yöneticileri öğretmenlerin yaşadığı sorunların farkındadır.”	166	4.16	.770	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	2. “Öğretmenlerin başarıları takdir edilir.”	166	4.15	.760	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	46. “Okulda kurallar tutarlı ve adil bir şekilde uygulanır.”	166	4.14	.704	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	10. “Öğretmen ve öğrenciler okulda ne olacağı konusunda karar vermede okul yöneticilerine yardımcı olurlar.”	166	4.13	.684	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	12. “Okul yöneticileri bütün öğretmenleri karara katar.”	166	4.11	.722	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	16. “Okul yöneticileri okulla ilgili kararlar almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alır.”	166	4.11	.766	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	4. “Okul yöneticileri yapıcı eleştirilerde bulunurlar.”	166	4.08	.679	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	1. “Okulda problemler açıklıkla tartışılır.”	166	4.01	.849	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	17. “Öğretmenler okul yöneticilerine güven duyarlar.”	166	3.96	.910	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	3. “Öğretmenlerin morali yüksektir.”	166	3.76	.967	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	6. “Bir öğrenci bir diğer öğrenciye sataştığında, diğerleri onu engeller.”	166	3.57	.797	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
Toplam (17 madde)		166	4.11	.517	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimininin “liderlik ve katılım” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=4,11$ olup, “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, yöneticilerin okullarda liderlik ve katılım yönündeki algılarının “yüksek” düzeyde olumlu olduğu görülmektedir. Bu durumun, eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin, iyi birer yönetici olduğu kadar iyi birer lider olmalarından, tüm paydaşlarını okulun yönetim süreçlerine ilişkin kararların alınmasında görüşlerini almalarından, ilgili ve bilgili olanların kararlara katılımında demoratik bir tutum sergilemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcı yöneticilerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutu algılarına göre ortalaması en yüksek olan maddelerin , “9. Okul yöneticileri sık sık öğretmen ve velilerle konuşurlar.” ($\bar{X}=4,39$; “tamamen katılıyorum”), “21.Okul yöneticileri öğretmenler arası görev dağılımında adalet gözetir.” ($\bar{X}=4,31$; “tamamen katılıyorum”) ve “7.Okul yöneticileri öğretmenlerin görüş ve isteklerine açıktır.” ($\bar{X}=4,28$; “tamamen katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Yöneticilere göre liderlik ve katılım yönünde, yöneticilerin öğretmen ve velilerle sık sık iletişim içinde olduğu, adaletli bir liderlik sergiledikleri, öğretmenlerin düşüncelerine önem verdikleri ve yönetimden beklentilerine duyarlı oldukları söylenebilir. Bu durumun, yöneticilerin yönetim süreçlerine yönelik becerilerini yeterli ve etkili bir şekilde kullanmalarından, okulla ilgili kararların alınmasında öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşünü almalarından, okul içerisinde kuralların uygulanmasında tutarlılık olmasından, görev paylaşımının ve uygulamaların adaletli yapılmasından ve okul yönetimine duyulan güvenden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutu algılarına göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise “6.Bir öğrenci bir diğer öğrenciye sataştığında, diğerleri onu engeller.” ($\bar{X}=3,57$; “çoğunlukla katılıyorum”) ve “3.Öğretmenlerin morali yüksektir.” ($\bar{X}=3,76$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı yöneticilere göre, eğitim ve öğretim ortamında öğrenciler arasında disiplin sorunlarının yaşandığı, ancak diğer öğrencilerin sorunların çözümüne daha az duyarlı davrandıkları söylenebilir. Bu durumun, öğrencilerin bilinçsiz teknoloji kullanımı, aile ilgisizliği, toplumsal sorunlara ilişkin duyarsızlık, şiddet eğilimi, düşük akademik başarı, grup ve akran baskısı, vb. olumsuzluklardan kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan yöneticilere göre, öğretmenlerin moral ve motivasyonunun da

daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin okullarda öğretmenlerin moralini yüksek tutma konusunda başarı, tanınma, saygı vb. motive edici faktörleri daha az kullanmasından, performansa yönelik örgütsel desteğin daha düşük olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.1.2.Yöneticilerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, yöneticilerin “Okul İklimi Ölçeği” nin “eğitim ve öğretim” alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen “ortalama (\bar{X})” ve “standart sapma (Ss)” değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.6’ da yer verilmiştir.

Tablo 4.6. *Yöneticilerin Okul İkliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
EĞİTİM VE ÖĞRETİM ORTAMI	36. “Öğrencilerin beceri ve yetenekleri takdir edilir.”	166	4.26	.696	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
	38. “Öğrenciler ilgilendikleri okul etkinliklerinde yer alabilirler.”	166	4.11	.758	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	30. “Öğrencilerle yöneticiler arasındaki ilişkiler olumludur.”	166	4.08	.670	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	41. “Okulda öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri kullanmaları teşvik edilir.”	166	4.04	.746	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	32. “Yöneticilerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.”	166	4.04	.622	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	43. “Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.”	166	4.01	.931	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	29. “Öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiler olumludur.”	166	3.96	.716	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	44. “Okulda öğretim etkinlikleri öğrenci odaklıdır.”	166	3.94	.784	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	31. “Öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.”	166	3.92	.809	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	37. “Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.”	166	3.85	.989	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	40. “Öğretmenler her öğrencinin başarılı olabileceğine inanır.”	166	3.83	.921	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	28. “Öğrenciler arasında olumlu ilişkiler vardır.”	166	3.77	.843	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

(Devamı arkada)

Tablo 4.6. Yöneticilerin Okul İkliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler (Devamı)

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
EĞİTİM VE ÖĞRETİM ORTAMI	45. “Öğrenciler öğrenmeye heveslidir.”	166	3.60	1.009	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	11. “Veliler okuldaki toplantı ve etkinliklere katılırlar.”	166	3.59	1.062	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	24. “Öğrenciler birbirlerine saygı gösterir.”	166	3.52	.995	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	20. “Öğrenciler birbirlerini önemserler.”	166	3.52	.919	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	47. “Öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile terbiyelidir.”	166	3.42	1.097	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	19. “Öğrencilerin okula geç gelme alışkanlığı yoktur.”	166	3.11	1.157	Kısmen Katılıyorum	Orta
Toplam (18 madde)		166	3.81	.616	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.6 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,81$ olup, “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, yöneticilerin okullardaki eğitim ve öğretim ortamına ilişkin olarak “yüksek” düzeyde olumlu örgütsel iklim algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun , okul yöneticilerinin eğitim-öğretim ortamında yönetim, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında açık ve etkili bir iletişim ortamı oluşturmasından; eğitim-öğretim etkinliklerinin öğrenci odaklı olmasından; saygı, başarı ve takdir edilme gibi motive edici faktörlerin kullanılmasından; hem öğretmen hem de öğrencilerin yeniliklere istekli olmalarından ve yönetim tarafından desteklenmelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcı yöneticilerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutu algılarına göre ortalaması en yüksek olan maddelerin “36.Öğrencilerin beceri ve yetenekleri takdir edilir. ” ($\bar{X}=4,26$; “tamamen katılıyorum”), “38.Öğrenciler ilgilendikleri okul etkinliklerinde yer alabilirler.” ($\bar{X}=4,11$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin eğitim ve öğretim ortamında, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olan okul etkinlikleri düzenlemeye önem vermesinden; öğrencilerin hem akademik başarılarının hem sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere yönelik yeteneklerinin yönetim tarafından ödüllendirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutu algılarına göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise "19.Öğrencilerin okula geç gelme alışkanlığı yoktur." ($\bar{X}=3,11$; “kısmen katılıyorum”) ve "47.Öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile terbiyelidir." ($\bar{X}=3,42$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Okullarda geç kalma davranışının orta düzeyde olduğu, bu durumun aile ilgisizliği, öğrencilerin okul kültürüne uyum sağlamada güçlük çekmesinden, özel yaşamları ile okul hayatı arasındaki uyumsuzluktan, düşük düzeyde sorumluluk bilincine sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan yöneticilere göre, öğrencilerin, eğitim ve öğretim ortamında öğretmen denetimi olmadığına birbirleriyle olan ilişki ve etkileşimlerinde saygı, hoşgörü ve görgü kurallarına riayet etmedikleri görülmektedir. Bu durumun, okullarda disiplin ve davranış yönünde tutarlı bir uygulama olmamasından, öğrencilerin aldıkları eğitimi içselleştirme ve özdeşleşme konusunda yetersiz olmalarından, okullarda akademik başarının daha ön plana çıkarak davranış ve sorumluluk bilincinin arka plana itilmesinden, yönetmeliklerin disiplin konusundaki yaptırımların yetersiz kalmasından ya da uygulanması konusunda yaşanan aksaklıklardan kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.1.3.Yöneticilerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, yöneticilerin “Okul İklimi Ölçeği” nin “işbirliği” alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.7’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.7. Yöneticilerin Okul İkliminin “İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
İŞBİRLİĞİ	18.“Kendimi bu okula ait hissediyorum.”	166	4.31	.736	Tamamen Katılıyorum	Çok Yüksek
	35.“Öğretmenler öğrencileri hakkında diğer öğretmenlerle rahatlıkla konuşur.”	166	4.14	.724	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	34. “Okulda fikir farklılıklarına saygı gösterilir.”	166	4.13	.740	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	25. “Okulumu büyük bir aile gibi nitelendirebilirim.”	166	4.08	.863	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	27. “Okulda iletişim açık ve samimidir.”	166	3.98	.845	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

(Devamı arkada)

Tablo 4.7. *Yöneticilerin Okul İkliminin “İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler (Devamı)*

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
İŞBİRLİĞİ	39. “Öğretmenler öğretim konularında işbirliği yaparlar.”	166	3.98	.790	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	22.“Öğretmenler sorunların çözümünde işbirlikli davranır.”	166	3.93	.902	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	33. “Öğretmenler kişisel ve mesleki amaçlara ulaşmada işbirliği yaparlar.”	166	3.93	.735	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	23. “Okuldaki diğer öğretmenlerin çoğu arkadaşımıdır.”	166	3.87	.896	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	42. “Öğretmenler, yeni öğretim yöntemlerini uygulamak için çaba gösterirler.”	166	3.86	.852	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	26. “Okulda zümreler arası işbirliği yüksek düzeydedir.”	166	3.80	.811	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	15. “Öğretmenler birbirleriyle okul dışında da vakit geçirirler.”	166	3.51	.952	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
Toplam (12 madde)		166	3.96	.521	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.7 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,96$ olup, “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, okul ikliminin “işbirliği” boyutuna yönelik olarak yöneticilerin okullarında “yüksek” düzeyde işbirliği ortamının bulunduğu söylenebilir. Bu durumun, yöneticilerin okullarda öğretmenler arasında işbirliği, saygı ve güven ortamını sağlamaya özen göstermelerinden, hem mesleki hem de kişisel paylaşım ortamlarının oluşmasında okulda açık ve etkili iletişime önem vermelerinden, öğretmenlerin mesleki ve kişisel yönden gelişimlerinin desteklenmesinden, okullarda “biz” duygusunun hakim kılınarak aidiyet duygusunun yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcı yöneticilerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutu algılarına göre ortalaması en yüksek olan maddelerin “18.Kendimi bu okula ait hissediyorum.” ($\bar{X}=4,31$; “tamamen katılıyorum”), “34.Okulda fikir farklılıklarına saygı gösterilir.” ($\bar{X}=4,13$; “çoğunlukla katılıyorum”) ve “35.Öğretmenler öğrencileri hakkında diğer öğretmenlerle rahatlıkla konuşur.” ($\bar{X}=4,14$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmüştür. Katılımcı yöneticilere göre okul ikliminin “işbirliği” boyutunda, okullarda yüksek aidiyet duygusunun, demokratik bir ortamın ve açık bir iletişimin olduğu görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin okullarda demokratik bir liderlik davranışı sergilemelerinden; okullarda saygı, hoşgörü ve anlayışa dayalı bir ortamın olmasından;

öğretmenlerin okulu ve öğrencileri sahiplenmeleri ve özverili davranmalarından; öğretmenler arasında hem öğretimsel hem de eğitimsel açıdan ortak paylaşımların olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutu algılarına göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise "15.Öğretmenler birbirleriyle okul dışında da vakit geçirirler." ($\bar{X}=3,51$; “çoğunlukla katılıyorum”) ve "26.Okulda zümreler arası işbirliği yüksek düzeydedir." ($\bar{X}=3,80$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Yöneticilere göre, okul ikliminin “işbirliği” boyutunda, meslektaşlar arasında işbirliğinin daha düşük olduğu ve okul dışında da iletişim ve sosyal etkileşimin daha az olduğu görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin iletişiminin okul ortamıyla sınırlı kalmasından, branşlara yönelik oluşturulan zümreler arasında eğitim ve öğretim konularına yönelik etkileşimin az olmasından ya da okullarda bu tür kurul ve komisyonların formalite olarak kurulmasından, faaliyetlerinin sadece kağıt üzerinde kalarak uygulamaya geçirilememesinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.1.4.Yöneticilerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarına ilişkin genel algı düzeyleri. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimine ve tüm alt boyutlarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, yöneticilerin “Okul İklimi Ölçeği” ve tüm alt boyutlarındaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.8’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.8. *Yöneticilerin Okul İklim ve Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Genel Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

	Örgüt İklimi ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss	Düzye	Açıklama
YÖNETİCİ	OKUL İKLİMİ	166	3.96	.524	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Liderlik ve katılım	166	4.11	.517	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	İşbirliği	166	3.96	.521	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Eğitim öğretim ortamı	166	3.81	.616	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.8 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,96$ (“çoğunlukla katılıyorum”); “liderlik ve katılım” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=4,11$ (“çoğunlukla katılıyorum”); “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,81$ (“çoğunlukla katılıyorum”) ve “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,96$

("çoğunlukla katılıyorum") düzeylerinde olduğu görülmektedir. Buna göre, örgütsel iklimin tüm boyutlarında yöneticilerin algı düzeylerinin yüksek düzeyde ve benzer olduğu görülmektedir. Okul iklimi ve alt boyutlarının ortalamalarına bakıldığında, yöneticilerin "liderlik ve katılım" boyutunu, "eğitim ve öğretim ortamı" ile "işbirliği" boyutlarına göre daha olumlu algıladıkları görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin kendi iş tanımları kapsamına giren yönetim süreçlerinde daha başarılı olmalarından, liderlik ve yönetime ilişkin olarak öz-güven ve öz-yeterlilik inançlarının daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.2.Öğretmenlerin Örgütsel İklimle İlişkin Algı Düzeyleri

Öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklimle ilişkin algı düzeyleri, "Okul İklimi Ölçeği"nin 1. "Liderlik ve Katılım", 2. "Eğitim ve Öğretim Ortamı", 3. "İşbirliği" boyutlarında ele alınmıştır.

4.2.2.1.Öğretmenlerin okul ikliminin "liderlik ve katılım" alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin "liderlik ve katılım" alt boyutuna ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin "Okul İklimi Ölçeği"nin "liderlik ve katılım" alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen "ortalama (\bar{X})", "standart sapma (Ss)" değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.9' da yer verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Okul İkliminin "Liderlik ve Katılım" Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
LİDERLİK VE KATILIM	14. "Okul yöneticileri öğrencilerin yaşadığı sorunların farkındadır."	1204	3.61	.920	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	9. "Okul yöneticileri sık sık öğretmen ve velilerle konuşurlar."	1204	3.60	.991	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	7. "Okul yöneticileri öğretmenlerin görüş ve isteklerine açıktır."	1204	3.59	1.020	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	8. "Okul yöneticileri öğretmenlerin görüşlerini dikkate alır."	1204	3.55	1.018	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	46. "Okulda kurallar tutarlı ve adil bir şekilde uygulanır."	1204	3.51	.974	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

(Devamı arkada)

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Okul İkliminin “Liderlik ve Katılım” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler (Devamı)

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzye	Açıklama	
LİDERLİK VE KATILIM	10. “Öğretmen ve öğrenciler okulda ne olacağı konusunda karar vermede okul yöneticilerine yardımcı olurlar.”	1204	3.50	.982	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek	
	17. “Öğretmenler okul yöneticilerine güven duyarlar.”	1204	3.45	.997	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek	
	13. “Okul yöneticileri öğretmenlerin yaşadığı sorunların farkındadır.”	1204	3.44	.995	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek	
	21. “Okul yöneticileri öğretmenler arası görev dağılımında adalet gözetir.”	1204	3.42	1.022	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek	
	12. “Okul yöneticileri bütün öğretmenleri karara katar.”	1204	3.41	1.008	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek	
	4. “Okul yöneticileri yapıcı eleştirilerde bulunurlar.”	1204	3.40	1.053	Kısmen Katılıyorum	Orta	
	16. “Okul yöneticileri okulla ilgili kararlar almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alır.”	1204	3.40	.994	Kısmen Katılıyorum	Orta	
	2. “Öğretmenlerin başarıları takdir edilir.”	1204	3.31	1.089	Kısmen Katılıyorum	Orta	
	5. “Okuldaki uygulamalar adildir.”	1204	3.29	1.055	Kısmen Katılıyorum	Orta	
	3. “Öğretmenlerin morali yüksektir.”	1204	3.23	1.059	Kısmen Katılıyorum	Orta	
	6. “Bir öğrenci bir diğer öğrenciye sataştığında, diğerleri onu engeller.”	1204	3.17	1.074	Kısmen Katılıyorum	Orta	
	1. “Okulda problemler açıklıkla tartışılır.”	1204	3.14	1.117	Kısmen Katılıyorum	Orta	
	Toplam (17 madde)		1204	3.41	.770	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.9 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,41$ olup, “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel iklimin “liderlik ve katılım” boyutuna ilişkin “yüksek” düzeyde olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, okul yöneticilerinin okullarda yönetim süreçlerine ilişkin olarak olumlu bir algı oluşturmalarından, çalışanların kararlara katılımına önem vermelerinden; demokratik, destekleyici ve katılımcı bir liderlik tarzı sergilemelerinden; kuralların uygulanması ve görev paylaşımında adaletli ve tutarlı davranmalarından; açık ve doğrudan iletişim kanallarını kullanmalarından; tüm paydaşların görüşlerini almaya özen göstermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutu algılarına göre ortalaması en yüksek olan maddelerin "*14.Okul yöneticileri öğrencilerin yaşadığı sorunların farkındadır.*" ($\bar{X}=3,61$; “çoğunlukla katılıyorum”), "*9. Okul yöneticileri sık sık öğretmen ve velilerle konuşurlar.*" ($\bar{X}=3,60$; “çoğunlukla katılıyorum”) ve "*7.Okul yöneticileri öğretmenlerin görüş ve isteklerine açıktır.*" ($\bar{X}=3,59$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, yöneticilerin öğrencilerin yaşadığı problemlerin farkında oldukları, veli ve öğretmenlerle iletişim kurdukları, öğretmenlerin farklı görüş ve isteklerini önemsedikleri görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin yönetim görevlerinin yanısıra öğrenci, öğretmen ve velilerin yaşadığı sorunların farkında olmalarından; okulla ilgili konularda paydaşların görüşlerine önem vermelerinden; doğrudan ve açık bir iletişim stili kullanmalarından; öğretmenlerin farklı görüş ve isteklerine duyarlı olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “liderlik ve katılım” alt boyutu algılarına göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise "*1.Okulda problemler açıklıkla tartışılır.*" ($\bar{X}=3,14$; “kısmen katılıyorum”) ve "*6.Bir öğrenci bir diğer öğrenciye sataştığında, diğerleri onu engeller.*" ($\bar{X}=3,17$; “kısmen katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre, yönetimin okuldaki problemlere ilişkin ortaklaşa çözüm yollarını bulmayı sağlayacak ortamları kısmen oluşturduğu, okullarda disipline ait sorunların olduğu, duyarlı öğrencilerin de öğrenciler arası yaşanan bu sorunların çözümünde kısmen hassas davrandıkları görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin çatışma çözme ve yönetme becerilerini etkili bir şekilde kullanmadıklarından, formal ya da informal iletişim kanallarını kullanmada yetersiz olmalarından; yaşanan problemler için ortak çözüm yollarının kullanılmamasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan, öğrenciler arasında yaşanan sorunların çözümünde diğer öğrencilerin duyarsız davranmalarında; okuldaki disiplin konusundaki uygulamaların yetersiz, sıkı ya da çok gevşek olmasının; öğrencilerin akran baskısına maruz kalmalarının ve şiddet eğiliminin yüksek olmasının; düşük düzeyde hoşgörü, saygı ve anlayışa sahip olmalarının; okul kültürünün bu normu desteklemesinin etkili olduğu söylenebilir.

4.2.2.2.Öğretmenlerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim” alt boyutuna ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin

“Okul İklimi Ölçeği” nin “eğitim ve öğretim” alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.10’ da yer verilmiştir .

Tablo 4.10. *Öğretmenlerin Okul İkliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
EĞİTİM VE ÖĞRETİM ORTAMI	43. “Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.”	1204	3.96	.803	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	36. “Öğrencilerin beceri ve yetenekleri takdir edilir.”	1204	3.96	.748	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	38. “Öğrenciler ilgilendikleri okul etkinliklerinde yer alabilirler.”	1204	3.89	.786	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	44. “Okulda öğretim etkinlikleri öğrenci odaklıdır.”	1204	3.76	.846	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	29. “Öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkiler olumludur.”	1204	3.76	.789	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	41. “Okulda öğretmenlerin yeni öğretim yöntemleri kullanmaları teşvik edilir.”	1204	3.67	.857	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	31. “Öğretmenlerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.”	1204	3.67	.804	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	32. “Yöneticilerle veliler arasındaki ilişkiler olumludur.”	1204	3.64	.802	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	30. “Öğrencilerle yöneticiler arasındaki ilişkiler olumludur.”	1204	3.56	.884	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	40. “Öğretmenler her öğrencinin başarılı olabileceğine inanır.”	1204	3.55	.934	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	37. “Öğrenciler yeni şeyler öğrenmeye ilgi duyar.”	1204	3.50	.931	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	28. “Öğrenciler arasında olumlu ilişkiler vardır.”	1204	3.40	.936	Kısmen Katılıyorum	Orta
	11. “Veliler okuldaki toplantı ve etkinliklere katılırlar.”	1204	3.29	1.064	Kısmen Katılıyorum	Orta
	45. “Öğrenciler öğrenmeye heveslidir.”	1204	3.23	1.027	Kısmen Katılıyorum	Orta
	20. “Öğrenciler birbirlerini önemserler.”	1204	3.14	1.051	Kısmen Katılıyorum	Orta
	24. “Öğrenciler birbirlerine saygı gösterir.”	1203	3.14	1.033	Kısmen Katılıyorum	Orta
	19. “Öğrencilerin okula geç gelme alışkanlığı yoktur.”	1204	2.97	1.152	Kısmen Katılıyorum	Orta
	47. “Öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile terbiyelidir.”	1204	2.84	1.123	Kısmen Katılıyorum	Orta
Toplam (18 madde)		1204	3.50	.612	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,50$ olup, “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin okullarındaki örgütsel iklimin “eğitim ve öğretim ortamı” boyutuna ilişkin olarak “yüksek” düzeyde olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlere göre, okullarda eğitim ve öğretim ortamı içerisinde yönetici, öğretmen, öğrenci ve veliler arasında olumlu bir iletişim olduğu, başarıya dönük çalışmalara önem verildiği ve başarıların takdir edildiği söylenebilir. Bu durumun, okullarda öğretmenlerin eğitim ve öğretim konularında öğrencilere önem vermelerinden; öğretmenliği sadece bir geçim kaynağı olarak görmemelerinden; okullarda tüm paydaşlar arasında açık bir iletişimin olmasından; öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda etkinlikler düzenlenmesinden; katılımcı bir yönetim tarzının uygulanmasından; öğretmenlerin yeniliğe açık olmasından ve öğrencilerin öğrenmeye istekli olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutu algılarına göre ortalaması en yüksek olan maddelerin “36.Öğrencilerin beceri ve yetenekleri takdir edilir.” ($\bar{X}=3,96$; “çoğunlukla katılıyorum”), “43.Öğretmenler öğrencilere yardımcı olmak için fazladan çaba sarf eder.” ($\bar{X}=3,96$; “çoğunlukla katılıyorum”) ve “38.Öğrenciler ilgilendikleri okul etkinliklerinde yer alabilirler.” ($\bar{X}=3,89$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Bu duruma göre, öğretmenlerin okullarında öğrencilerin ilgi yetenekleri doğrultusunda etkinliklerin düzenlendiği, öğrencilerin yeteneklerinin ve başarılarının ödüllendirildiği, dolayısıyla öğrencilerin gelişimlerini destekleme konusunda öğretmenlerin fazladan çaba ve performans gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin öğrencilere değer vermelerinden, özverili olmalarından, öğretmenlerin iş tatmininin yüksek olmasından, görev ve başarıya yönelik okul kültürünün hakim olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan, eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algının yüksek olmasında, okuldaki eğitim ve öğretim hizmetlerinin öğrenci odaklı olmasının, okulda ilgi ve yetenekleri geliştirmeye yönelik etkinlikler düzenlenmesinin, okulda hem akademik başarı hem de yeteneğe dayalı faaliyetlerde başarıların ödüllendirilmesinin etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “eğitim ve öğretim ortamı” alt boyutu algılarına göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise “47.Öğrenciler, öğretmenler onları izlemiyorken bile terbiyelidir.” ($\bar{X}=2,84$; “kısmen katılıyorum”) ve “19.Öğrencilerin okula geç gelme alışkanlığı yoktur.” ($\bar{X}=2,97$; “kısmen katılıyorum”)

maddelerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre, okullarda eğitim ve öğretim ortamında disiplin sorunlarının da kısmen görüldüğü, öğrencilerin davranış eğitimine yönelik sorumluluklarını yeterli düzeyde kazanamadıkları ve bunları içselleştiremedikleri söylenebilir. Bu durumun, okullarda disiplin konusundaki yanlış ya da eksik uygulamalardan, davranışa yönelik tutum ve becerilerin geliştirilememesinden, öğrencilerde düşük düzeyde sorumluluk bilincine sahip olmalarından, eğitim-öğretim faaliyetlerinde sınav ve gelecek kaygısı nedeniyle akademik başarının ön planda tutulmasından ve öğrencinin eğitim kademesi yükseldike azalan veli ilgisinden kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla bu durumların, öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin örgütsel iklim algılarının düşmesinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

4.2.2.3.Öğretmenlerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin “Okul İklimi Ölçeği” nin “işbirliği” alt boyutundaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.11’ de yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Okul İkliminin “İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
İŞBİRLİĞİ	35. “Öğretmenler öğrencileri hakkında diğer öğretmenlerle rahatlıkla konuşur.”	1204	3.93	.790	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	39. “Öğretmenler öğretim konularında işbirliği yaparlar.”	1204	3.82	.742	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	18. “Kendimi bu okula ait hissediyorum.”	1204	3.76	.972	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	23. “Okuldaki diğer öğretmenlerin çoğu arkadaşımıdır.”	1204	3.76	.873	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	42. “Öğretmenler, yeni öğretim yöntemlerini uygulamak için çaba gösterirler.”	1204	3.75	.800	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	33. “Öğretmenler kişisel ve mesleki amaçlara ulaşmada işbirliği yaparlar.”	1204	3.72	.788	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	34. “Okulda fikir farklılıklarına saygı gösterilir.”	1204	3.67	.890	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

(Devamı arkada)

Tablo 4.11. Öğretmenlerin Okul İkliminin “İşbirliği” Alt Boyutuna İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler (Devamı)

Alt Boyut	Madde	N	\bar{X}	Ss	Düzyey	Açıklama
İŞBİRLİĞİ	26. “Okulda zümreler arası işbirliği yüksek düzeydedir.”	1204	3.63	.958	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	22. “Öğretmenler sorunların çözümünde işbirlikli davranır.”	1204	3.60	.905	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	15. “Öğretmenler birbirleriyle okul dışında da vakit geçirirler.”	1204	3.51	.952	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	27. “Okulda iletişim açık ve samimidir.”	1204	3.49	.955	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	25. “Okulumu büyük bir aile gibi nitelendirebilirim.”	1204	3.46	1.012	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
Toplam (12 madde)		1204	3.68	.608	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.11 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,688$ olup, “çoğunlukla katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Buna göre, katılımcı öğretmenlerin okullardaki örgütsel iklimin “işbirliği” boyutuna ilişkin olarak “yüksek” düzeyde olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun, okullarda meslektaşlar arası dayanışmanın, saygının, iletişimin yüksek olmasından; öğretmenlerin yeniliklere ve gelişime açık olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutu algılarına göre ortalaması en yüksek olan maddelerin “35.Öğretmenler öğrencileri hakkında diğer öğretmenlerle rahatlıkla konuşur.” ($\bar{X}=3,93$; “çoğunlukla katılıyorum”) ve “39.Öğretmenler öğretim konularında işbirliği yaparlar.” ($\bar{X}=3,82$; “çoğunlukla katılıyorum”) maddelerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre, okullarda mesleki dayanışmanın yüksek olduğu, hem öğretim konularında hem de öğrencilerle ilgili konularda öğretmenler arası paylaşımın yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki yönden özverili olmalarından, öğrencilerin hem eğitim hem öğretim boyutunda geliştirilmesi için duyarlı davranmalarından, okullarda dayanışmaya ve başarıya dayalı bir kültürün olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “işbirliği” alt boyutu algılarına göre ortalaması en düşük olan maddelerin ise “25.Okulumu büyük bir aile gibi

nitelendirebilirim " ($\bar{X}=3,46$; "çoğunlukla katılıyorum"), "27.Okulda iletişim açık ve samimidir." ($\bar{X}=3,49$; "çoğunlukla katılıyorum") ve "15.Öğretmenler birbirleriyle okul dışında da vakit geçirirler." ($\bar{X}=3,51$; "çoğunlukla katılıyorum") maddelerinin olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin "işbirliği" boyutundaki algılamalarının yüksek olmasına rağmen, öğretmenlerin okullarını sahiplenme, samimi ve açık bir iletişim kurma ile okul dışında etkileşim konularında daha düşük örgütsel iklim algısına sahip oldukları görülmektedir. Buna göre, okullarda "biz" duygusunun daha düşük olduğu, iletişimin daha az samimi olduğu, okul dışında da öğretmenler arasında daha az sosyal etkinlikler düzenledikleri; dolayısıyla bu durumun örgütsel iklimin işbirliği boyutundaki öğretmen algılarının düşmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin iş yaşamı ile özel yaşamı arasına sınır koymasından, okulda samimi bir iletişimin olmamasından, formal ve dikey bir iletişimin hakim olmasından, okulda informal gruplaşmaların çatışma ve ayrılıklara neden olmasından, kalabalık öğretmen kadrosunun bulunduğu okullarda işbirliği ortamının oluşmasını destekleyebilecek yeterli zamanın olmamasından, yönetimin hem okul-içi hem okul-dışı dayanışma ve paylaşımı destekleme konusunda etkili olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.2.2.4.Öğretmenlerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin "Okul İklimi Ölçeği" ve tüm alt boyutlarındaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.12'de yer verilmiştir.

Tablo 4.12. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeylerini Gösteren Betimsel İstatistikler*

	Örgüt İklimi ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss	Düzye	Açıklama
ÖĞRETMEN	OKUL İKLİMİ	1204	3.52	.603	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	İşbirliği	1204	3.68	.608	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Eğitim Öğretim Ortamı	1204	3.50	.612	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Liderlik ve Katılım	1204	3.41	.770	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,52$ ("çoğunlukla katılıyorum"); "liderlik ve katılım" alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,41$ ("çoğunlukla katılıyorum"); "eğitim ve

öğretim ortamı” alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,50$ ("*çoğunlukla katılıyorum*") ve "işbirliği" alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ortalaması $\bar{X}=3,68$ ("*çoğunlukla katılıyorum*") düzeylerinde olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel iklim ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin "yüksek" olduğu görülmektedir.

Okul iklimi ve alt boyut ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin "işbirliği" boyutuna ilişkin algı düzeylerinin diğer boyutlardan daha "yüksek" olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenler arası okul-içi ve okul dışı mesleki paylaşımın işbirliği ortamını güçlendirdiği ve örgütsel iklime olumlu katkı sağladığı şeklinde söylenebilir. Bu durumun, öğretmenler arasında bütünlük, uyum, birliktelik ve öğretmen etkileşiminin iyi kurulmasından kaynaklanabilir. Ayrıca eğitim ve öğretim faaliyetlerinin karmaşık ve bütüncül yapısı içinde görev yapan öğretmenlerin tek başına bütün zorlukların üstesinden gelmesinin imkansızlığının da işbirliği ortamının öğretmenler tarafından daha olumlu algılanmasında etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca, okullarda iş doyumununun yüksek olmasının, huzurlu bir çalışma ortamının sürdürülebilirliğinin sağlanmasının, samimi bir iletişimin ve meslektaşlar arasındaki hem okul-içi hem okul-dışı faaliyetler düzenlenerek sosyalleşmelerine olanak sağlanmasının bu duruma katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, en düşük seviyede olarak okul ikliminin "liderlik ve katılım" boyutu olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okullarında yönetim süreçleri ve yönetimin kararlarına katılımlarının sağlanması konusunda diğer boyutlara göre daha düşük algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, eğitim öğretim hizmetlerinin merkezinde olan öğretmenlerin okul ile ilgili kararların alınmasında daha az görüşlerinin başvurulmasından, katı ve resmi bir iletişim ağının olmasından, insan odaklı değil üretim odaklı yönetim anlayışının olmasından, yöneticilerin yasal güçlerini daha çok kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, bu durumda okullarda başarı ve görev kültürünün hakim olmasının, yöneticilerin öğretmenlerin moralini yükseltmek ve okulun verimliliğini artırmak için gerekli olan desteği ve motivasyon araçlarını kullanma konusunda yetersiz kalmalarının da etkili olduğu söylenebilir.

4.2.3.Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel İklim İlişkin Algı Düzeylerinin Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul iklimine ve tüm alt boyutlarına ilişkin algılarını ortaya koymak amacıyla, öğretmenlerin "Okul İklimi Ölçeği" ve tüm alt boyutlarındaki maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen ortalama

(\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri ile algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere ve yorumlara Tablo 4.13'te yer verilmiştir .”

Tablo 4.13. *Yönetici ve Öğretmenlerin “Okul İklimi” ve Alt Boyutlarına İlişkin Algı Düzeyleri Arasındaki Farkı Gösteren Betimsel İstatistikler*

	N	\bar{X}	Ss	Düzye	Açıklama	
YÖNETİCİ	Liderlik ve Katılım	166	4.11	.517	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	İşbirliği	166	3.96	.521	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Eğitim ve Öğretim Ortamı	166	3.81	.616	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	OKUL İKLİMİ	166	3.96	.524	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
ÖĞRETMEN	İşbirliği	1204	3.68	.608	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Eğitim ve Öğretim Ortamı	1204	3.50	.612	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Liderlik ve Katılım	1204	3.41	.770	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	OKUL İKLİMİ	1204	3.52	.603	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.13 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin en yüksek algı düzeyinin “Liderlik ve Katılım” boyutunda olduğu (\bar{X} =4.11), bunu sırasıyla “İşbirliği” boyutu (\bar{X} =3.96), “Oku İklimi” geneli (\bar{X} =3.96) ve “Eğitim ve Öğretim Ortamı” (\bar{X} =3.81) boyutu izlemektedir. Katılımcı öğretmenlerin en yüksek algı düzeyinin “İşbirliği” boyutunda olduğu (\bar{X} =3.68), bunu sırasıyla “Okul İklimi” geneli (\bar{X} =3.52), “Eğitim ve Öğretim Ortamı” (\bar{X} =3.50) boyutu ve “Liderlik ve Katılım” boyutu (\bar{X} =3.41) izlemektedir. Bu bulguya göre, yöneticilerin liderlik ve katılım boyutunda okul iklimini olumlu algıladıkları, ancak öğretmenlerin işbirliği boyutunda olumlu iklim algısına sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, yöneticilerin liderlik ve katılım boyutunda daha yüksek algıya sahip olmalarının, yöneticilerin kendilerini iyi bir yönetici olarak değerlendirmelerinden, öz-değer ve öz-saygı inançlarının yüksek olmasından ve kendilerine ilişkin öz-yeterlilik algılarının yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin işbirliği boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olmasının ise, samimi ve etkili iletişime önem vermelerinden, meslektaşlar arasında dostluk, arkadaşlık, güven, uyum ve birliktelik gibi unsurlar konusunda daha hassas olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarında öğretmenlerden daha yüksek iklim algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu duruma göre, yöneticilerin kendilerinin yetki ve sorumluluk alanındaki okullarda yönetim becerilerinin de bir yansıması olan örgütsel iklimi öğretmenlerden daha olumlu

değerlendirdikleri söylenebilir. Bu durumun ise, yöneticilerin hem kendi imajlarını hem de okulun imajını koruma konusundaki çabalarından, örgütsel iklim algısının değerlendirilmesini kendilerine yönelik değerlendirme olarak algılamalarından, eleştiriye açık olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt probleme yönelik olarak, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri aşağıda belirtilen demografik değişkenler ile karşılaştırılmıştır.

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1.Cinsiyet, | 7.Meslekte Alınan Ödül Sayısı, |
| 2.Yaş, | 8.Okul Büyüklüğü, |
| 3.Eğitim Durumu, | 9.Okul Türü, |
| 4.Branş, | 10.Lise Türü, |
| 5.Mesleki Kıdem, | 11.Sosyo-Ekonomik Düzey |
| 6.Okuldaki Görev Süresi, | |

“Kendini sabotaj” ölçeğine ilişkin veriler normal dağılım göstermektedir. Ancak örnekleme ait alt grup büyüklüğü $n \geq 30$ olan değişkenler için parametrik karşılaştırma testleri uygulanmış; iki faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında “*Bağımsız Gruplar (Independent Samples) T-Testi*”, üç faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında ise “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” kullanılmıştır. Örnekleme ait alt grup büyüklüğü $n < 30$ olan değişkenler için parametrik olmayan (non-parametrik) karşılaştırma testleri uygulanmış; iki faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında “*Mann-Whitney U testi*”, üç faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında ise “*Kruskal Wallis H Testi*” kullanılmıştır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla tamamlayıcı hesaplama teknikleri kullanılmış; ANOVA’da ortaya çıkan farkın belirlenmesinde Post hoc testlerinden “*Tukey Testi*” ile (Field, 2005), “*Kruskal Wallis H Testi*”nde ortaya çıkan fark ise “*Mann-Whitney U testi*” ile incelenmiştir.

4.3.1.Kendini Sabotajın Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.1.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan kadın ve erkek yöneticilerin kendini sabotaja ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t- Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren “t-Testi” Sonuçları*

	Yönetici Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
KENDİNİ SABOTAJ	Kadın	33	74.03	12.689	3.317	164	.001*
	Erkek	133	66.37	11.673			
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.14 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(164)} = 3.317$; $p < .05$). Buna göre, kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere göre okullarda kendini sabote etme eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{(KadınYönetici)} = 74.03 > \bar{X}_{(ErkekYönetici)} = 66.37$). Bu çalışmada kadın yöneticilerin kendini sabotaj stratejilerini kullanma eğiliminin daha yüksek olmasında, kadınların yönetici olarak sahip olduğu yetki ve sorumluluklarının getirdiği iş yükünün fazla olmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durumun, kadın yöneticilerin iş ve özel yaşamları arasında rol karmaşıklığına dayalı çatışması yaşamalarından, iş-yaşam uyumunda zorlanmalarından, toplumdaki cinsiyet ayrımcılığından, kadınların kariyer yönelimlerine ilişkin olarak yaşadıkları cam tavan baskısından, okullarda kadın yönetici sayısının az olmasından ve sosyal yeteneklerini daha az kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla kadın yöneticilerin, başarılarını yeteneklerine, başarısızlıklarını ise kendi dışındaki faktörlere bağlamasında etkili olan kendini sabotaj stratejilerini daha çok kullanmalarında, başarılı bir kadın yönetici algısı oluşturma ihtiyacının da etkili olduğu söylenebilir.

4.3.1.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t- testi” analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren “t- Testi” Sonuçları*

	Öğretmen Cinsiyeti	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
KENDİNİ SABOTAJ	Kadın	701	68.43	12.161	-2.819	1202	.005*
	Erkek	503	70.50	13.110			
	Toplam	1204					

* $p < .05$

Tablo 4.15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj davranışına yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($t_{(1202)} = -2,819$; $p < .05$) olduğu görülmektedir. Buna göre, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendini sabotaj eğilimlerinin daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir ($\bar{X}_{(ErkekÖğretmen)}=70.50 > \bar{X}_{(KadınÖğretmen)}=68.43$). Bu çalışmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendini sabotaj eğilimlerinin yüksek olmasında, erkeklerin olumsuz değerlendirilme kaygısının, mesleki ve kişisel olarak başarısız olarak görülmeyi istememelerinin, toplumun erkeklere yüklediği üstün ve güçlü olma duygusunun etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu durumun, erkek öğretmenlerin öz-yeterliliklerine ilişkin olarak olumsuz değerlendirilme kaygısından, dış kontrol odağına sahip olmalarından, kadın öğretmenlere göre yönetim ile daha rahat iletişim kurabilmelerinden ve psikolojik olarak iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.2.Kendini Sabotajın Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.2.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden yaş arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Yöneticilerin Kendini Sabote Etme Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Yönetici Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	35 yaş altı (1)	30	80.05	13.296	4	.010*	3-2
	36-40 yaş (2)	42	76.27				3-5
	41-45 yaş (3)	37	101.93				
	46-50 yaş (4)	26	95.92				
	51 yaş ve üzeri (5)	31	64.21				
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.16 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabote etme algıları ($X^2_{(4, n=166)} = 13.296$; $p = .010$) ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Yöneticilerin yaşlarına göre kendini sabotaj düzeylerinde fark olmasının, mesleki tecrübelerinin, atanma ve yer değiştirme

koşullarının, tükenmişlik düzeylerinin, görev ve sorumluluk bilinci düzeylerinin, iş tatmini düzeylerinin, mesleklerine ilişkin tutum ve algılarının etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili yaş gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Yaş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları*

Yönetici Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Fark
36-40 yaş (2)	42	33.81	1420.00	517.000	-2.561	.010*	2-3
41-45 yaş (3)	37	47.03	1740.00				
Toplam	79						
41-45 yaş (3)	37	42.07	1556.50	293.500	-3.462	.001*	3-5
51 yaş ve üzeri (5)	31	25.47	789.50				
Toplam	68						

* $p < .05$

Tablo 4.17 incelendiğinde 36-40 yaş grubundaki yöneticiler ile 41-45 yaş grubundaki yöneticiler ($U=517.000$; $z=-2.561$; $p=.010$); 41-45 yaş grubundaki yöneticiler ile 51 yaş ve üzerindeki yöneticiler ($U=293.500$; $z=-3.462$; $p=.001$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. 41-45 yaş grubundaki yöneticilerin, 36-40 yaş grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(41-45\text{yaş})}=47,03 > \bar{X}_{(36-40\text{yaş})}=33,81$); 41-45 yaş grubundaki yöneticilerin, 51 yaş ve üzeri yöneticilere göre ($\bar{X}_{(41-45\text{yaş})}=42,07 > \bar{X}_{(51\text{yaşveüzeri})}=25,47$) kendini sabotaj düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yaşın, yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, 41-45 yaş grubundaki yöneticilerin kendilerinden genç ve yaşlı yöneticilere göre, daha fazla kendini sabotaj davranışı göstermesinde, yeniden görevlendirilme konusunda yaşadıkları belirsizliğin getirdiği stresin, yetki ve sorumluluk denkleğinin sağlanmamasının, olumsuz değerlendirilme kaygısının, genç yöneticilere göre teknolojik değişim ve gelişim konusunda zorlanmalarından, yeniliklere ve değişime açık olmamalarından, yaşlı yöneticilere göre ise mesleki tecrübelerini daha az olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.2.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.18’da verilmiştir.

Tablo 4.18. *Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

Öğretmen Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
35 yaş altı	337	68.84	12.149	Gruplar arası	562.688	4	140.672	.885	.472	—
KENDİNİ SABOTAJ	36-40 yaş	258	68.78	Gruplar içi	190491.229	1199	158.875			
	41-45 yaş	227	70.46	Toplam	191053.917	1203				
	46-50 yaş	205	68.84							
	51 yaş ve üzeri	177	69.94							
	Toplam	1204	69.29	12.602						

Tablo 4.18 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj eğilimi algıları ($F_{(4,1199)} = .885$; $p = .472$) ile yaş arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşlarına göre kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla yaşın öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin her yaşta mesleklerinin gerektirdiği tutum ve becerileri sergileme konusunda hassas davranmalarından, öğretmenlik mesleğinin özveri gerektiren bir meslek olmasından, mesleklerini sevmelerinden, iş doyum düzeylerinin yüksek olmasından, öğretmenlerin iç kontrol odağına sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.3.Kendini Sabotajın Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.3.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden eğitim durumu arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-testi*” analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “t- Testi” Sonuçları*

	Yönetici Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
KENDİNİ SABOTAJ	Eğitim Enstitüsü - Ön lisans(5) / Lisans (120)	125	68.22	12.680	.595	164	.552
	Lisans Üstü	41	66.90	10.843			
	Toplam	166					

Tablo 4.19 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj davranışına yönelik algıları ile eğitim durumu değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ($t_{(164)} = .595$; $p = .552$; $p > .05$) olmadığı görülmektedir. Buna göre, yöneticilerin eğitim durumlarına göre okullarındaki kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla eğitim durumunun, yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, yöneticilerin yönetim süreçleri konusundaki tecrübelerinin fazla olmasından, mesleki ve kişisel gelişime önem vermelerinden, yenilik ve değişimler konusunda gerekli hizmet içi eğitim programlarına katılmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.3.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabote etme algılarının demografik değişkenlerden eğitim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. *Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

Öğretmen Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
KENDİNİ SABOTAJ	Ön lisans/ Eğitim Enstitüsü	54	67.89	15.840	Gruplar arası	829.996	2	414.998	2.620	.173	—
	Lisans	1031	69.63	12.585	Gruplar içi	190223.921	1201	158.388			
	Lisans Üstü	119	67.03	10.809	Toplam	191053.917	1203				
	Toplam	1204	69.29	12.602							

Tablo 4.20 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj eğilimi algıları ($F_{(2,1201)} = 2.620$; $p = .173$) ile eğitim durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin eğitim

durumlarına göre kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla eğitim durumunun, öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin mesleki tecrübelerinin fazla olmasından, mesleki ve kişisel gelişime önem vermelerinden, yenilik ve değişimler konusunda gerekli hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalarından, ayrıca lisans üstü eğitimin öğretmenler için kişisel ve mesleki gelişim dışında cazip görülmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.4. Kendini Sabotajın Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.4.1. Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaja ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden branş arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	54	98.82	15.717	4	.003*	1-4
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	98.38				1-5
	Mesleki/ Teknik (3)	21	85.26				2-4
	Sanat ve Spor (4)	28	68.32				2-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	66.36				
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.21 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabote etme algıları ($X^2_{(4, n=166)} = 15.717; p = .003$) ile branş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu farklılığın, branşların kendine özgü mesleki zorluk derecelerinin olmasından, bir üst öğrenim için sınava yönelik bir ders olup olmamasından, öğrenciler tarafından o branşın ilgi ve yeteneklerine hitap edip etmemesinden, branşa ilişkin oluşan genel algıdan kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda hangi branş grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi sonrası ikili branş gruplarının karşılaştırıldığı Mann Whitney-U testi yapılmış, sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları*

Yönetici Branşı	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	Z	p	Fark	
Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	54	46.45	2508.50	488.500	-2.619	.009*	1-4	
Sanat /Spor (4)	28	31.95	894.50					
Toplam	82							
KENDİNİ SABOTAJ	Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	54	57.12	3084.50	722.500	-3.188	.001*	1-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	38.80	1668.50				
	Toplam	97						
KENDİNİ SABOTAJ	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	29.93	598.50	171.500	-2.281	.023*	2-4
	Sanat / Spor (4)	28	20.63	577.50				
	Toplam	48						
KENDİNİ SABOTAJ	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	40.88	817.50	252.500	-2.627	.009*	2-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	27.87	1198.50				
	Toplam	63						

* $p < .05$

Tablo 4.22 incelendiğinde Sözel branşındaki yöneticiler ile Sanat/Spor branşındaki yöneticiler ($U=488.500$; $z=-2.61$; $p=.009$); Sözel branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=722.500$; $z=-3.188$; $p=.001$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Sanat/Spor branşındaki yöneticiler ($U=171.500$; $z=-2.281$; $p=.023$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=252.500$; $z=-2.627$; $p=.009$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Sözel branşındaki yöneticilerin, Sanat/Spor branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sözel})}=46.45 > \bar{X}_{(\text{Sanat/Spor})}=31.95$); Sözel branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sözel})}=57.12 > \bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=38.80$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Sanat/Spor branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sayısal})}=29.93 > \bar{X}_{(\text{Sanat/Spor})}=20.63$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sayısal})}=40.88 > \bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=27.87$) kendini sabote etme algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, Sözel ile Sayısal branşındaki yöneticilerin Sanat/Spor ve Sınıf öğretmeni branşındaki yöneticilere göre kendini sabote etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, bir üst öğrenim için gerekli olan, merkezi sınavlara yönelik derslerin branşındaki yöneticilerin yoğun müfredat programı, akademik yeterlilik, iş yükü, çalışma koşulları, branşlarına ilişkin olarak öğrencilerin akademik başarılarının

oluşturduğu stresin yaşandığı okullarda görev yapan yöneticilerin, bu durumun kendilerinde oluşturduğu sorumluluk ve başarılı olarak algılanma duygusunun kendini sabotaj düzeylerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir. Ancak yetenek ve beceri gerektiren, yaratıcı yönlerini açığa çıkararak, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kendilerini özgür hissettiği, merkezi sınav kaygısının olmadığı eğitim ve öğretim ortamlarında görev yapan Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşlarındaki yöneticilerin, daha az sınav kaygısı ve sosyal baskı hissetmelerinin daha az kendini sabotaj stratejilerine başvurmalarında etkili olduğu söylenebilir.

4.3.4.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin demografik değişkenlerden branş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.23’te verilmiştir.

Tablo 4.23. *Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

Öğretmen Branş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
KENDİNİ SABOTAJ	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	439	70.72	12.142	Gruplar arası	4408.837	4	1102.209	7.081	.000*	5-1
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	223	69.72	12.469	Gruplar içi	186645.0	1199	155.667			5-2
	Mesleki/ Teknik (3)	127	71.58	10.687	Toplam	191053.9	1203				5-3
	Sanat ve Spor (4)	80	68.74	12.649		17					
	Temel Eğitim (Sınıf/ Okul öncesi) (5)	335	66.41	13.461							
Toplam	1204	69.29	12.602								

* $p < .05$

Tablo 4.23 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj eğilimi algıları ($F_{(4,1199)} = 7.081$; $p = .000$) ile branş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu durumun branşların kendine özgü zorluk derecelerinden, müfredat programlarının kapsamından, öğretim yöntemlerinin farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca branş türünün, sınava, mesleğe ya da yeteneğe dayalı olup olmasının da bu farklılıkta etkili olduğu söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda, farkın hangi branş grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levne testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsayanların homojenliği sağlandığı için,

post hoc testlerinden biri olan “*Tukey Testi*” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.24’te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren “*One Way ANOVA Testi*” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “*Tukey Testi*” Sonuçları

Öğretmen Branş (I)	Öğretmen Branş (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	-4.30588*	.90514	.000*	5-1
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	-3.31302*	1.07830	.018*	5-2
	Mesleki /Teknik (3)	-5.17372*	1.30016	.001*	5-3

*p<.05

Tablo 4.24 incelendiğinde Temel Eğitim branşı ile Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin, Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=66.41 < \bar{X}_{(\text{Sözel})}=70.72$); Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin, Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=66.41 < \bar{X}_{(\text{Sayısal})}=69.72$); Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=66.41 < \bar{X}_{(\text{Mesleki/Teknik})}=71.58$) göre daha düşük düzeyde kendini sabote etme eğilimine sahip oldukları söylenebilir. Buna göre Temel Eğitim branşındaki öğretmenler; Sözel, Sayısal ve Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre kendini sabotaj eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durumun, Temel Eğitim öğretmenlerinin hitap ettiği öğrencilerin yaş grubu olarak küçük olması, bir üst öğrenim için sınava yönelik kaygılarının olmamasından, öğrenmeye ve eğitime daha yatkın olmalarından, Temel Eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumunun daha fazla olmasından, velilerin eğitim ve öğretim konusunda daha destekleyici olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan, sınava yönelik kaygısı yüksek olan, müfredat program olarak kapsamlı ve zor ders algısına sahip branş öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde kendini sabotaj eğilimine sahip oldukları söylenebilir.

4.3.5.Kendini Sabotajın Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.5.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden kıdem arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.25’te verilmiştir.

Tablo 4.25. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Yönetici Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	10 yıl ve altı (1)	15	111.10	11.055	4	.026*	1-2
	11-15 yıl (2)	46	70.28				1-5
	16-20 yıl (3)	47	90.27				3-2
	21-25 yıl (4)	23	91.11				
	26 yıl ve üzeri (5)	35	74.96				
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.25 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj algıları ($X^2(4, n=166) = 11.055; p = .026$) ile kıdem değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu farklılığın, yöneticilerin yönetim becerileri konusundaki öz-yeterlilik inançlarından, mesleki tecrübelerinden, atama ve yer değiştirme koşullarından, öz-denetim, öz-saygı ve öz-güven algılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda, hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili kıdem gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Kıdem Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları*

	Yönetici Mesleki Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	10 yıl ve altı (1)	15	41.37	620.50	189.500	-2.608	.009*	1-2
	11-15 yıl (2)	46	27.62	1270.50				
	Toplam	61						
KENDİNİ SABOTAJ	10 yıl ve altı (1)	15	33.07	496.00	149.000	-2.407	.016*	1-5
	26 yıl ve üzeri (5)	35	22.26	779.00				
	Toplam	50						
	11-15yıl (2)	46	40.95	1883.50	802.500	-2.144	.032*	3-2
	16-20 yıl (3)	47	52.93	2487.50				
	Toplam	93						

* $p < .05$

Tablo 4.26 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj algılarına göre, 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticiler ($U = 189.500; z = -2.608; p = .009$); 10 yıl ve altı kıdem grubundaki yöneticiler ile 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticiler ($U = 149.000; z = -2.407; p = .016$) ve 11-15 yıl kıdem grubundaki yöneticiler ile 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticiler

($U=802.500$; $z=-2.144$; $p=.032$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Buna göre , 10 yıl ve altı kıdem grubundaki yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin, 11-15 yıl kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(10\text{yılvealtıkıdem})}=41.37 > \bar{X}_{(11-15\text{yılkıdem})}=27.62$); 10 yıl ve altı kıdem grubundaki yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin, 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(10\text{yılvealtıkıdem})}=33.07 > \bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})}=22.26$) ve 11-15 yıl kıdem grubundaki yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin, 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(11-15\text{yılkıdem})}=40.95 > \bar{X}_{(16-20\text{yılkıdem})}=52.93$) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 10 yıl ve altı kıdeme sahip genç yöneticilerin, 11-15 yıl kıdeme ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilere göre; 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticilerin, 16-20 yıl kıdeme sahip yöneticilere göre daha fazla kendini sabotaj stratejilerini kullandıkları söylenebilir. Bu durumun, genç yöneticilerin başarısız olarak görülme korkusundan, yönetim süreçlerine ilişkin beceri ve yeteneklerini etkili kullanmada yetersiz olmalarından, dış kontrol odaklı olmalarından, olumsuz benlik algısı, düşük özgüven ve öz yeterlilik ile görevlendirilmelerine ilişkin koşulları sağlama konusunda yaşadıkları kaygıdan kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.5.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin demografik değişkenlerden mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. *Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Öğretmen Mesleki Kıdem	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	5 yıl ve altı (1)	92	68.26	12.113	Gruplar arası	132.109	5	26.422	.166	.975	—
	6-10 yıl (2)	194	69.08	12.227	Gruplar içi	19092.808	1198	159.367			
	11-15 yıl (3)	236	69.18	12.376	Toplam	19105.3917	1203				
	16-20 yıl (4)	235	69.47	12.252							
	21-25 yıl (5)	202	69.92	13.083							
	26 yıl ve üzeri(6)	245	69.06	13.304							
	Toplam	1204	69.29	12.602							

Tablo 4.27 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($F_{(5,1198)} = .166$; $p = .975$) ile mesleki kıdem arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin kıdemlerine göre kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Buna göre, mesleki kıdemle öğretmenlerin sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin meslekteki hizmet yılı ne olursa olsun özveriyle eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmelerinden, iç kontrol odağına sahip olmalarından, mesleki doyum düzeylerinin yüksek olmasından, öz-yeterlilik, öz-güven, öz-saygı düzeylerine olan inançlarının yüksek olmasından ve öğrencilerin gelişimi için ellerinden gelen çaba ve performansı göstermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.6. Kendini Sabotajın Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.6.1. Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden okuldaki görev süresi arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları*

	Yönetici Görev Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	2 yıl ve altı	58	70.10	11.681	Gruplar arası	470.86	2	235.431	1.584	.208	—
	3-4 yıl	52	66.12	13.642	Gruplar içi	24221.187	163	148.596			
	5 yıl ve üzeri	56	67.25	11.243	Toplam	24692.048	165				
	Toplam	166	67.89	12.233							

Tablo 4.28 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($F_{(2,163)} = 1.584$; $p = .208$) ile görev süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, yöneticilerin okullarındaki görev sürelerine göre kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla okuldaki görev süresinin yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, yöneticilerin okullarda görev süresinin dört yıl ile sınırlı olmasından, tekrar görevlendirilme konusunda gerekli puan

şartlarını ve diğer koşulları sağlamaları gerektiğinden, öz-denetimlerinin yüksek olmasından, her koşulda yönetim süreçlerine ilişkin görev sorumluluk bilincinin yüksek olmasından kaynaklanabilir.

4.3.6.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin demografik değişkenlerden bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.29. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları

	Öğretmen Görev Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalama sı	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	5 yıl ve altı	583	68.99	12.214	Gruplar arası	229.344	3	76.44 8	.481	.696	—
	6-10 yıl	397	69.43	12.582	Gruplar içi	190824.5 73	1200	159.0 20			
	11-15 yıl	158	69.41	13.528	Toplam	191053.9 17	1203				
	16 yıl ve üzeri	66	70.88	13.908							
	Toplam	1204	69.29	12.602							

Tablo 4.29 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabote etme eğilimi algıları ($F_{(3,1200)} = .481$; $p = .696$) ile görev süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin okullarındaki görev sürelerine göre kendini sabote etme eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla okuldaki görev süresinin yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin her koşulda eğitim ve öğretim hizmetlerinin yerine getirilmesinde elinden gelen performans ve çabalarını göstermelerinden, iç kontrol odaklı olmalarından, meslektaşlarıyla samimi iletişim kurabilmelerinden, öz-yeterlilik düzeylerinin yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.7.Kendini Sabotajın Meslekte Alınan Ödül Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.7.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaja ilişkin algıları ile meslekte alınan ödül sayısı değişkeni arasında istatistiksel olarak bir

farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları*

	Yönetici Ödül Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Hiç ödül almamış	36	69.22	12.940	Gruplar arası	114.103	2	57.052	.378	.686	—
	1 -2 defa ödül	62	68.05	11.523	Gruplar içi	24577.945	163	150.785			
	3 ve daha fazla ödül	68	67.04	12.589	Toplam	24692.048	165				
	Toplam	166	67.89	12.233							

Tablo 4.30 incelendiğinde katılımcı yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($X^2_{(2, n=163)} = .378; p = .686$) ile görev süresi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre, yöneticilerin meslekte aldıkları ödül sayısına göre kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla meslekte alınan ödül sayısının yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, yöneticilerin meslekte aldıkları ödül sayısının görevlendirme ve yer değiştirmelerinde puan olarak getirisinin düşük olmasından, performansa göre objektif, adaletli bir ödüllendirmenin yapılmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.7.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin demografik değişkenlerden ödül sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)” analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31. *Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Meslekte Alınan Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Öğretmen Ödül Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Hiç ödül almamış (1)	587	69.36	12.580	Gruplar arası	1019.836	2	509.918	3.223	.040*	2-3
	1 -2 defa ödül (2)	390	70.21	12.400	Gruplar içi	190034.081	1201	158.230			
	3 ve daha fazla ödül (3)	227	67.55	12.878	Toplam	191053.917	1203				
	Toplam	1204	69.29	12.602							

* $p < .05$

Tablo 4.31 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($F_{(2,1201)} = 3.223$; $p = .040$) ile meslekte alınan ödül sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu durumun mesleğe ilişkin olarak alınan ödül sayısının, öğretmenlere ödülün verilen beklenti ve çabalarını karşılama düzeyi, ödülün anlamlılık düzeyi, verilme kriterleri ile kariyer ve gelişmelerine karkısının olup olmamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda, farkın hangi ödül grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsyanların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32. *Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Alınan Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Ödül Sayısı Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları*

Öğretmen Ödül Sayısı (I)	Öğretmen Ödül Sayısı (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
1 -2 defa ödül (2)	3 ve daha fazla ödül (3)	2.65960*	1.05013	.031*	2-3

* $p < .05$

Tablo 4.32 incelendiğinde 1 -2 defa ödül alan öğretmenler ile 3 ve daha fazla ödül alan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). 1 -2 defa ödül alan öğretmenler, 3 ve daha fazla ödül alan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(1-2\text{ödü})} = 70.21 > \bar{X}_{(3\text{vedaha fazla ödül})} = 67.55$) daha fazla kendini sabotaj davranışı gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun, bir ya da iki defa ödül alan öğretmenlerin ödüle yönelik beklentilerinin yüksek olmasından, dış kontrol odağına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Ancak hiç ödül almayan ile üç ve daha fazla sayıda ödül alan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyi daha düşük çıkmıştır. Bu durumun ise, öğretmenlerin mesleklerine ilişkin idealist olmalarından, alınan ödüllerin öğretmenler için anlamlı olmamasından, adaletli bir ödüllendirme sisteminin olmamasından, maddi ödüller yerine manevi ödüllere önem vermelerinden, öğretmenlik mesleğini sevgi ve özveri ile yapmalarından, iş doyumunun yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca, mesleklerine ilişkin gerekli alan bilgisine ve tutum ve davranışlara sahip olmalarının, iç kontrol odaklı olmalarının, olumlu benlik algısına sahip olmalarının da etkili olduğu söylenebilir.

4.3.8.Kendini Sabotajın Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.8.1.Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden okul büyüklüğü arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.33'te verilmiştir.

Tablo 4.33. *Yöneticilerin Kendini Sabote Etme Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Okul Büyüklüğü	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Küçük (1)	26	54.63	16.816	2	.000*	3-1
	Orta (2)	42	74.08				3-2
	Büyük (3)	98	95,19				
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.33 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($X^2_{(2, n=166)} = 16.816; p = .000$) ile okul büyüklüğü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, okul büyüklüğünün yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, okullardaki öğretmen ve öğrenci sayılarından, iletişim şekillerinden, okul kültüründen, yöneticilerin uyguladıkları liderlik tarzından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda, hangi okul büyüklüğü grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla “*Kruskal Wallis-H Testi*” sonrası ikili okul büyüklüğü gruplarının karşılaştırıldığı “*Mann Whitney-U Testi*” yapılmış, sonuçları Tablo 4.34’te verilmiştir.

Tablo 4.34 *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Okul Büyüklüğü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları*

	Okul Büyüklüğü	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Küçük (1)	26	39.13	1017.50	666.500	-3.732	.000*	3-1
	Büyük (3)	98	68.70	6732.50				
	Toplam	124						
	Orta (2)	42	57.68	2422.50	1519.500	-2.451	.014*	3-2
	Büyük (3)	98	75.99	7447.50				
	Toplam	140						

* $p < .05$

Tablo 4.34 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj algılarına göre, “küçük” okullarda görev yapan yöneticiler ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=666.500$; $z=-3.732$; $p=.000$) arasında; “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticiler ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=1519.500$; $z=-2.451$; $p=.014$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). “Büyük” okullarda görev yapan yöneticilerin kendini sabote etme algılarının, “küçük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Büyük)}=68.70 > \bar{X}_{(Küçük)}=39.13$); “Büyük” okullarda görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj algılarının, “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Büyük)}=75.99 > \bar{X}_{(Orta)}=57.68$) daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğretmen ve yönetici sayısının fazla olduğu kalabalık personele sahip büyük okullarda yöneticilerin kendini sabotaj eğilimlerinin küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerden fazla olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okul büyüklüğünün, kendini sabotaj üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, kalabalık okullarda yönetici sayısının fazla olmasından, işbölümü ile yetki ve sorumluluk paylaşımının yapılmasından, öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olmasından, yöneticilerin iş stresi ve iş yükünün fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.8.2.Öğretmenlerin Kendini Sabotaj düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin demografik değişkenlerden okul büyüklüğü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.35’te verilmiştir.

Tablo 4.35. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları

	Okul Büyüklüğü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Küçük	163	67.75	12.048	Gruplar arası	837.387	2	418.693	2.644	.072	—
	Orta	293	68.55	12.208	Gruplar içi	190216.530	1201	158.382			
	Büyük	748	69.91	12.841	Toplam	191053.917	1203				
	Toplam	1204	69.29	12.602							

Tablo 4.35 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabote etme eğilimi algıları ($F_{(2,1201)} = 2.644$; $p = .072$) ile okul büyüklüğü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların büyüklüğüne göre kendini sabote etme eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Dolayısıyla okul büyüklüğünün öğretmenlerin kendini sabotaj üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Bu durumun, okullardaki personel sayısının öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini engellememesinden, meslektaşlar arası işbirliğinin yüksek olmasından, işbirlikçi ve destekleyici bir kültürün okullarda hakim olmasından, öğretmenlerin öğrencileri için her durumda özverili çalışmalarından, okullarda açık bir iletişimin olmasından, kuralların tutarlı uygulanmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.9. Kendini Sabotajın Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.9.1. Yöneticilerin Kendini Sabotaj düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden okul türü arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.36’da verilmiştir.

Tablo 4.36. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	İlkokul (1)	45	64.00	11.401	Gruplar arası	1231.235	2	615.618	4.277	.015*	3-1
	Ortaokul (2)	61	67.78	13.167	Gruplar içi	23460.813	163	143.931			
	Lise (3)	60	70.91	11.152	Toplam	24692.048	165				
	Toplam	166	67.89	12.233							

* $p < .05$

Tablo 4.36 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($F_{(2,163)} = 4.277$; $p = .015$) ile okul türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, okul türünün kendini sabotaj üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, yönetici ve öğretmen sayılarından, okul türlerinin hitap ettiği öğrenci profiline farklı olmasından, bir üst öğrenime hazılamaya yönelik sınav kaygısından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucuna göre, farkın hangi okul türü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsyanların homojenliği varsayımı sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.37’de verilmiştir.

Tablo 4.37. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları*

Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
İlkokul (1)	Lise (3)	-6.91667*	2.36587	.011*	3-1

* $p < .05$

Tablo 4.37 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilere göre, ilkokulda görev yapan yöneticiler ile lisede görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, ilkokulda görev yapan yöneticilerin, lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=64.00 <_{(Lise)}=70.91$) kendini sabotaj düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Dolayısıyla Liselerde görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj stratejilerine daha fazla başvurduğu söylenebilir. Bu durumun, liselerde yönetici, öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olmasından, öğrenci profili, öğrencilerin meslek seçimi ve kariyer yönelimi, yükseköğretime hazırlık vb. konularda yoğun bir çalışma ortamı içerisinde iş yükünün ve iş stresinin fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.9.2.Öğretmenlerin Kendini Sabotaj düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden okul türü arasında istatistiksel olarak bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.38’de verilmiştir.

Tablo 4.38. *Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark	
KENDİNİ SABOTAJ	İlkokul (1)	362	66.79	13.541	Gruplar arası	3594.76	2	1797.384	11.515	.000*	1-2
	Ortaokul (2)	426	69.71	11.710	Gruplar içi	187459.15	1201	156.086			1-3
	Lise (3)	416	71.03	12.319	Toplam	191053.917	1203				
	Toplam	1204	69.29	12.602							

* $p < .05$

Tablo 4.38 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabote etme algıları ($F_{(2,1201)} = 11.515$; $p = .000$) ile okul türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, okul türünün öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, eğitim kademelerinin birbirinden farklı örgüt kültürüne sahip olmalarından, uygulanan yönetim tarzı ve kullanılan iletişim stillerinden, öğrenci ve veli profilinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda, farkın hangi okul türü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsyanların homojenliği varsayımı sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.39’da verilmiştir.

Tablo 4.39. Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

Okul Türü (I)	Okul Türü (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
İlkokul (1)	Ortaokul (2)	-2.91293*	.89307	.003*	1-2
	Lise (3)	-4.24012*	.89799	.000*	1-3

* $p < .05$

Tablo 4.39 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere göre, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin kendini sabote etme algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kendini sabote etme düzeylerinin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)} = 66.79 <_{(Ortaokul)} = 69.71$); ilkokulda görev yapan öğretmenlerin kendini sabote etme düzeylerinin, lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)} = 66.79 <_{(Lise)} = 71.03$) daha düşük olduğu söylenebilir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin kendini sabote etme eğilimlerinin, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük seviyede olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ilkokul öğretmenlerinin kendini sabotaj stratejilerini daha az kullandıkları söylenebilir. Bu durumun, ilkokul öğretmenlerinin çalıştıkları yaş grubunun küçük olmasından, samimi bir eğitim ve öğretim ortamının olmasından, sınav kaygısının olmamasından, eğitim ve öğretimin merkezinde yer alan aktif veli profilinin olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Aynı zamanda, örgüt kültürünün, destekleyici bir yönetim tarzının, çalışanlar arasında açık ve samimi bir iletişimin olmasının da ilkokullarda kendini sabotaj düzeyinin düşük çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.3.10.Kendini Sabotajın Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.10.1.Yöneticilerin Kendini Sabotaj düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden lise türleri arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.40'da verilmiştir.

Tablo 4.40. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Lise Türlerine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

Lise Türü	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark	
KENDİNİ SABOTAJ	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi	6	25.75	1.671	2	.434	–
	Anadolu Lisesi	20	27.68				
	Mesleki ve Teknik Lise	34	33.00				
	Toplam	60					

Tablo 4.40 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabote etme algıları ($X^2_{(2, n=60)} = 1.671; p = .434$) ile lise türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre, farklı türdeki liselerde görev yapan yöneticilerin okullarındaki kendini sabote etme eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Buna göre, lise türünün yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Okul türlerine göre kendini sabotaj incelendiğinde liselerde görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak lise türlerinin ise kendini sabotaj üzerinde önemli bir rolünün olmadığı söylenebilir. Bu durumun, araştırmaya katılan lise türlerine göre yönetici sayılarının heterojen olmasından, iş yükü, çalışma ortamı, öğrenci profili, sınav kaygısı vb durumlarla ilgili çalışma koşulları açısından ortak özelliklere sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.10.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin demografik değişkenlerden lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.41’de verilmiştir.

Tablo 4.41. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları

Lise Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
KENDİNİ SABOTAJ	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi	30	69.40	12.604	Gruplar arası	589.351	2	294.676	1.951	.144	–
	Anadolu Lisesi	156	72.55	13.332	Gruplar içi	62394.033	413	151.075			
	Mesleki ve Teknik Lise	230	70.23	11.490	Toplam	62983.38	415	5			
	Toplam	416	71.04	12.319							

Tablo 4.41 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($F_{(2,413)} = 1.951$; $p = .144$) ile lise türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre, okullarındaki kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Buna göre, lise türünün öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Okul türlerine göre kendini sabotaj incelendiğinde liselerde görev yapan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak lise türlerinin ise kendini sabotaj üzerinde önemli bir rolünün olmadığı söylenebilir. Bu durumun, liselerde bir mesleğe ya da bir yükseköğretim kurumuna hazırlamaya yönelik sınav kaygısının olmasının, yoğun bir müfredat programının olmasının, iş yükü, çalışma koşulları ve iş stresi açısından benzer özelliklere sahip olmalarından, başarı ve görev odaklı bir okul kültürünün olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.3.11. Kendini Sabotajın Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

4.3.11.1. Yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri ile demografik değişkenlerden okulların sosyo-ekonomik düzeyi arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis H Testi” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.42’de verilmiştir.

Tablo 4.42. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Düşük (1)	46	88.61	10.414	2	.005*	3-1
	Orta (2)	104	76.19				3-2
	Yüksek (3)	16	116.34				
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.42 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($X^2_{(2, n=166)} = 10414$; $p = .005$) ile okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, sosyo-ekonomik düzeyin yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, okulların sahip olduğu kaynaklardan, öğrenci ve veli profilinden, okul kültüründen, yönetim ve iletişim tarzlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda, hangi sosyo-ekonomik düzey grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla Kruskal Wallis-H Testi sonrası ikili sosyo-ekonomik düzey gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.43’te verilmiştir.

Tablo 4.43. *Yöneticilerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Okulların Sosyo-Ekonomik Düzey Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları*

	Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Düşük (1)	46	28.64	1317.50	236.500	-2.119	.034*	3-1
	Yüksek (3)	16	39.72	635.50				
	Toplam	62						
	Orta (2)	104	56.71	5898.00	438.000	-3.044	.002*	3-2
	Yüksek (3)	16	85.13	1362.00				
	Toplam	140						

* $p < .05$

Tablo 4.43 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerine göre, “*düşük*” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ile “*yüksek*” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ($U = 236.500$;

$z=-2119$; $p=.034$) arasında; “orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ile “yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ($U=438.000$; $z=-3.044$; $p=.002$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). “Yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj eğilimlerinin, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Yüksek)}=39.72 > \bar{X}_{(Düşük)}=28.64$); “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj eğilimlerinin, “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Yüksek)}=39.72 > \bar{X}_{(Orta)}=28.64$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okul yöneticilerinin, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okul yöneticilerine göre daha fazla kendini sabotaj eğilimi gösterdikleri söylenebilir. Bu durumun, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan yöneticilerin, okulun kaynakları, veli ve öğrenci profili, akademik başarı vb. birçok yönden imkanlarının iyi olmasına rağmen kendini sabotaj düzeyinin yöneticilerde yüksek olması, liderlik, iletişim, yönetim süreçlerine ilişkin beklentinin yüksek olmasından kaynaklanabilir.

4.3.11.2.Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin demografik değişkenlerden okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.44’te verilmiştir.

Tablo 4.44. Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerinin Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları

	Sosyo-Ekonomik Düzey	n	\bar{X}	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
KENDİNİ SABOTAJ	Düşük	402	69.24	11.467	Gruplar arası	102.53	2	51.266	.322	.724	–
	Orta	688	69.46	13.091	Gruplar içi	19095	1201	158.994			
	Yüksek	114	68.44	13.462	Toplam	19105	1203	3.97			
	Toplam	1204	69.29	12.602							

Tablo 4.44 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki kendini sabotaj düzeyleri ($F_{(2,1201)} = .322$; $p = .724$) ile okulların sosyo-ekonomik düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin, okullarındaki kendini sabotaj eğilimlerine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Buna göre, okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin, öğretmenlerin kendini sabote etme davranışlarında belirleyici bir rol oynamadığı söylenebilir. Bu durumda, öğretmenlerin mevcut kaynakları etkin kullandığı, okulların sahip olduğu fırsat ve imkan dahilinde, özverili bir şekilde, sahip olduğu bilgi, beceri ve donanımını da kullanarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik performans ve çabalarını gerçekleştirdiği söylenebilir.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt probleme yönelik olarak, yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim algıları aşağıda belirtilen demografik değişkenler ile karşılaştırılmıştır.

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| 1.Cinsiyet, | 7.Meslekte Alınan Ödül Sayısı, |
| 2.Yaş, | 8.Okul Büyüklüğü, |
| 3.Eğitim Durumu, | 9.Okul Türü, |
| 4.Branş, | 10.Lise Türü, |
| 5.Mesleki Kıdem, | 11.Sosyo-Ekonomik Düzey |
| 6.Okuldaki Görev Süresi, | |

“Okul iklimi” ölçeğine ilişkin veriler normal dağılım göstermektedir. Ancak örnekleme ait alt grup büyüklüğü $n \geq 30$ olan değişkenler için parametrik karşılaştırma testleri uygulanmış; iki faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında “*Bağımsız Gruplar (Independent Samples) T-Testi*”, üç faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında ise “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” kullanılmıştır. Örnekleme ait alt grup büyüklüğü $n < 30$ olan değişkenler için parametrik olmayan (non-parametrik) karşılaştırma testleri uygulanmış; iki faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında “*Mann-Whitney U testi*”, üç faktörlü değişkenlerin karşılaştırılmasında ise “*Kruskal Wallis H Testi*” kullanılmıştır. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla tamamlayıcı hesaplama teknikleri kullanılmış; ANOVA’da ortaya çıkan farkın belirlenmesinde Post hoc testlerinden “*Tukey Testi*” ile, “*Kruskal Wallis H Testi*”nde ortaya çıkan fark ise “*Mann-Whitney U testi*” ile incelenmiştir.

4.4.1.Örgütsel İklimin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.1.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel olarak bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-Testi” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.45’te verilmiştir.

Tablo 4.45. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları

	Yönetici Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Liderlik ve Katılım	Kadın	33	64.6061	9.69194	-3.154	164	.002*
	Erkek	133	70.3835	9.35311			
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Kadın	33	65.1818	11.35907	-1.558	164	.121
	Erkek	133	68.6541	11.48850			
İşbirliği	Kadın	33	45.4848	6.44749	-1.632	164	.105
	Erkek	133	47.5865	6.66189			
OKUL İKLİMİ	Kadın	33	175.2727	26.68482	-2.243	164	.026*
	Erkek	133	186.6241	25.85847			

* $p < .05$

Tablo 4.45 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okullarındaki örgütsel iklime ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda ($t_{(164)} = -1.558$; $p > .05$) ve “İşbirliği” boyutunda ($t_{(164)} = -1,632$; $p < .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmazken ($p > .05$); “liderlik ve katılım” boyutunda ($t_{(164)} = -3,154$; $p < .05$) ve “örgüt iklimi” ölçeği genelinde ($t_{(164)} = -2,243$; $p < .05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, örgütsel iklimin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ile “İşbirliği” boyutunda erkek ve kadın yöneticilerin benzer örgüt iklimi algısına sahip oldukları; ancak “Liderlik ve Katılım” boyutunda ($\bar{X}_{erkek} = 70.3835 > \bar{X}_{kadın} = 64.6061$) ve “Okul İklimi” ölçeği genelinde ($\bar{X}_{erkek} = 186.6241 > \bar{X}_{kadın} = 175.2727$) erkek yöneticilerin, kadın yöneticilere göre örgüt iklimi algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna göre, erkek yöneticilerin, liderlik ve katılım ile okul iklimi ölçeği genelinde daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, erkek yöneticilerin okullarda kendilerini daha iyi bir lider olarak gördüklerini ve karar verme süreçlerini daha iyi yönettiklerini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir. Erkek yöneticilerin eğitim

kurumlarında nicel olarak fazla olmalarının, yönetimde baskın rol oynamalarından, liderlik tarzı ve çalışanları karara katma konusunda daha etkili olmalarından, iletişim tarzlarından, yüksek düzeyde öz-yeterlilik ve öz-güvene sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyetin yöneticilerin eğitim ve öğretim ortamı ile işbirliği boyutu algılarında önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Günümüzde toplumun erkek ve kadına yüklemiş olduğu toplumsal cinsiyet rolleri hızla değişime uğramıştır. Kadınlardan beklenen bağlılık, şefkat, özveri, korumacılık gibi nitelikler ile erkeklerden beklenen bağımsızlık, özgüven, kararlılık, rekabet gibi özelliklerin her iki cinste de ortak olarak görülmeye başlamıştır. Dolayısıyla yöneticilerin cinsiyete göre eğitim ve öğretim ortamı ile işbirliği algılarında fark görülmemesinde, cinsiyet rollerindeki bu hızlı değişimlerin, değişen yaşam koşullarının, iş dünyasının, modern yaşamın karmaşasının, teknolojik ve sosyolojik değişimlerin etkili olduğu söylenebilir.

4.4.1.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Bağımsız Gruplar (Independent Samples) t-Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.46'da verilmiştir.

Tablo 4.46. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren t-Testi Sonuçları*

	Öğretmen Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Liderlik ve Katılım	Kadın	701	58.5121	12.75669	1.287	1202	.198
	Erkek	503	57.5288	13.49704			
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Kadın	701	63.0799	10.99399	.266	1202	.790
	Erkek	503	62.9085	11.01808			
İşbirliği	Kadın	701	44.5036	7.24423	1.983	1202	.048*
	Erkek	503	43.6620	7.28374			
OKUL İKLİMİ	Kadın	701	166.0956	28.03464	1.205	1202	.229
	Erkek	503	164.0994	28.80471			

* $p < .05$

Tablo 4.46 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimi ve alt boyutlarına yönelik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında okul ikliminin “işbirliği” boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, örgüt ikliminin “liderlik ve katılım” boyutu ile “eğitim ve öğretim ortamı” boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin benzer örgüt iklimi algısına sahip oldukları; “işbirliği” ($t_{(1202)} = 1,983$; $p < .05$) boyutunda ise kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre okul iklimi algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir ($\bar{X}_{kadın}=44.5036 > \bar{X}_{erkek}=43.6620$). Buna göre, kadın öğretmenlerin işbirliği boyutuna ilişkin örgütsel iklim algısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun, kadın öğretmenlerin sosyal yeteneklerini daha iyi kullanmalarından, okul içi ve okul dışında hem mesleki hem de diğer konularda iletişime ve işbirliğine önem vermelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre, cinsiyetin, öğretmenlerin liderlik ve katılım ile eğitim ve öğretim ortamı boyutu algılarında önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bu durumun, kadın ve erkek öğretmenlerin okullardaki yönetim tarzı, okulla ilgili kararlara katılma, eğitim ve öğretim ortamı konusunda benzer algılara sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.2.Örgütsel İklimin Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.2.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden yaş arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.47'de verilmiştir.

Tablo 4.47. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Yönetici Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}_{sıra}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	35 yaş altı (1)	30	90.38	7.956	4	.093	—
	36-40 yaş (2)	42	79.67				
	41-45 yaş (3)	37	76.12				
	46-50 yaş (4)	26	70.79				
	51 yaş ve üzeri (5)	31	101.50				
	Toplam	166					

(Devamı arkada)

Tablo 4.47. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları (Devamı)

	Yönetici Yaş	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	35 yaş altı (1)	30	87.97	4.251	4	.373	—
	36-40 yaş (2)	42	75.79				
	41-45 yaş (3)	37	84.03				
	46-50 yaş (4)	26	75.3				
	51 yaş ve üzeri (5)	31	96.02				
	Toplam	166					
İşbirliği	35 yaş altı (1)	30	89.37	11.507	4	.021*	2-5
	36-40 yaş (2)	42	71.54				3-5
	41-45 yaş (3)	37	77.45				4-5
	46-50 yaş (4)	26	76.87				
	51 yaş ve üzeri (5)	31	106.82				
	Toplam	166					
OKUL İKLİMİ	35 yaş altı (1)	30	87.47	6.708	4	.152	—
	36-40 yaş (2)	42	77.30				
	41-45 yaş (3)	37	81.26				
	46-50 yaş (4)	26	71.38				
	51 yaş ve üzeri (5)	31	100.90				
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.47 incelendiğinde yöneticilerin okul ikliminin, “liderlik ve katılım”, “eğitim ve öğretim ortamı” boyutu ile “okul iklimi” ölçeğinin geneline ilişkin alguları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ($p > .05$); “işbirliği” boyutuna ilişkin alguları ($X^2_{(4, n=166)} = 11.507$; $p = .021$) ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, yöneticilerin yaşının, “işbirliği” boyutunda önemli bir etkiye sahip olduğu; ancak “liderlik ve katılım”, “eğitim ve öğretim ortamı” boyutu ile okul iklimi ölçeğinin genelinde belirleyici olmadığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda hangi yaş grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili yaş gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.48’de verilmiştir.

Tablo 4.48. *Yöneticilerin Okul İklimi Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Yaş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları*

Yönetici Yaş	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	Z	p	Fark	
36-40 yaş (2)	42	30.75	1291.50	388.500	-2.943	.003*	2-5	
51 yaş ve üzeri (5)	31	45.47	1409.50					
Toplam	73							
İşbirliği	41-45 yaş (3)	37	28.35	1049.00	346.000	-2.836	.005*	3-5
	51 yaş ve üzeri (5)	31	41.84	1297.00				
	Toplam	68						
46-50 yaş (4)	26	23.71	616.50	265.500	-2.215	.027*	4-5	
51 yaş ve üzeri (5)	31	33.44	1036.50					
Toplam	54							

* $p < .05$

Tablo 4.48 incelendiğinde okul ikliminin “işbirliği” boyutunda 36-40 yaş grubundaki yöneticiler ile 51 yaş ve üzeri grubundaki yöneticiler ($U=388.500$; $z=-2.943$; $p=.003$); 41-45 yaş grubundaki yöneticiler ile 51 yaş ve üzerindeki yöneticiler ($U=346.000$; $z=-2.836$; $p=.005$); 46-50 yaş grubundaki yöneticiler ile 51 yaş ve üzerindeki yöneticiler ($U=265.500$; $z=-2.215$; $p=.027$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre, okul ikliminin “işbirliği” boyutunda 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin, 36-40 yaş grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(51\text{yaşveüzeri})}=45.47 > \bar{X}_{(36-40\text{yaş})}=30.75$); 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin, 41-45 yaş grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(51\text{yaşveüzeri})}=41.84 > \bar{X}_{(41-45\text{yaş})}=28.35$); 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin, 46-50 yaş grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(51\text{yaşveüzeri})}=33.44 > \bar{X}_{(46-50\text{yaş})}=23.71$) okul ikliminin “işbirliği” boyutuna ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu sonucunda, 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin, 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46-50 yaş grubundaki yöneticilere göre okul ikliminin “işbirliği” boyutuna yönelik algı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın bulgularına göre, 51 yaş ve üzerindeki yöneticilerin işbirliği boyutunda diğer yaş gruplarına göre daha yüksek iklim algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun, ileri yaştaki yöneticilerin, mesleki tecrübelerinin fazla olmasından, yönetim becerilerini etkili ve verimli kullanmalarından, sorun çözme ve çatışma yönetimi stratejilerine hakim olmalarından, etkili ve samimi bir iletişim tarzı kullanmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca okulda işbirliğine dayalı bir okul

kültürünün olmasının ve destekleyici liderlik tarzının uygulanmasının da etkili olduğu söylenebilir.

4.4.2.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik algıları ile demografik değişkenlerden yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.49’da verilmiştir.

Tablo 4.49. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Öğretmen Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	35 yaş altı	337	58.846	12.329	Gruplar arası	681.248	4	170.31	.996	.408	—
	36-40 yaş	258	58.004	13.757	Gruplar içi	204964.39	1199	170.95			
	41-45 yaş	227	58.793	12.761	Toplam	205645.64	1203				
	46-50 yaş	205	57.112	13.016							
	51 yaş ve üzeri	177	57.085	13.877							
	Toplam	1204	58.101	13.075							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	35 yaş altı	337	61.956	10.705	Gruplar arası	617.736	4	154.43	1.278	.277	—
	36-40 yaş	258	63.035	11.348	Gruplar içi	144940.18	1199	120.88			
	41-45 yaş	227	63.410	11.393	Toplam	145557.91	1203				
	46-50 yaş	205	63.961	10.528							
	51 yaş ve üzeri	177	63.356	11.025							
	Toplam	1204	63.008	10.999							
İşbirliği	35 yaş altı	337	44.300	6.634	Gruplar arası	63.471	4	15.86	.300	.878	—
	36-40 yaş	258	43.721	7.748	Gruplar içi	63511.71	1199	52.97			
	41-45 yaş	227	44.326	7.607	Toplam	63575.18	1203				
	46-50 yaş	205	44.220	7.191							
	51 yaş ve üzeri	177	44.198	7.411							
	Toplam	1204	44.152	7.270							

(Devamı arkada)

Tablo 4.49. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları (Devamı)

Öğretmen Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
35 yaş altı	337	165.10	26.678	Gruplar arası	507.055	4	126.76	.157	.960	—
36-40 yaş	258	164.76	30.174	Gruplar içi	967333.53	1199	806.78			
41-45 yaş	227	166.53	28.419	Toplam	967840.58	1203				
46-50 yaş	205	165.30	28.187							
51 yaş ve üzeri	177	164.64	29.156							
Toplam	1204	165.26	28.364							

Tablo 4.49 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin yaşlarına göre okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, genç öğretmenlerin daha çok yönlendirici ve destekleyici lidere gereksinim duymalarından, eğitim ve öğretim ortamına ilişkin yönetim ve meslektaşlarının işbirliğine ihtiyaç duymasından; ileri yaş düzeyindeki öğretmenlerin ise mesleki tecrübelerinin fazla olmasından, kendilerinin bu konuda takdir edilerek kendilerine değer verilmesini istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla yaş değişkeninin öğretmenlerin okul iklimi algılarının önemli bir belirleyicisi olmadığı söylenebilir.

4.4.3.Örgütsel İklimin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.3.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına yönelik algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden eğitim durumu arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Bağımsız Gruplar (Independent Samples) *t*-Testi” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.50’de verilmiştir.

Tablo 4.50. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “*t*- Testi” Sonuçları

Yönetici	Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Liderlik ve Katılım	Eğitim Enstitüsü - Ön lisans(5) / Lisans (120)	125	68.60	10.64	-1.482	164	.140
	Lisans Üstü	41	71.17	5.48			
	Toplam	166					

(Devamı arkada)

Tablo 4.50. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “t- Testi” Sonuçları (Devamı)*

	Yönetici	Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
Eğitim ve Öğretim Ortamı		Eğitim Enstitüsü - Ön lisans(5) / Lisans (120)	125	67.58	12.53	-7.57	164	.450
		Lisans Üstü	41	69.15	7.62			
		Toplam	166					
İşbirliği		Eğitim Enstitüsü - Ön lisans(5) / Lisans (120)	125	46.93	7.27	-8.13	164	.417
		Lisans Üstü	41	47.90	4.24			
		Toplam	166					
OKUL İKLİMİ		Eğitim Enstitüsü - Ön lisans(5) / Lisans (120)	125	183.10	28.99	-1.080	164	.282
		Lisans Üstü	41	188.22	15.30			
		Toplam	166					

Tablo 4.50 incelendiğinde yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile eğitim durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, yöneticilerin eğitim durumlarına göre okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, katılımcı yöneticilerin eğitim durumlarının heterojen olmasından, yöneticilerin lisansüstü eğitimi cazip bulmamalarından, görevlendirme ve yer değiştirmeye başvurularında puan olarak getirisinin az olmasından, yöneticilerin mesleki ve kişisel gelişimle ilgili hizmetiçi eğitim programlarına katılmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.3.2. Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden eğitim durumu arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)”sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.51’de verilmiştir.

Tablo 4.51. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Öğretmen Eğitim Durumu	<i>n</i>	\bar{X} sıra	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Eğitim Enstitüsü / Ön lisans (1)	54	59.87	12.017	Gruplar arası	207.19	2	103.59	.606	.546	—
	Lisans (2)	1031	57.96	13.267	Gruplar içi	205438.44	1201	171.05			
	Lisans Üstü (3)	119	58.50	11.825	Toplam	205645.64	1203				
	Toplam	1204	58.10	13.075							

(Devamı arkada)

Tablo 4.51. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren "One Way ANOVA" Sonuçları (Devamı)

	Öğretmen Eğitim Durumu	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	Ss	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Eğitim Enstitüsü / Ön lisans (1)	54	66.204	11.077	Gruplar arası	895.06	2	447.53	3.715	.025*	1-2
	Lisans (2)	1031	63.037	10.952	Gruplar içi	144662.85	1201	120.45			1-3
	Lisans Üstü (3)	119	61.311	11.125	Toplam	145557.92	1203				
	Toplam	1204	63.008	10.999							
İşbirliği	Eğitim Enstitüsü / Ön lisans (1)	54	45.482	8.255	Gruplar arası	116.19	2	58.09	1.100	.333	—
	Lisans (2)	1031	44.130	7.256	Gruplar içi	63458.99	1201	52.84			
	Lisans Üstü (3)	119	43.739	6.897	Toplam	63575.18	1203				
	Toplam	1204	44.152	7.269							
OKUL İKLİMİ	Eğitim Enstitüsü / Ön lisans (1)	54	171.556	28.766	Gruplar arası	2507.17	2	1253.58	1.560	.211	—
	Lisans (2)	1031	165.130	28.577	Gruplar içi	96533.34	1201	803.77			
	Lisans Üstü (3)	119	163.546	26.094	Toplam	96784.058	1203				
	Toplam	1204	165.262	28.364							

* $p < .05$

Tablo 4.51 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,196)} = 3.952; p = .000$) ile eğitim durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu; ancak “Liderlik ve Katılım”, “İşbirliği” ve “Okul İklimi” ölçeği genelinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, eğitim durumunun, öğretmenlerin okul ikliminin eğitim ve öğretim ortamı boyutuna önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu bulguya göre, farkın hangi eğitim düzeyi grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levne testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsyanların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.52’de verilmiştir.

Tablo 4.52. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Eğitim Durumu Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

	Öğretmen Eğitim Durumu (I)	Öğretmen Eğitim Durumu (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	<i>p</i>	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Eğitim Enstitüsü / Ön lisans (1)	Lisans (2)	3.16685*	1.53213	.039*	1-2
		Lisans Üstü (3)	4.89278*	1.80078	.007*	1-3

* $p < .05$

Tablo 4.52 incelendiğinde okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda, Eğitim Enstitüsü/ Ön lisans mezunu öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler ve

Lisansüstü mezunu öğretmenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre , okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda Eğitim Enstitüsü/ Ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenler göre ($\bar{X}_{(\text{EğitimEnstitüsü/Önlisans})}=66.204 > \bar{X}_{(\text{Lisans})}=63.037$); Eğitim Enstitüsü/ Ön lisans mezunu öğretmenlerin, Lisansüstü mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(\text{EğitimEnstitüsü/Önlisans})}=66.204 > \bar{X}_{(\text{LisansÜstü})}=61.311$) okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, Eğitim Enstitüsü/Önlisans mezunu öğretmenlerin, eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olmasında, nicelik olarak az olmalarından, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha olumlu okul iklimine sahip olmalarından, mesleki kıdem ve tecrübelerinin fazla olmasından, sorun çözme stratejilerini iyi kullanmalarından, okul yönetimi, öğrenci ve meslektaşlarıyla etkili iletişim kurmalarından ve saygı görmelerinden ve özdeğer inançlarının yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir . Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise eğitim ve öğretim ortamına ilişkin beklentilerinin yüksek olmasının, eğitim ve öğretim ortamına ilişkin okul iklimi algılarının düşük çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.4.4.Örgütsel İklimin Branş Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.4.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden branş arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.53'te verilmiştir.

Tablo 4.53. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

Yönetici	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	54	85.10	17.941	4	.001*	1-2
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	54.50				2-4
	Mesleki/ Teknik (3)	21	66.88				2-5
	Sanat ve Spor (4)	28	81.80				3-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	104.20				4-5
	Toplam		166				

(Devamı arkada)

Tablo 4.53. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları (Devamı)*

	Yönetici	Branş	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)		54	78.21	15.244	4	.004*	1-5
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)		20	56.40				2-4
	Mesleki/ Teknik (3)		21	76.48				2-5
	Sanat ve Spor (4)		28	87.41				3-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)		43	103.63				
	Toplam		166					
	İşbirliği	Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)		54	79.46	7.384	4	.117
Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri)			20	62.33				
Mesleki/ Teknik			21	82.29				
Sanat ve Spor			28	88.73				
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi)			43	95.60				
Toplam			166					
OKUL İKLİMİ		Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)		54	81.59	15.341	4	.004*
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)		20	53.53				2-4
	Mesleki/ Teknik (3)		21	75.36				2-5
	Sanat ve Spor (4)		28	85.30				3-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)		43	102.64				
	Toplam		166					

* $p < .05$

Tablo 4.53 incelendiğinde yöneticilerin okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(4, n=166)} = 7.384; p = .117$) ile branş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > .05$); “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(4, n=166)} = 17.941; p = .001$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(4, n=166)} = 15.244; p = .004$); “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($X^2_{(4, n=166)} = 15.341; p = .004$); ile branş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu durumun, branşların müfredat programındaki kapsam yoğunluğundan, zor branş algısından, akademik sınav kaygısı, yetenek ve beceri yönünden kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda hangi branş grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili branş gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.54’te verilmiştir.

Tablo 4.54. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları*

Yönetici Branş	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	Z	p	Fark	
Liderlik ve Katılım	Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	54	40.50	2187.00	378.000	-1.978	.048*	1-2
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	29.40	588.00				
	Toplam							
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	18.95	379.00	169.000	-2.342	.019*	2-4
	Sanat ve Spor (4)	28	28.46	797.00				
	Toplam	48						
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	17.73	354.50	144.500	-4.233	.000*	2-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	38.64	1661.50				
	Toplam	63						
	Mesleki/Teknik (3)	21	23.17	486.50	255.500	-2.809	.005*	3-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	37.06	1593.50				
	Toplam	64						
Sanat ve Spor (4)	28	28.84	807.50	401.500	-2.368	.018*	4-5	
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	40.66	1748.50					
Toplam	71							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	54	42.91	2317.00	832.000	-2.395	.017*	1-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	56.65	2436.00				
	Toplam	97						
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	18.68	373.50	163.500	-2.446	.014*	2-4
	Sanat ve Spor (4)	28	28.66	802.50				
	Toplam	48						
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	19.13	382.50	172.500	-3.817	.000*	2-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	37.99	1633.50				
	Toplam	63						
	Mesleki/Teknik Öğretmen (3)	21	25.48	535.00	304.000	-2.117	.034*	3-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	35.93	1545.00				
	Toplam	64						

(Devamı arkada)

Tablo 4.54. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları (Devamı)*

Yönetici Branş	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	Z	p	Fark
Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	54	43.90	1938.50	885.500	-2.002	.045*	1-5
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	52.57	2247.50				
Toplam	97						
Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	17.98	359.50	149.500	-2.736	.006*	2-4
Sanat ve Spor (4)	28	29.16	816.50				
Toplam	91						
Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	20	18.53	370.50	160.500	-3.985	.000*	2-5
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	38.27	1645.50				
Toplam	63						
Mesleki/Teknik (3)	21	25.95	545.00	314.000	-1.969	.049*	3-5
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	43	35.70	1535.00				
Toplam	64						

* $p < .05$

Tablo 4.54 incelendiğinde okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda Sayısal branşındaki yöneticiler ile Sözel branşındaki yöneticiler ($U=378.000$; $z=-1.978$; $p=.048$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Sanat ve Spor branşındaki yöneticiler ($U=169.000$; $z=-2.342$; $p=.019$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=144.500$; $z=-4.233$; $p=.000$); Mesleki/teknik öğretmen branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=255.500$; $z=2.809$; $p=.005$); Sanat/Spor branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=401.500$; $z=-2.117$; $p=.034$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Bu bulguya göre, Sözel branşındaki yöneticilerin, Sayısal branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sözel})}=40.50 > \bar{X}_{(\text{Sayısal})}=29.40$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Sanat/Spor branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sayısal})}=18.95 < \bar{X}_{(\text{Sanat/Spor})}=28.46$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sayısal})}=17.73 < \bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=38.64$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Mesleki/Teknik})}=23.17 < \bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=37.06$); Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{Sanat/Spor})}=28.84 < \bar{X}_{(\text{TemelEğitim})}=40.66$) örgüt ikliminin okullardaki “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin Sayısal branşındaki

yöneticilere göre; Temel Eğitim branşındaki yöneticilerin Sayısal, Mesleki/Teknik ve Sanat/Spor branşlarındaki yöneticilere göre okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Buna göre, “Liderlik ve Katılım” boyutunda Sayısal branşındaki yöneticilerin; Sözel, Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşındaki yöneticilerden daha düşük okul iklimi algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, Sayısal branşındaki yöneticilerin, kendi branşlarına yönelik akademi başarı beklentisinin yüksek olmasından, bu branşların sınav kaygısı yüksek olan branşlar olmasından, başarıya dönük ve görev odaklı kültür yapısından, motivasyon süreçlerindeki eksikliklerden kaynaklanabilir. Diğer taraftan, “Liderlik ve Katılım” boyutunda Temel Eğitim branşındaki yöneticilerin okul iklimi algısının Sayısal, Mesleki/Teknik ve Sanat/Spor branşındaki yöneticilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun ise Temel Eğitim branşındaki yöneticilerin görev yaptıkları ilkokullarda, sınav kaygısının olmamasından, öğrencilerin küçük ve samimi olmasından, öğretmen ve veli profilinin öğrencilerin sorunlarıyla bire-bir ilgilenmesinden, velilerin eğitime olan ilgisinden, örgüt yapısı ve kültüründen, öğretim kadar davranış eğitiminin de içselleştirilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.54 incelendiğinde okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda Sözel branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=832.000$; $z=-2.395$; $p=.017$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Sanat/Spor branşındaki yöneticiler ($U=163.500$; $z=-2.446$; $p=.014$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=172.500$; $z=-3.817$; $p=.000$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=304.000$; $z=-2.117$; $p=.034$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu bulguya göre, araştırmaya katılan Sözel branşındaki yöneticilerin Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Sözel)}=42.91 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=56.65$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Sanat/Spor branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Sayısal)}=18.68 < \bar{X}_{(Sanat/Spor)}=28.66$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Sayısal)}=19.13 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=37.99$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=25.48 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=35.93$) örgüt ikliminin okullardaki “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin Sayısal branşındaki yöneticilere göre; Temel Eğitim branşındaki yöneticilerin Sözel, Sayısal ve Mesleki/Teknik öğretmen branşlarındaki

yöneticilere göre okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin, Sayısal branşındaki yöneticilerden daha olumlu iklim algısına sahip olmasının, kendi branşlarının özelliklerine hakim olmalarından, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kendilerini özgür hissetmesinden, yetenek ve becerilerini yaratıcı yönlerini açığa çıkartmasından, merkezi sınav kaygısının olmamasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan, Temel Eğitim branşındaki yöneticilerin Sözel, Sayısal ve Mesleki/Teknik öğretmen branşlarındaki yöneticilere göre örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunu daha olumlu algılamasında, bir üst öğrenim için gerekli olan, merkezi sınavlara yönelik derslerin branşındaki yöneticilerin, okullarındaki öğrenci profili, çalışma koşulları ve iş yükü, yoğun müfredat program, sınav kaygısı, akademik başarı gibi durumların etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.54 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde ise Sözel branşındaki yöneticiler ile Sınıf öğretmeni branşındaki yöneticiler ($U=885.500$; $z=-2.002$; $p=.045$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Sanat/Spor branşındaki yöneticiler ($U=149.500$; $z=-2.736$; $p=.006$); Sayısal branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=160.500$; $z=-3.985$; $p=.000$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki yöneticiler ile Temel Eğitim branşındaki yöneticiler ($U=314.000$; $z=-1.969$; $p=.049$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Bu bulguya göre, araştırmaya katılan Sözel branşındaki yöneticilerin Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Sözel)}=43.90 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=52.57$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Sanat/Spor branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Sayısal)}=17.98 < \bar{X}_{(Sanat/Spor)}=29.16$); Sayısal branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Sayısal)}=18.53 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=38.27$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki yöneticilerin, Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=25.95 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=35.70$) okullardaki “Okul iklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Buna göre, araştırmaya katılan Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin Matematik/Fen Bilimleri branşındaki yöneticilere göre; Sınıf öğretmeni branşındaki yöneticilerin Sözel (Sosyal Bilimler/Dil/ Edebiyat/ Rehberlik), Matematik/Fen Bilimleri ve Mesleki/Teknik öğretmen branşlarındaki yöneticilere göre “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin daha yüksek algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, akademik başarı, sınav kaygısı, yoğun müfredat program, derse yönelik oluşan tutum ve algı, hedef belirleme, meslek

seçimi, kariyer yönelimi, öğrenci ve veli profili, yetenek ve beceri gibi unsurlardan kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.4.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin branş değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik değişkenlerden branş değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.55’te verilmiştir.

Tablo 4.55. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

Öğretmen Branş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
Liderlik ve Katılım	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	439	57.72	12.314	Gruplar Arası	8957.266	4	2239.317	13.651	.000*	1-3
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	223	56.42	13.829	Gruplar içi	196688.372	1199	164.044			5-1 5-2
	Mesleki/ Teknik (3)	127	52.86	12.670	Toplam	205645.638	1203				5-3 5-4
	Sanat ve Spor (4)	80	57.46	15.454							
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	335	61.86	12.079							
	Toplam	1204	58.10	13.075							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	439	61.84	10.774	Gruplar Arası	13361.088	4	3340.272	30.296	.000*	3-1 3-2
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	223	61.75	10.180	Gruplar içi	132196.829	1199	110.256			3-4
	Mesleki/ Teknik (3)	127	56.86	11.621	Toplam	145557.917	1203				5-1 5-2 5-3 5-4
	Sanat ve Spor (4)	80	62.78	11.183							
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	335	67.77	9.705							
	Toplam	1204	63.01	11.000							
İşbirliği	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	439	43.82	6.684	Gruplar Arası	2709.931	4	677.483	13.346	.000*	3-1 3-2
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	223	43.77	7.007	Gruplar içi	60865.255	1199	50.763			3-4 3-5
	Mesleki/ Teknik (3)	127	40.96	7.847	Toplam	63575.185	1203				5-1 5-2
	Sanat ve Spor (4)	80	43.79	7.632							
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	335	46.14	7.348							
	Toplam	1204	44.15	7.267							

(Devamı arkada)

Tablo 4.55. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları (Devamı)

Öğretmen Branş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
İşbirliği	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	439	43.82	6.684	Gruplar Arası	2709.931	4	677.483	13.346	.000*	3-1 3-2
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	223	43.77	7.007	Gruplar içi	60865.255	1199	50.763			3-4 3-5
	Mesleki/ Teknik (3)	127	40.96	7.847	Toplam	63575.185	1203				5-1 5-2
	Sanat ve Spor (4)	80	43.79	7.632							
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	335	46.14	7.348							
	Toplam	1204	44.15	7.267							
	OKUL İKLİMİ	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	439	163.37	26.387	Gruplar Arası	68180.261	4	17045.06	22.716	.000*
Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)		223	161.94	27.464	Gruplar içi	89966.0327	1199	750.342			3-4 3-5
Mesleki/ Teknik (3)		127	150.68	29.504	Toplam	96784.0587	1203				5-1 5-2
Sanat ve Spor (4)		80	164.03	31.779							5-4
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)		335	175.77	26.682							
Toplam		1204	165.26	28.364							

* $p < .05$

Tablo 4.55 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Liderlik ve Katılım” boyutu ($F_{(4,1199)} = 13.651$; $p = .000$), “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ($F_{(4,1199)} = 30.296$; $p = .000$), “İşbirliği” boyutu ($F_{(4,1199)} = 13.346$; $p = .000$) ve “Okul İklimi” ölçeği geneli ($F_{(4,1199)} = 22.716$; $p = .000$) ile branş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu durumun, branşlar arasındaki kapsam farklılığından, sınav kaygısından, branşa yönelik algı ve tutumdan kaynaklandığı söylenebilir.

Buna göre, farkın hangi branş grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsyanların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.56’da verilmiştir.

Tablo 4.56. Öğretmenlerin Okul İklimi Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Branşa Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Branş Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

	Öğretmen Branşı (I)	Öğretmen Branşı (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Liderlik ve Katılım	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	Mesleki /Teknik(3)	4.85927*	1.29049	.002*	1-3
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	4.14515*	.92917	.000*	5-1
		Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	5.44116*	1.10693	.000*	5-2
		Mesleki/ Teknik (3)	9.00442*	1.33468	.000*	5-3
		Sanat ve Spor (4)	4.40019*	1.59381	.046*	5-4
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Mesleki /Teknik(3)	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	-4.97772*	1.05797	.000*	3-1
		Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	-4.89061*	1.16730	.000*	3-2
		Sanat ve Spor (4)	-5.91673*	1.49878	.001*	3-4
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	5.93416*	.76176	.000*	5-1
		Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	6.02127*	.90749	.000*	5-2
İşbirliği	Mesleki /Teknik(3)	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	-2.85942*	.71788	.001*	3-1
		Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	-2.80619*	.79205	.004*	3-2
		Sanat ve Spor (4)	-2.82687*	1.01698	.044*	3-4
		Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	-5.17967*	.74246	.000*	3-5
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	2.32025*	.51688	.000*	5-1
OKUL İKLİMİ	Mesleki /Teknik(3)	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	2.37348*	.61577	.001*	5-2
		Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	-12.69641*	2.75997	.000*	3-1
		Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	-11.26005*	3.04516	.002*	3-2
		Sanat ve Spor (4)	-13.34783*	3.90992	.006*	3-4
	Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	-25.09597*	2.85448	.000*	3-5	
Temel Eğitim (Sınıf/Okul öncesi) (5)	Sözel (Sosyal Bilimler/ Dil/ Edebiyat/ Rehberlik) (1)	12.39956*	1.98722	.000*	5-1	
	Sayısal (Matematik/Fen Bilimleri) (2)	13.83591*	2.36740	.000*	5-2	
	Sanat ve Spor (4)	11.74813*	3.40868	.005*	5-4	

*p<.05

Tablo 4.56 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Liderlik ve Katılım” boyutunda Sözel branşı ile Mesleki/Teknik öğretmen branşı arasında; Temel Eğitim branşı ile Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik, Sanat ve Spor branşı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p<.05$). Sözel branşındaki öğretmenlerin, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Sözel)}=57.72 > \bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=52.86$) daha yüksek “Liderlik ve Katılım” algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=61.86 > \bar{X}_{(Sözel)}=57.72$); Temel Eğitim branşındaki

öğretmenlerin Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=61.86 > \bar{X}_{(Sayısal)}=56.42$); Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(SınıÖğretmeni)}=61.86 > \bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=52.86$) ve Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=61.86 > \bar{X}_{(Sanat/Spor)}=57.46$) daha yüksek “Liderlik ve Katılım” algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya göre, Sözel branşındaki öğretmenlerin okul ikliminin liderlik ve katılım boyutuna ilişkin olarak, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları; Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin ise Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik ve Sanat/Spor branşındaki öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin çalışma koşulları, öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri, bir üst öğrenim için merkezi sınavlara yönelik olmayışı, öğrenci profili gibi faktörlerin liderlik ve katılım boyutunda olumsuz iklim algısına sahip olmalarında etkili olduğu söylenebilir. Temel Eğitim öğretmenlerinin ise, samimi ve içten bir öğrenci profilinin, eğitimin içinde yer alan aktif veli profilinin, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki esnekliğin, öğrenciyi bir bütün olarak tanıyabilme imkanının, yaptıkları işten aldıkları haz ve doyumun yüksek olmasının liderlik ve katılım boyutunda okul iklimini de olumlu algılamalarında önemli birer etken olduğu söylenebilir.

Tablo 4.56 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda Mesleki/Teknik öğretmen branşı ile Sözel ve Sayısal branşları arasında; Temel Eğitim branşı ile Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik, Sanat/Spor branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki öğretmenlerin, Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=56.86 < \bar{X}_{(Sözel)}=61.84$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki öğretmenlerin, Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=56.86 < \bar{X}_{(Sayısal)}=61.75$) daha düşük “Eğitim ve Öğretim Ortamı” algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=67.77 > \bar{X}_{(Sözel)}=61.84$); Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=67.77 > \bar{X}_{(Sayısal)}=61.75$) ve Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=67.77 > \bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=56.86$); Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=67.77 < \bar{X}_{(Sanat/Spor)}=62.77$) daha yüksek “Eğitim ve Öğretim Ortamı” algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya

göre, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin okul ikliminin eğitim ve öğretim boyutuna ilişkin olarak, Sözel ve Sayısal branşındaki öğretmenlerden daha olumsuz bir algıya sahip oldukları; ancak Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin ise Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin muhatap olduğu öğrenci profilinin yaş, akademik başarı ve hedef yönelimleri gereği sorunların çok olmasından, bu sorunların eğitim ve öğretim ortamını olumsuz etkilemesinden, mesleki/teknik branş öğretmenlerinin mesleki doyumunun düşük olmasından ve tükenmişliğin artmasından kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan, Temel Eğitim öğretmenlerinin daha samimi ve içten bir ortamda, küçük yaş grubundaki öğrenciler ve eğitimin içinde yer alan aktif veli profilinden, esnek ve bütünlük yapdaki öğretim programlarıyla öğrenciyi daha detaylı tanıma imkanına sahip olmasından, mesleki haz ve doyumun yüksek olmasından kaynaklanabilir.

Tablo 4.56 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “İşbirliği” boyutunda Mesleki/Teknik öğretmen branşı ile Sözel, Sayısal, Sanat/Spor, Temel Eğitim branşları arasında; Temel Eğitim branşı ile Sözel ve Sayısal branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin, Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=40.96 < \bar{X}_{(Sözel)}=43.82$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki öğretmenlerin, Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=40.96 < \bar{X}_{(Sayısal)}=43.77$); Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=40.96 < \bar{X}_{(Sanat/Spor)}=43.79$); Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin, Temel Eğitim branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=40.96 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=46.14$); daha düşük “İşbirliği” algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=46.14 > \bar{X}_{(Sözel)}=43.82$) ve Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=46.14 > \bar{X}_{(Sayısal)}=43.77$) daha yüksek “İşbirliği” algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya göre, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin okul ikliminin işbirliği boyutuna ilişkin olarak, Sözel, Sayısal, Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşlarındaki öğretmenlerden daha olumsuz bir algıya sahip oldukları; ancak Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin ise Sözel ve Sayısal branşlarındaki öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, mesleki/teknik öğretmenlerin çalışma koşullarından ve daha çok atölye ya da işliklerde uygulamaya dönük çalışmalar yapılmasından dolayı

öğretmenler arasındaki bölüm farklılıklarının da olması işbirliği ortamının daha düşük algılanmasında etkili olduğu söylenebilir. Sözel ve Sayısal branşındaki öğretmenlerinin, Temel Eğitim öğretmenlerinden daha düşük işbirliği algısına sahip olmasının yoğun müfredat programı ve iş yükünün fazla olmasının, branşlarına yönelik akademik beklentinin ve sınav kaygısının yüksek olmasının, braşlar arasında rekabetin olmasının, okulda başarı kültürünün yüksek olmasının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4.56 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul iklimi” ölçeğinin genelinde Mesleki/Teknik öğretmen branşı ile Sözel, Sayısal, Sanat/Spor, ve Temel Eğitim branşları arasında; Temel Eğitim branşı ile Sözel, Sayısal ve Sanat/Spor branşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki öğretmenlerin, Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=150.68 < \bar{X}_{(Sözel)}=163.37$); Mesleki/Teknik öğretmen branşındaki öğretmenlerin, Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=150.68 < \bar{X}_{(Sayısal)}=161.94$); Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=150.68 < \bar{X}_{(Sanat/Spor)}=164.03$); Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin, Temel Eğitim branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Mesleki/Teknik)}=150.68 < \bar{X}_{(TemelEğitim)}=175.77$) daha düşük “Okul İklimi” algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin Sözel branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=175.77 > \bar{X}_{(Sözel)}=163.37$); Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin, Sayısal branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=175.77 > \bar{X}_{(Sayısal)}=161.94$) ve Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(TemelEğitim)}=175.77 < \bar{X}_{(Sanat/Spor)}=164.03$) daha yüksek “Okul İklimi” algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya göre, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin Okul ikliminin geneline ilişkin olarak, Sözel, Sayısal, Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerden daha olumsuz bir algıya sahip oldukları; ancak Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin ise Sözel, Sayısal, ve Sanat/Spor branşındaki öğretmenlerden daha olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, okul iklimi ölçeği ve tüm alt boyutlarında Mesleki/teknik öğretmenlerin olumsuz okul iklimi algısına sahip olduğu, sınıf öğretmenlerinin ise daha olumlu okul iklimine sahip olduğu görülmüştür. Mesleki/Teknik öğretmenlerin okul iklimini daha olumsuz olarak algılamalarında, meslek liselerinin nicelik olarak fazla olmasından, girdi olarak aldığı öğrenci profilinin akademik başarısının, hedef ve kariyer yönelimlerinin düşük olmasından, eğitim ve öğretim ortamında akran baskısı ve mobbing gibi unsurların

öğrenciler arasında yaygın olmasından, veli ilgisizliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan, Temel Eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumunun yüksek olmasının, öğrenci profilinin, veli ilgisinin, eğitim, öğretim, fiziksel etkinlikler ve oyunun bir bütün olarak programda uygulanabilmesinin okul iklimi algılarının yüksek olmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.4.5.Örgütsel İklimin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.5.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden mesleki kıdem arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.57'de verilmiştir.

Tablo 4.57. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Yönetici Mesleki Kıdem	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	10 yıl ve altı (1)	15	69.10	6.150	4	.188	—
	11-15 yıl (2)	46	89.03				
	16-20 yıl (3)	47	74.31				
	21-25 yıl (4)	23	81.43				
	26 yıl ve üzeri (5)	35	96.10				
	Toplam	166					
Eğitim ve Öğretim Ortamı	10 yıl ve altı (1)	15	64.10	11.711	4	.020*	1-5
	11-15 yıl (2)	46	93.75				
	16-20 yıl (3)	47	70.14				
	21-25 yıl (4)	23	80.20				
	26 yıl ve üzeri (5)	35	98.46				
	Toplam	166					
İşbirliği	10 yıl ve altı (1)	15	73.80	11.035	4	.026*	1-5
	11-15 yıl (2)	46	85.65				
	16-20 yıl (3)	47	69.85				
	21-25 yıl (4)	23	82.02				
	26 yıl ve üzeri (5)	35	104.13				
	Toplam	166					
OKUL İKLİMİ	10 yıl ve altı (1)	15	66.03	9.310	4	.054	—
	11-15 yıl (2)	46	89.75				
	16-20 yıl (3)	47	72.74				
	21-25 yıl (4)	23	79.54				
	26 yıl ve üzeri (5)	35	99.81				
	Toplam	166					

**p* < .05

Tablo 4.57 incelendiğinde yöneticilerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutu ($X^2_{(5, n=166)}=6.150; p=.188$) ve “Okul İklimi” ölçeği geneli ($X^2_{(5, n=166)}=9.310; p=.054$) ile mesleki kıdem arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p>.05$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ($X^2_{(5, n=166)}=11.711; p=.020$) “İşbirliği” boyutu ($X^2_{(5, n=166)}=11.035; p=.026$) ile kıdem değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu farklılığın, eğitim ve öğretim ortamının müfredat, öğretmen, öğrenci ve velileri de içine alan çoklu bir yapıya sahip olmasından, iletişim ve etkileşimde yaşanan engellerden, örgüt kültüründen kaynaklandığı söylenebilir. Diğer taraftan liderlik ve katılım boyutunda farklılık bulunmamasının, yöneticilerin yönetim süreç ve becerilerine yönelik tecrübelerinden, demokratik ve katılıma önem veren bir liderlik tarzına sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda hangi mesleki kıdem grupları arasında anlamlı farklılık olduğunu belirlemek amacıyla “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili kıdem gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.58’de verilmiştir.

Tablo 4.58. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Kıdem Grupları Arasındaki Farklılıkları Gösteren “Mann Whitney-U Testi” Sonuçları

	Yönetici Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	Z	p	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	10 yıl ve altı (1)	15	17.90	268.50	148.500	-2.420	.016*	1-5
	26 yıl ve üzeri (5)	35	28.76	1006.50				
	Toplam	50						
	11-15 yıl (2)	46	53.57	2464.00	779.000	-2.325	.020*	2-3
	16-20 yıl (3)	47	40.57	1907.00				
	Toplam	93						
İşbirliği	16-20 yıl (3)	47	35.20	1654.50	526.500	-2.788	.005*	3-5
	26 yıl ve üzeri (5)	35	49.96	1748.50				
	Toplam	82						
	10 yıl ve altı (1)	15	19.13	287.00	167.000	-2.030	.042*	1-5
26 yıl ve üzeri (5)	35	28.23	988.00					
Toplam	50							
İşbirliği	16-20 yıl (3)	47	33.37	1568.50	440.500	-3.600	.000*	3-5
	26 yıl ve üzeri (5)	35	52.41	1834.50				
	Toplam	82						

* $p<.05$

Tablo 4.58 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda, 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler ($U=148.500$; $z=-2.420$; $p=.016$); 11-15 yıl kıdem grubundaki yöneticiler ile 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticiler ($U=779.000$; $z=-2.325$; $p=.020$); 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticiler ile 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticiler ($U=526.500$; $z=-2.788$; $p=.005$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Buna göre, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin yönetici algılarının, 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticilerin, 10 yıl ve altı kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})}=28.76 > \bar{X}_{(10\text{yılvealtıkıdem})}=17.90$); 11-15 yıl kıdem grubundaki yöneticilerin, 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(11-15\text{yılkıdem})}=53.57 > \bar{X}_{(16-20\text{yılkıdem})}=40.57$); 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticilerin, 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})}=49.96 > \bar{X}_{(16-20\text{yılkıdem})}=35.20$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

“İşbirliği” boyutunda, 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip yöneticiler ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticiler ($U=167.000$; $z=-2.030$; $p=.042$); 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticiler ile 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticiler ($U=440.500$; $z=-3.600$; $p=.000$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Buna göre, okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin yönetici algılarının, 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticilerin, 10 yıl ve altı kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})}=28.23 > \bar{X}_{(10\text{yılvealtıkıdem})}=19.13$); 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticilerin, 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})}=52.41 > \bar{X}_{(16-20\text{yılkıdem})}=33.37$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin yönetici algılarının, 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticilerin, 10 yıl ve altı kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})}=28.41 > \bar{X}_{(10\text{yılvealtıkıdem})}=18.70$); 26 yıl ve üzeri kıdem grubundaki yöneticilerin, 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticilere göre ($\bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})}=50.14 > \bar{X}_{(16-20\text{yılkıdem})}=35.06$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu bulguların sonucuna göre, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin, 16-20 yıl ile 10 yıl ve altı kıdeme sahip yöneticilere göre, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutlarında daha yüksek iklim algısına sahip olduğu görülmektedir. Bu durumun, 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin yönetim süreçlerine yönelik tecrübeleri arttıkça öz-güven, öz-saygı ve öz-yeterliliklerinin de artmasından, iletişim süreçlerini etkili kullanabilmelerinden, demokratik ve katılımcı bir

liderlik tarzı ile örgüt kültüründen, motivasyon araçlarını etkili kullanabilmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticilerin, 16-20 yıl kıdeme sahip yöneticilere göre eğitim ve öğretim ortamını daha olumlu algılamalarının, genç ve idealist olmalarından, formal iletişimin yanı sıra informal iletişim yollarını kullanmalarından, teknolojik gelişmelere ve hızlı değişimlere ayak uydurabilen, öğrenen bir örgüt olma özelliklerinin, misyon ve vizyonunun geniş olmasından kaynaklanabilir.

4.4.5.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik değişkenlerden mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.59’da verilmiştir.

Tablo 4.59. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Testi Sonuçları*

	Öğretmen Mesleki Kıdemi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	5 yıl ve altı (1)	92	58.53	12.155	Gruplar arası	774.15	5	154.831	.905	.477	—
	6-10 yıl (2)	194	57.22	12.749	Gruplar içi	204871.48	1198	171.011			
	11-15 yıl (3)	236	59.35	12.306	Toplam	205645.64	1203				
	16-20 yıl (4)	235	58.47	13.560							
	21-25 yıl (5)	202	57.97	14.003							
	26 yıl ve üzeri (6)	245	57.20	13.124							
	Toplam	1204	58.10	13.074							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	5 yıl ve altı (1)	92	61.72	10.695	Gruplar arası	1521.077	5	304.215	2.530	.027*	5-1
	6-10 yıl (2)	194	61.24	10.524	Gruplar içi	144036.84	1198	120.231			5-2
	11-15 yıl (3)	236	62.56	10.857	Toplam	145557.91	1203				5-3
	16-20 yıl (4)	235	63.13	11.893							2-6
	21-25 yıl (5)	202	64.64	10.490							
	26 yıl ve üzeri (6)	245	63.84	10.963							
	Toplam	1204	63.00	10.999							

(Devamı arkada)

Tablo 4.59. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Testi Sonuçları (Devamı)

Öğretmen Mesleki Kıdemi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
İşbirliği	5 yıl ve altı (1)	92	43.95	6.997	Gruplar arası	90.804	5	18.16	.343	.887	—
	6-10 yıl (2)	194	43.75	6.433	Gruplar içi	63484.38	1198	52.99			
	11-15 yıl (3)	236	43.98	7.265	Toplam	63575.18	1203				
	16-20 yıl (4)	235	44.17	7.795							
	21-25 yıl (5)	202	44.26	7.445							
	26 yıl ve üzeri (6)	245	44.59	7.374							
	Toplam	1204	44.15	7.269							
OKUL İKLİMİ	5 yıl ve altı (1)	92	164.20	27.544	Gruplar arası	2624.31	5	524.8	.651	.660	—
	6-10 yıl (2)	194	162.21	26.801	Gruplar içi	965216.2	1198	805.6			
	11-15 yıl (3)	236	165.90	27.397	Toplam	967840.5	1203				
	16-20 yıl (4)	235	165.77	29.875							
	21-25 yıl (5)	202	166.87	29.343							
	26 yıl ve üzeri (6)	245	165.63	28.573							
	Toplam	1204	165.26	28.364							

* $p < .05$

Tablo 4.59 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(5,1198)} = .905$; $p = .477$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(5,1198)} = .343$; $p = .887$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ile mesleki kıdem arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > .05$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(5,1198)} = 2.530$; $p = .027$) ile mesleki kıdem arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu farklılığın, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve iş tatmini düzeyinden, işe adanmışlık ve örgütsel bağlılık düzeylerinden, öz-yeterlilik ve öz-saygı düzeylerinden, mesleklerine ilişkin tutum ve algılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Bu bulgu sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, farkın hangi kıdem grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varyansların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.60’da verilmiştir.

Tablo 4.60. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Kıdeme Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Kıdem Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

	Öğretmen Mesleki Kıdem (I)	Öğretmen Mesleki Kıdem (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	21-25 yıl (5)	5 yıl ve altı (1)	-2.92617*	1.37915	.034*	5-1
		6-10 yıl (2)	-3.40130*	1.10225	.002*	5-2
		11-15 yıl (3)				5-3
	6-10 yıl (2)	26 yıl ve üzeri (6)	-2.60671*	1.05380	.014*	2-6

* $p < .05$

Tablo 4.60 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunun 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 5 yıl ve altı, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler; 6-10 yıl ile 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre , 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 5 yıl ve altı kıdem grubu öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(21-25\text{yılkıdem})} = 64.643 > \bar{X}_{(5\text{yılvealtı})} = 61.717$); 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl kıdem grubu öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(21-25\text{yılkıdem})} = 64.643 > \bar{X}_{(6-10\text{yılkıdem})} = 61.242$); 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(21-25\text{yılkıdem})} = 64.643 > \bar{X}_{(11-15\text{yılkıdem})} = 62.567$) ve 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin 6-10 yıl öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(26\text{yılveüzerikıdem})} = 63.849 > \bar{X}_{(6-10\text{yılkıdem})} = 61.242$) örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, meslekte 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek örgüt iklimi algısına sahip olduğu; 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğerlerinden daha düşük örgüt iklimine sahip olduğu söylenebilir.

Bu durumun, öğretmenlerin meslekteki tecrübeleri arttıkça, özgüven ve öz yeterliliklerinin de artmasından, öz-güvenin artmasının iş tatmini, işe adanmışlık ve örgütsel bağlılık düzeylerini de arttırmamasından, bu durumun da eğitim ve öğretim ortamına ilişkin örgüt iklimini olumlu algılamalarında etkili olduğu söylenebilir. Kıdemi düşük olan genç öğretmenlerin ise eğitim ve öğretim ortamına uyumun, mesleki tecrübenin az olmasından dolayı yönlendirme ve desteklenmeye ihtiyaç duymalarından kaynaklanabilir.

4.4.6.Örgütsel İklimin Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.6.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden okuldaki görev süresi arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.61’de verilmiştir.

Tablo 4.61. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları*

	Yönetici Görev Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması ¹	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	2 yıl ve altı (1)	58	70.41	7.432	Gruplar arası	554.1 12	2	277. 056	3.035	.051	—
	3-4 yıl (2)	52	70.67	9.618	Gruplar içi	14881 .726	163	91.2 99			
	5 yıl ve üzeri (3)	56	66.68	11.295	Toplam	15435 .837	165				
	Toplam	166	69.23	9.672							
Eğitim ve Öğretim Ortamu	2 yıl ve altı (1)	58	69.64	11.160	Gruplar arası	473.3 45	2	236. 673	1.803	.168	—
	3-4 yıl (2)	52	68.56	10.836	Gruplar içi	21396 .438	163	131. 266			
	5 yıl ve üzeri (3)	56	65.68	12.291	Toplam	21869 .783	165				
	Toplam	166	67.96	11.513							
İşbirliği	2 yıl ve altı (1)	58	47.62	6.324	Gruplar arası	46.98 5	2	23.4 92	.528	.591	—
	3-4 yıl (2)	52	47.46	6.137	Gruplar içi	7258. 293	163	44.5 29			
	5 yıl ve üzeri (3)	56	46.43	7.456	Toplam	7305. 277	165				
	Toplam	166	47.17	6.653							
OKUL İKLİMİ	2 yıl ve altı (1)	58	187.6 7	23.125	Gruplar arası	2659. 303	2	132 9.65 1	1.939	.147	—
	3-4 yıl (2)	52	186.6 9	25.452	Gruplar içi	11179 7.281	163	685. 873			
	5 yıl ve üzeri (3)	56	178.7 9	29.627	Toplam	11445 6.584	165				
	Toplam	166	184.3 7	26.338							

Tablo 4.61 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 3.035$; $p = .051$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 1.803$; $p = .168$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = .528$; $p = .591$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 1.939$; $p = .147$) ile okuldaki görev süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre, yöneticilerin

okullarındaki görev sürelerine göre örgüt iklimi algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Okuldaki görev süresinin yöneticilerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarında farklılık bulunmamasında, yöneticilerin yönetim süreçlerini başarılı bir şekilde yönetmesinden, etkili iletişim kurabilmelerinden, çatışma süreçlerini yönetme becerilerinden, öz-yeterlilik, öz-güven, öz-saygı düzeylerinin yüksek olmasından, iç kontrol odaklı olmalarından, motivasyon araçlarını etkili kullanabilmelerinden, görev ve sorumluluk bilincinin yere ve zamana göre değişiklik göstermemesinden kaynaklanabilir.

4.4.6.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuldaki görev süresi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik değişkenlerden bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.62’te verilmiştir.

Tablo 4.62. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Öğretmen Görev Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	5 yıl ve altı (1)	583	58.30	13.091	Gruplar arası	51.885	3	17.29 5	.101	.959	—
	6-10 yıl (2)	397	57.91	12.575	Gruplar içi	205593 .753	1200	171.3 28			
	11-15 yıl (3)	158	57.80	13.989	Toplam	205645 .638	1203				
	16yıl ve üzeri (4)	66	58.15	13.870							
	Toplam	1204	58.10	13.075							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	5 yıl ve altı (1)	583	62.47	10.879	Gruplar arası	366.40 6	3	122.1 35	1.009	.388	—
	6-10 yıl (2)	397	63.52	10.200	Gruplar içi	145191 .511	1200	120.9 93			
	11-15 yıl (3)	158	63.78	12.411	Toplam	145557 .917	1203				
	16 yıl ve üzeri (4)	66	62.82	12.971							
	Toplam	1204	63.01	11.000							
İşbirliği	5 yıl ve altı (1)	583	43.83	7.067	Gruplar arası	126.32 2	3	42.10 7	.796	.496	—
	6-10 yıl (2)	397	44.44	6.862	Gruplar içi	63448. 863	1200	52.87 4			
	11-15 yıl (3)	158	44.40	8.205	Toplam	63575. 185	1203				
	16 yıl ve üzeri (4)	66	44.73	8.914							
	Toplam	1204	44.15	7.270							

(Devamı Arkada)

Tablo 4.62. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okuldaki Görev Süresine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları (Devamı)

Öğretmen Görev Süresi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
OKUL İKLİMİ	5 yıl ve altı (1)	583	164.60	28.073	Gruplar arası	495.579	3	165.193	.205	.893	—
	6-10 yıl (2)	397	165.87	26.620	Gruplar içi	967.345.008	1200	806.121			
	11-15 yıl (3)	158	165.98	31.365	Toplam	967.840.587	1203				
	16 yıl ve üzeri (4)	66	165.70	33.653							
	Toplam	1204	165.26	28.364							

Tablo 4.62 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(3,1200)} = .101$; $p = .959$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(3,1200)} = 1.009$; $p = .308$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(3,1200)} = .796$; $p = .496$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(3,1200)} = .205$; $p = .893$) ile buldukları okuldaki görev süresi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu durumun, öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğinin olumlu olmasından, informal grupların kaynaştırıcı etkisinden, yönlendirici ve destekleyici liderlik tarzından, işe adanmışlık, örgüte bağlılık ve mesleki doyumun yüksek olmasından, tükenmişlik düzeyinin düşük olmasından, örgüt kültüründen kaynaklandığı söylenebilir.

Okuldaki görev süresi arttıkça öğretmen sayısının da azaldığı görülmektedir. Buna göre, aynı okulda uzun süre çalışan, mesleki tecrübesi fazla olan, okulun eğitim ve öğretim ortamına, kültürüne ve iklimine ilişkin konularda uyum sürecini tamamlayarak uzmanlaşmış, sorun çözme ve iletişim becerileri güçlü olan öğretmenlerin okula yeni gelen öğretmenlere karşı samimi, yardımsever, yönlendirici davranmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Okuldaki görev süresi az olan öğretmenlerin okul kültürüne uyum sağlamada gösterdiği çabanın yüksek olmasından, okuldaki meslektaşlar arasındaki iletişim ve etkileşimin açık olmasından, mesleklerine karşı olumlu algı ve tutumlarından, güçlü sorun çözme becerilerinden, okuş ayeni gelen öğretmenlerin kendilerini kabul ettirme ve imaj yönetiminden kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.7.Örgütsel İklimin Meslekte Alınan Ödül Sayısı Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.7.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile meslekte alınan ödül sayısı

değişkeni arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.63'te verilmiştir.

Tablo 4.63. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA” Sonuçları*

	Yönetici Ödül Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
Liderlik ve Katılım	Hiç ödül almamış (1)	36	67.56	10.047	Gruplar arası	584.0	2	292.0	3.20	.043*	3-1	
	1 -2 defa ödül (2)	62	67.74	10.936	Gruplar içi	92	16	46	5			
	3 ve daha fazla ödül (3)	68	71.49	7.749	Toplam	1.745	3	5			3-2	
						1543	16					
	Toplam	166	69.23	9.672		5.837	5					
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Hiç ödül almamış (1)	36	64.56	13.033	Gruplar arası	737.6	2	368.8	2.84	.061	—	
	1 -2 defa ödül (2)	62	67.60	12.280	Gruplar içi	95	16	48	5			
	3 ve daha fazla ödül (3)	68	70.10	9.454	Toplam	2.088	3	45				
						2186	16					
	Toplam	166	67.96	11.513		9.783	5					
İşbirliği	Hiç ödül almamış (1)	36	45.17	5.974	Gruplar arası	334.6	2	167.3	3.912	.022*	3-1	
	1 -2 defa ödül (2)	62	46.60	7.623	Gruplar içi	08	163	04	5			
	3 ve daha fazla ödül (3)	68	48.75	5.700	Toplam	6970.	165	42.76				
						669		5				
	Toplam	166	47.17	6.654		7305.						
OKUL İKLİMİ	Hiç ödül almamış (1)	36	177.28	27.819	Gruplar arası	4600.	2	2300.	3.413	.035*	3-1	
	1 -2 defa ödül (2)	62	181.94	29.217	Gruplar içi	400	163	200	64			
	3 ve daha fazla ödül (3)	68	190.34	21.405	Toplam	10985	165	673.9				
						6.185		64				
	Toplam	166	184.37	26.338		11445						

* $p < .05$

Tablo 4.63 incelendiğinde katılımcı yöneticilerin okullarındaki okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 2.845$; $p = .061$) ile meslekte alınan ödül sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > .05$); yöneticilerin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 3.205$; $p = .043$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 3.912$; $p = .022$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 3.413$; $p = .035$) ile meslekte alınan ödül sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Bu farklılığın, meslekte alınan ödülün türünden, verilme amacı ve şeklinden, ödülün

yöneticiler için anlamı ve çekiciliğinden, yöneticilere maddi ve manevi olarak katkısından kaynaklandığı söylenebilir.

Buna göre, farkın hangi ödül grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varyansların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.64’te verilmiştir.

Tablo 4.64. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları*

	Yönetici Ödül Sayısı (I)	Yönetici Ödül Sayısı (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Liderlik ve Katılım	3 ve daha fazla ödül (3)	Hiç ödül almamış (1)	3.92974*	1.96746	.047*	3-1
		1 -2 defa ödül (2)	3.74336*	1.67616	.027*	3-2
İşbirliği	3 ve daha fazla ödül (3)	Hiç ödül almamış (1)	3.58333*	1.34789	.009*	3-1
OKUL İKLİMİ	3 ve daha fazla ödül (3)	Hiç ödül almamış (1)	13.06046*	5.35093	.016*	3-1

* $p < .05$

Tablo 4.64 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda 3 ve daha fazla ödül alan yöneticiler ile hiç ödül almayan ve 1-2 defa ödül alan yöneticiler arasında; “İşbirliği” boyutunda ve “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde ise 3 ve daha fazla ödül alan yöneticiler ile hiç ödül almayan yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$).

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algılarının 3 ve daha fazla ödül alan yöneticilerin, hiç ödül almayan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(3\text{vedahafazla})}=71.49 > \bar{X}_{(\text{hiç})}=67.56$); 3 ve daha fazla ödül alan yöneticilerin, 1-2 defa ödül alan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(3\text{vedahafazla})}=71.49 > \bar{X}_{(1-2\text{defa})}=67.74$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algılarının 3 ve daha fazla ödül alan yöneticilerin, hiç ödül almayan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(3\text{vedahafazla})}=48.75 > \bar{X}_{(\text{hiç})}=45.17$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının 3 ve daha fazla ödül alan yöneticilerin, hiç ödül almayan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(3\text{vedahafazla})}=190.34 > \bar{X}_{(\text{hiç})}=177.28$) daha yüksek örgüt iklimi algısına sahip oldukları söylenebilir.

Bu bulgulara göre, 3 ve daha fazla sayıda mesleki ödül alan yöneticilerin, liderlik ve katılım ile işbirliği boyutu ve okul iklimi ölçeğinin genelinde, daha olumlu algıya sahip oldukları; ancak eğitim ve öğretim ortamı boyutunda ödül sayısının önemli bir belirleyici olmadığı görülmüştür. Bu durumun, yöneticilerin aldığı ödül sayısının nicelik olarak fazla olmasının yeniden görevlendirme ve yer değiştirmelerinde puan olarak etkili

olmasından, yönetim ve liderlik becerilerinin ve okuldaki sosyal, kültürel ve akademik yöndeki faaliyetlere dayalı başarılarının da hem kendi hem okul imajı üzerinde etkili olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ödül sayısı arttıkça, özgüven, öz-saygı düzeylerinin artmasının da olumlu okul iklimi algılarının artmasında da etkili olduğu söylenebilir

4.4.7.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin meslekte alınan ödül sayısı değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, demografik değişkenlerden ödül sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)” analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.65’de verilmiştir.

Tablo 4.65. *Öğretmenlerin Örgüt İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Meslekte Alınan Ödül Sayısına Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Öğretmen Ödül Sayısı	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Hiç ödül almamış	587	57.36	12.871	Gruplar arası	929.697	2	464.849	2.727	.066	—
	1 -2 defa ödül	390	59.34	12.417	Gruplar içi	204715.941	1201	170.455			
	3 ve daha fazla ödül	227	57.89	14.523	Toplam	205645.638	1203				
	Toplam	1204	58.10	13.075							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Hiç ödül almamış	587	62.27	10.631	Gruplar arası	629.015	2	314.507	2.606	.074	—
	1 -2 defa ödül	390	63.66	11.115	Gruplar içi	144928.902	1201	120.674			
	3 ve daha fazla ödül	227	63.81	11.645	Toplam	145557.917	1203				
	Toplam	1204	63.01	11.000							
İşbirliği	Hiç ödül almamış	587	43.89	6.966	Gruplar arası	236.089	2	118.045	2.238	.107	—
	1 -2 defa ödül	390	44.79	7.045	Gruplar içi	63339.096	1201	52.739			
	3 ve daha fazla ödül	227	43.74	8.307	Toplam	63575.185	1203				
	Toplam	1204	44.15	7.270							
OKUL İKLİMİ	Hiç ödül almamış	587	163.52	27.295	Gruplar arası	4273.455	2	2136.727	2.663	.070	—
	1 -2 defa ödül	390	167.78	27.631	Gruplar içi	963567.132	1201	802.304			
	3 ve daha fazla ödül	227	165.44	31.900	Toplam	967840.587	1203				
	Toplam	1204	165.26	28.364							

Tablo 4.65 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okullarındaki okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 2.727$; $p = .066$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 2.606$; $p = .074$); “İşbirliği” boyutuna

ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 2.238$; $p = .107$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 2.663$; $p = .070$) ile meslekte alınan ödül sayısı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Buna göre, öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre örgüt iklimine ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, öğretmenlerin ödülün niceliğine değil niteliğine önem vermelerinden, ödül olmadan da mesleklerini her koşulda özveri ile yapmalarından, verilen ödüllerin öğretmenler için anlamlı olmamasından, performansa yönelik adaletli bir ödül sisteminin olmamasından, maddi değil yaptıkları işten duydukları manevi ödüllere daha çok önem vermelerinden kaynaklanabilir.

4.4.8.Örgütsel İklimin Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.8.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden okul büyüklüğü arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.66' da verilmiştir.

Tablo 4.66. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Okul Büyüklüğü	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Küçük (1)	26	112.02	17.571	2	.000*	1-3
	Orta (2)	42	94.19				2-3
	Büyük (3)	98	71.35				
	Toplam	166					
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Küçük (1)	26	112.35	13.589	2	.001*	1-2
	Orta (2)	42	87.82				1-3
	Büyük (3)	98	73.99				
	Toplam	166					
İşbirliği	Küçük (1)	26	115.40	23.014	2	.000*	1-3
	Orta (2)	42	96.48				2-3
	Büyük (3)	98	69.47				
	Toplam	166					
OKUL İKLİMİ	Küçük (1)	26	116.21	20.573	2	.000*	1-2
	Orta (2)	42	92.96				1-3
	Büyük (3)	98	70.77				2-3
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.66 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2,166)} = 17.571$; $p = .000$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2,166)} = 13.589$; $p = .001$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2,166)} = 23.014$; $p = .000$) ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($X^2_{(2,166)} = 20.573$; $p = .000$) ile okul büyüklüğü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu farklılığın, okulların bina, fiziksel koşullar ve donanım özelliklerinden, yönetici, öğretmen ve öğrenci sayılarından, kontrol ve denetim mekanizmalarından, iletişim şekllinden, informal grupların etkisinden, bağlılık ve tatmin gibi unsurlardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgu sonucuna göre, farkın hangi okul büyüklüğü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili okul büyüklüğü gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.67’ de verilmiştir.

Tablo 4.67. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Okul Büyüklüğü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları

	Okul Büyüklüğü	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	Z	p	Fark
Liderlik ve Katılım	Küçük (1)	26	85.42	2221.00	678.000	-3.667	.000*	1-3
	Büyük (3)	98	56.42	5529.00				
	Toplam	124						
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Orta (2)	42	84.65	3555.50	1463.500	-2.710	.007*	2-3
	Büyük (3)	98	64.43	6314.50				
	Toplam	140						
İşbirliği	Küçük (1)	26	41.87	1088.50	354.500	-2.428	.015*	1-2
	Orta (2)	42	29.94	1257.50				
	Toplam	68						
İşbirliği	Küçük (1)	26	83.98	2183.50	715.500	-3.435	.001*	1-3
	Büyük (3)	98	56.80	5566.50				
	Toplam	124						
İşbirliği	Orta (2)	42	86.58	3636.50	1382.500	-3.082	.002*	2-3
	Büyük (3)	98	63.61	6233.50				
	Toplam	140						

(Devamı arkada)

Tablo 4.67. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Okul Büyüklüğü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları (Devamı)*

	Okul Büyüklüğü	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Fark
OKUL İKLİMİ	Küçük (1)	26	41.21	1071.50	371.500	-2.204	.028*	1-2
	Orta (2)	42	30.35	1274.50				
	Toplam	68						
	Küçük (1)	26	88.50	2301.00	598.000	-4.152	.000*	1-3
	Büyük (3)	98	55.60	5449.00				
	Toplam	124						
	Orta (2)	42	84.12	3533.00	1486.000	-2.603	.009*	2-3
	Büyük (3)	98	64.66	6337.00				
	Toplam	140						

* $p < .05$

Tablo 4.67 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda okul büyüklüğü ölçütüne göre, “küçük” ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=678.000$; $z=-3.667$; $p=.000$) ve “orta” ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=1463.500$; $z=-2.710$; $p=.007$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre , araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algularının, “küçük” okullarda görev yapan yöneticilerin “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{küçük})}=85.42 > \bar{X}_{(\text{büyük})}=56.42$) ve “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerin “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(\text{orta})}=84.65 > \bar{X}_{(\text{büyük})}=64.43$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, öğretmen sayısının 40 ve daha fazla olduğu “büyük” okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik ve katılım boyutuna ilişkin örgüt iklimi algularının, öğretmen sayısı 21-40 arasında olan “orta”, öğretmen sayısı 20 ve daha az olan “küçük” ölçekli okullarda görev yapan yöneticilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin , örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda okul büyüklüğü ölçütüne göre, “küçük” ile “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticiler ($U=354.500$; $z=-2.428$; $p=.015$) ve “küçük” ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=715.500$; $z=-3.435$; $p=.001$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre , araştırmaya katılan

yöneticilerin örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algılarının, “küçük” okullarda görev yapan yöneticilerin “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=41.87 > \bar{X}_{(orta)}=29.94$) ve “küçük” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerin “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=83.98 > \bar{X}_{(büyük)}=56.80$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, öğretmen sayısı 20 ve daha az olan “küçük” ölçekli okullarda görev yapan yöneticilerin, öğretmen sayısı 21-40 arasında olan “orta” büyüklükteki ve öğretmen sayısının 40 ve daha fazla olan “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin örgüt iklimi algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.67 incelendiğinde , araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda okul büyüklüğü ölçütüne göre, “küçük” ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=575.000$; $z=-4.305$; $p=.000$) ve “orta” ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=1382.500$; $z=-3.082$; $p=.002$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Buna göre , araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algılarının, “küçük” okullarda görev yapan yöneticilerin “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=89.38 > \bar{X}_{(büyük)}=55.37$) ve “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerin “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(orta)}=86.58 > \bar{X}_{(büyük)}=63.61$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, öğretmen sayısının 40 ve daha fazla olduğu “büyük” okullarda görev yapan yöneticilerin liderlik ve katılım boyutuna ilişkin örgüt iklimi algılarının, öğretmen sayısı 21-40 arasında olan “orta”, öğretmen sayısı 20 ve daha az olan “küçük” ölçekli okullarda görev yapan yöneticilere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 4.67 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin, “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde okul büyüklüğü ölçütüne göre, “küçük” ile “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticiler ($U=371.500$; $z=-2.204$; $p=.028$); “küçük” ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=598.000$; $z=-4.152$; $p=.000$) ve “orta” ile “büyük” okullarda görev yapan yöneticiler ($U=1486.000$; $z=-2.603$; $p=.009$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$).Buna göre, araştırmaya katılan yöneticilerin “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının, “küçük” okullarda görev yapan yöneticilerin “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=41.21 > \bar{X}_{(orta)}=30.35$); “küçük” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerin “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=88.50 >$

$\bar{X}_{(büyük)}=55.60$) ve “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan yöneticilerin “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(orta)}=84.12 > \bar{X}_{(büyük)}=64.66$) daha yüksek olduğu görülmüştür .Bu bulguya göre, öğretmen sayısı 20 ve daha az olan “küçük” ölçekli okullarda görev yapan yöneticilerin, öğretmen sayısı 21-40 arasında olan “orta” büyüklükteki ve öğretmen sayısının 40 ve daha fazla olduğu “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre; öğretmen sayısı 21-40 arasında olan “orta” büyüklükteki ve öğretmen sayısının 40 ve daha fazla olan “büyük” okullarda görev yapan yöneticilere göre “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin okul büyüklüğüne göre okul iklimi algılarının karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara göre, okul iklimi ve tüm alt boyutlarında küçük okullarda yöneticilerin okul iklimi algısının daha yüksek olduğu, okul büyüklüğü arttıkça okul iklimi algısının azaldığı söylenebilir. Küçük okullarda, okul binasının ve fiziki alanın küçük olmasının, öğrenci ve öğretmen sayısının az olmasının yönetim, denetim ve kontrole yönelik yönetim işlerini kolaylaştırmasından kaynaklanabilir. Ayrıca, iletişimin samimi, açık, işbirliğine dayalı, sağlıklı ve doğrudan bir iletişimin olmasının, güvene dayalı, insan ilişkilerinin ön plana çıkarak dayanışmanın olmasının, aidiyet duygusunun yüksek olmasının, gruplaşmaların ve çatışmaların az olmasının, öğrenci sayısının az olmasından dolayı öğrencilerle birebir özverili çalışmaların yapılmasının da küçük okullarda yöneticilerin okul iklimini olumlu algılamasında etkili olduğu söylenebilir . Diğer taraftan, bina, donanım, yönetici, öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu büyük okullarda, iletişim ve etkileşimin az olmasından, iletişim engellerinden, çok sayıda informal grup ve çatışma olmasından, yönetim süreçlerinin bu kozmopolit yapıdan etkilenmesinden dolayı yöneticilerin büyük okullarda iklim algısının daha olumsuz olduğu söylenebilir.

4.4.8.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul büyüklüğü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik değişkenlerden okul büyüklüğü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.68’de verilmiştir.

Tablo 4.68. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları

	Okul Büyüklüğü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Küçük (1)	163	61,852	12,342	Gruplar arası	2766,38	2	1383,19	8,188	,000*	1-2
	Orta (2)	293	58,041	13,245	Gruplar içi	20287,25	1201	168,92			1-3
	Büyük (3)	748	57,307	13,037	Toplam	20564,63	1203				
	Toplam	1204	58,101	13,074							
Eğitim ve Öğretim	Küçük (1)	163	66,613	9,790	Gruplar arası	3365,84	2	1682,92	14,215	,000*	1-3
	Orta (2)	293	60,945	11,207	Gruplar içi	14219,06	1201	118,39			2-1
	Büyük (3)	748	63,030	10,975	Toplam	14555,91	1203				2-3
	Toplam	1204	63,008	10,999							
İşbirliği	Küçük (1)	163	46,699	6,486	Gruplar arası	1285,81	2	642,907	12,396	,000*	1-2
	Orta (2)	293	43,361	7,554	Gruplar içi	62289,37	1201	51,865			1-3
	Büyük (3)	748	43,906	7,207	Toplam	63575,18	1203				
	Toplam	1204	44,152	7,269							
OKUL İKLİMİ	Küçük (1)	163	175,165	26,197	Gruplar arası	19249,34	2	9624,67	12,186	,000*	1-2
	Orta (2)	293	162,348	29,429	Gruplar içi	94859,24	1201	789,835			1-3
	Büyük (3)	748	164,244	27,972	Toplam	96784,58	1203				
	Toplam	1204	165,261	28,364							

* $p < .05$

Tablo 4.68 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 8.188$; $p = .000$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 14.215$; $p = .000$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 12.396$; $p = .000$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 12.186$; $p = .000$); ile okul büyüklüğü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu farklılığın, okulun bina , donanım, yönetici, öğretmen ve öğrenci sayılarından, yönetim süreçlerinin işleyişinden, kontrol ve denetim mekanizmalarından, iletişim türünden, liderlik tarzından, gruplaşma ve çatışmalardan, okul kültüründen, mesleki doyum, iş tatmini, adanmışlık ve bağlılık gibi unsurlardan kaynaklandığı söylenebilir.

Buna göre, farkın hangi okul büyüklüğü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levne testi sonucu $p > .05$ olduğundan varyansların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.69’da verilmiştir.

Tablo 4.69. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Büyüklüğü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

	Okul Büyüklüğü (I)	Okul Büyüklüğü (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Liderlik ve Katılım	Küçük (1)	Orta (2)	3,81181*	1,27000	,003*	1-2
		Büyük (3)	4,54527*	1,12347	,000*	1-3
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Küçük (1)	Orta (2)	5,66810*	1,06321	,000*	1-2
		Büyük (3)	3,58275*	,94055	,000*	1-3
	Orta (2)	Büyük (3)	-2,08536*	,74991	,006*	2-3
İşbirliği	Küçük (1)	Orta (2)	3,33761*	,70370	,000*	1-2
		Büyük (3)	2,79297*	,62252	,000*	1-3
OKUL İKLİMİ	Küçük (1)	Orta (2)	12,81752*	2,74614	,000*	1-2
		Büyük (3)	10,92099*	2,42931	,000*	1-3

* $p < .05$

Tablo 4.69 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda “küçük” okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “büyük” okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin, “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=61.852 > \bar{X}_{(orta)}=58.041$); “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin “büyük” okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=61.852 > \bar{X}_{(büyük)}=57.307$) okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen sayısının az olduğu küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre okullarındaki okul yönetiminin liderlik ve katılım ile ilgili yönetim süreçlerini daha olumlu olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.69 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda “küçük” okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “büyük” okullarda görev yapan öğretmenler arasında; “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenler ile “büyük” okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin, “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=66.613 > \bar{X}_{(orta)}=60.945$); “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin “büyük” okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=66.613 > \bar{X}_{(büyük)}=63.030$) ve “büyük” okullarda görev yapan öğretmenlerin, “orta” büyüklükteki

okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(büyük)}=63.030 > \bar{X}_{(orta)}=60.945$) örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen sayısının az olduğu küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre okullarındaki eğitim ve öğretim ortamını daha olumlu olarak algıladıkları söylenebilir.

Tablo 4.69 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt ikliminin “İşbirliği” boyutunda “küçük” okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “büyük” okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin, “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=46.699 > \bar{X}_{(orta)}=43.361$); “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin “büyük” okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=46.699 > \bar{X}_{(büyük)}=43.906$) örgüt ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, öğretmen sayısının az olduğu küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre okullarındaki öğretmenler arasında mesleki dayanışmanın daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4.69 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde “küçük” okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “büyük” okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır ($p < .05$). Buna göre, “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin, “orta” büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=175.165 > \bar{X}_{(orta)}=162.348$); “küçük” okullarda görev yapan öğretmenlerin “büyük” okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(küçük)}=175.165 > \bar{X}_{(büyük)}=164.244$) örgüt ikliminin geneline ilişkin algılarının daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, orta ve büyük okullarda görev yapan öğretmenlere göre okullarındaki örgüt iklimini daha olumlu olarak algıladıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul büyüklüğüne göre, okul iklimi ve tüm alt boyutlarında örgütsel iklim algılarının, küçük okullarda çalışan öğretmenlerin iklim algısının, büyük okullarda çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun, öğretmenler arasında samimi ve açık bir iletişim ve etkileşim ortamının olmasından, çatışmaların az olmasından, öğretmenlerin öğrencilerle birebir özverili olarak ilgilenilmesinden, aidiyet duygularının, mesleki doyumun yüksek olmasından kaynaklanabilir. Ancak, eğitim ve öğretim ortamı boyutunda ise büyük ölçekli

okullardaki öğretmenlerin algısının orta ölçekli okullardaki öğretmenlerin iklim algısından daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durumun, büyük okullarda kuralların yerleşmiş olmasından, okul kültüründen, kalabalık öğrenci profili içerisinde akademik eğiliminin fazla olan öğrencilerin de niceliksel olarak fazla olmasından, eğitim ve öğretim ortamına ait uygulamaların objektif adaletli bir şekilde yürütülmesinden kaynaklanabilir. Ayrıca büyük okullarda, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda katılabilecekleri sosyal, kültürel, sportif faaliyetlerin daha fazla olmasının, öğrencilerin disiplin sorunları göstermesini engellemede, akran baskısı ve mobbinge uğramayı azaltmasına katkı sağladığı, bu durumun da büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin olumlu iklim algısına sahip olmalarında etkili olduğu söylenebilir.

4.4.9.Örgütsel İklimin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.9.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden okul türü arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.70’de verilmiştir.

Tablo 4.70. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Yönetici Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	İlkokul (1)	45	72.733	7.912	Gruplar arası	2227.89	2	1113.94	13.747	.000*	3-1
	Ortaokul (2)	61	71.393	9.192	Gruplar içi	13207.94	163	81.030			3-2
	Lise (3)	60	64.416	9.551	Toplam	15435.83	165				
	Toplam	166	69.234	9.672							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	İlkokul (1)	45	72.800	9.654	Gruplar arası	3299.54	2	1649.77	14.481	.000*	3-1
	Ortaokul (2)	61	70.049	10.156	Gruplar içi	18570.23	163	113.92			3-2
	Lise (3)	60	62.216	11.846	Toplam	21869.78	165				
	Toplam	166	67.963	11.512							

(Devamı Arkada)

Tablo 4.70. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları (devamı)*

	Yönetici Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
İşbirliği	İlkokul (1)	45	48.977	6.929	Gruplar arası	802.361	2	401.18	10.056	.000*	3-1
	Ortaokul (2)	61	48.704	6.009	Gruplar içi	6502.916	163	39.895			3-2
	Lise (3)	60	44.250	6.138	Toplam	7305.277	165				
	Toplam	166	47.168	6.653							
OKUL İKLİMİ	İlkokul (1)	45	194.51	23.137	Gruplar arası	17577.48	2	8788.74	14.787	.000*	3-1
	Ortaokul (2)	61	190.14	23.779	Gruplar içi	96879.10	163	594.350			3-2
	Lise (3)	60	170.88	25.840	Toplam	114456.5	165				
	Toplam	166	184.36	26.337							

* $p < .05$

Tablo 4.70 incelendiğinde yöneticilerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 13.747$; $p = .000$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 14.481$; $p = .000$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 10.056$; $p = .000$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,163)} = 14.787$; $p = .000$) ile okul türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu farklılığın, okulların eğitim kademelerine göre örgüt yapısından, öğrenci profilinden, müfredat programlarından, amaçlarından, örgüt kültüründen, öğretmenlerin iletişiminden ve öğrencilerin disiplin sorunlarından kaynaklandığı söylenebilir. Buna göre, farkın hangi okul türü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsyanların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.71’te verilmiştir.

Tablo 4.71. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları*

	Yönetici Okul Türü (<i>I</i>)	Yönetici Okul Türü (<i>J</i>)	Ortalamalar Farkı (<i>I-J</i>)	<i>Ss</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Lise (3)	İlkokul (1)	-8.31667*	1.77516	.000*	3-1
		Ortaokul (2)	-6.97678*	1.63673	.000*	3-2

(Devamı arkada)

Tablo 4.71. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları*

	Yönetici Okul Türü (I)	Yönetici Okul Türü (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Lise (3)	İlkokul (1)	-10.58333*	2.10488	.000*	3-1
		Ortaokul (2)	-7.83251*	1.94074	.000*	3-2
İşbirliği	Lise (3)	İlkokul (1)	-4.72778*	1.24558	.000	3-1
		Ortaokul (2)	-4.45492*	1.14845	.000	3-2
OKUL İKLİMİ	Lise (3)	İlkokul (1)	-23.62778*	4.80766	.000	3-1
		Ortaokul (2)	-19.26421*	4.43275	.000	3-2

*p<.05

Tablo 4.71 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilere göre, okul iklimi ve tüm alt boyutlarında liselerde görev yapan yöneticiler ile ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (p<.05). Buna göre araştırmaya katılan yöneticilerin, örgüt ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algılarının liselerde görev yapan yöneticilerin, ilkokullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(lise)}=64.416 <_{(İlkokul)}=72.733$) ve liselerde görev yapan yöneticilerin, ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(lise)}=64.416 <_{(Ortaokul)}=71.393$) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, liselerde görev yapan yöneticilerin okullarındaki liderlik ve katılım ile ilgili örgüt iklimi algılarının, ilkokul ve ortaokul yöneticilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algılarının liselerde görev yapan yöneticilerin, ilkokullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(lise)}=62.216 <_{(İlkokul)}=72.800$) ve liselerde görev yapan yöneticilerin, ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(lise)}=62.216 <_{(Ortaokul)}=70.049$) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, liselerde görev yapan yöneticilerin okullarındaki örgüt ikliminin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algılarının, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Liselerde görev yapan yöneticilerin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin yönetim süreçlerini daha olumsuz buldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algılarının liselerde görev yapan yöneticilerin, ilkokullarda görev yapan yöneticilere göre

($\bar{X}_{(lise)}=44.250 <_{(ilkokul)}=48.977$) ve liselerde görev yapan yöneticilerin, ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(lise)}=44.250 <_{(Ortaokul)}=48.704$) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, liselerde görev yapan yöneticilerin okullarındaki örgüt ikliminin işbirliği boyutuna ilişkin algılarının, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre, lisede görev yapan yöneticilerin okullarındaki çalışanlar arasındaki işbirliği ortamını yetersiz bulduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının liselerde görev yapan yöneticilerin, ilkokullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(lise)}=44.250 <_{(ilkokul)}=48.977$) ve liselerde görev yapan yöneticilerin, ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(lise)}=44.250 <_{(Ortaokul)}=48.704$) daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, liselerde görev yapan yöneticilerin okullarındaki genel örgüt iklimine ilişkin algılarının, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerine göre daha düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre, lisede görev yapan yöneticilerin, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilere göre örgüt iklimi algısının daha düşük olduğu söylenebilir.

Yöneticilerin okul türüne göre okul iklimi ve tüm alt boyutlarına yönelik algıları incelendiğinde, liselerde görev yapan yöneticilerin ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerden daha olumsuz iklim algısına sahip oldukları söylenebilir. Bu durumun, liselerin fiziki koşulları, çalışma ortamı, iş yükü, öğrenci ve veli profili, mesleğe hazırlama, meslek seçimi, yükseköğretime hazırlama gibi konularda diğer eğitim kademelerine göre daha yoğun, karmaşık ve stresli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu durumun, yöneticilerin örgüt iklimi algısının daha düşük olmasında etkili olduğu söylenebilir.

4.4.9.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden okul türü arasında istatistiksel olarak bir fark bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” testi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.72’de verilmiştir.

Tablo 4.72. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları

	Öğretmen Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	İlkokul (1)	362	61.759	11.870	Gruplar arası	8940.440	2	4470.22	27.293	.000*	1-2
	Ortaokul (2)	426	58.056	13.002	Gruplar içi	19670.5.19	1201	163.785			
	Lise (3)	416	54.963	13.352	Toplam	20564.5.63	1203				
	Toplam	1204	58.101	13.074							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	İlkokul (1)	362	67.571	9.6424	Gruplar arası	12061.22	2	6030.61	54.254	.000*	1-2
	Ortaokul (2)	426	62.265	10.601	Gruplar içi	13349.6.69	1201	111.155			
	Lise (3)	416	59.798	11.211	Toplam	14555.7.91	1203				
	Toplam	1204	63.008	10.999							
İşbirliği	İlkokul (1)	362	45.966	7.2775	Gruplar arası	2181.306	2	1090.65	21.336	.000*	1-2
	Ortaokul (2)	426	44.115	7.0559	Gruplar içi	61393.880	1201	51.119			
	Lise (3)	416	42.610	7.1329	Toplam	63575.185	1203				
	Toplam	1204	44.152	7.2696							
OKUL İKLİMİ	İlkokul (1)	362	175.29	26.245	Gruplar arası	62646.772	2	31323.38	41.559	.000*	1-2
	Ortaokul (2)	426	164.43	28.122	Gruplar içi	90519.3.81	1201	753.700			
	Lise (3)	416	157.37	27.786	Toplam	96784.0.58	1203				
	Toplam	1204	165.26	28.364							

* $p < .05$

Tablo 4.72 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 27.293$; $p = .000$); “Eğitim ve Öğretim ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 54.254$; $p = .000$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 21.336$; $p = .000$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,1201)} = 41.559$; $p = .000$) ile okul türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p > .05$). Bu farklılığın, okullar arasındaki öğrenci profilinden, müfredat programdan, sınav kaygısından, çalışma koşulları ve iş yükünden, meslek ve kariyer yönelimi hedeflerinden, okul kültüründen, öğretmenlerin iş doyumunu, bağlılık ve tatmin düzeylerinden kaynaklanabilir.

Buna göre, farkın hangi okul türü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan, levene testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsyanların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.73’te verilmiştir.

Tablo 4.73. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Okul Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

	Öğretmen Okul Türü (I)	Öğretmen Okul Türü (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Liderlik ve Katılım	İlkokul (1)	Ortaokul (2)	3.70333*	.91483	.000*	1-2
		Lise (3)	6.79573*	.91987	.000*	1-3
	Ortaokul (2)	Lise (3)	3.09240*	.88215	.000*	2-3
Eğitim ve Öğretim Ortamı	İlkokul (1)	Ortaokul (2)	5.30656*	.75365	.000*	1-2
		Lise (3)	7.77375*	.75780	.000*	1-3
	Ortaokul (2)	Lise (3)	2.46718*	.72672	.001*	2-3
İşbirliği	İlkokul (1)	Ortaokul (2)	1.85183*	.51109	.000*	1-2
		Lise (3)	3.35627*	.51390	.000*	1-3
	Ortaokul (2)	Lise (3)	1.50445*	.49283	.002*	2-3
OKUL İKLİMİ	İlkokul (1)	Ortaokul (2)	10.86172*	1.96247	.000*	1-2
		Lise (3)	17.92575*	1.97328	.000*	1-3
	Ortaokul (2)	Lise (3)	7.06402*	1.89236	.000*	2-3

*p<.05

Tablo 4.73 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler; ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=61.759 > \bar{X}_{(Ortaokul)}=58.056$); ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=61.759 > \bar{X}_{(Lise)}=54.963$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Ortaokul)}=58.056 > \bar{X}_{(Lise)}=54.963$) okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, liselerde görev yapan öğretmenlere göre örgüt ikliminin liderlik ve katılıma ilişkin daha olumlu algıya sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler; ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<.05). Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=67.571 > \bar{X}_{(Ortaokul)}=62.265$); ilkokulda görev yapan

öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=67.571 > \bar{X}_{(Lise)}=59.798$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Ortaokul)}=62.265 > \bar{X}_{(Lise)}=59.798$) okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, liselerde görev yapan öğretmenlere göre örgüt ikliminin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler; ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=45.966 > \bar{X}_{(Ortaokul)}=44.115$); ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=45.966 > \bar{X}_{(Lise)}=42.610$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Ortaokul)}=44.115 > \bar{X}_{(Lise)}=42.610$) okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin daha yüksek algıya sahip olduğu görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, liselerde görev yapan öğretmenlere göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, liselerde görev yapan öğretmenlere göre örgüt ikliminin işbirliği boyutuna ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenler; ortaokulda görev yapan öğretmenler ile lisede görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre , araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=45.966 > \bar{X}_{(Ortaokul)}=44.115$); ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(İlkokul)}=45.966 > \bar{X}_{(Lise)}=42.610$) ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(Ortaokul)}=44.115 > \bar{X}_{(Lise)}=42.610$) daha yüksek olduğu görülmektedir. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre; ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin,

liselerde görev yapan öğretmenlere göre okul iklimi ölçeğinin geneline ilişkin algı düzeyinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bu bulgulara göre, İlkokulda görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarında, samimi ve içten bir öğrenci profilinin, eğitimin içinde yer alan aktif veli profilinin, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki esnekliğin, öğrenciyi bir bütün olarak tanıyabilme imkanının, yaptıkları işten aldıkları haz ve doyumun yüksek olmasının örgüt iklimini de olumlu algılamalarında önemli birer etken olduğu söylenebilir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarında düşük olmasında, liselerin fiziki koşullarının, çalışma ortamının, iş yükünün, öğrenci ve veli profilinin, mesleğe hazırlamanın, meslek seçiminin, yükseköğretime hazırlamanın diğer eğitim kademelerine göre daha yoğun, karmaşık ve stresli bir yapıya sahip olmasının etkili olduğu söylenebilir.

4.4.10.Örgütsel İklimin Lise Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.10.1.Yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden lise türleri arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H Testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.74'de verilmiştir.

Tablo 4.74. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türlerine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Yönetici Lise Türü	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	46.83	12.728	2	.000*	1-2
	Anadolu Lisesi (2)	20	36.73				1-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	23.96				2-3
	Toplam	60					
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	46.75	24.843	2	.000*	1-3
	Anadolu Lisesi (2)	20	42.18				2-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	20.76				
	Toplam	60					
İşbirliği	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	46.58	10.198	2	.000*	1-2
	Anadolu Lisesi (2)	20	35.23				1-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	24.88				2-3
	Toplam	60					
OKUL İKLİMİ	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	46.92	15.812	2	.000*	1-3
	Anadolu Lisesi (2)	20	38.40				2-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	22.96				
	Toplam	60					

**p* < .05

Tablo 4.74 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=60)}=12.728; p=.000$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=60)}=24.843; p=.000$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=60)}=10.198; p=.000$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=60)}=15.182; p=.000$) ile lise türü değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p<.05$). Bu farklılığın, liselerin öğrenci kabul etme kriterlerinden, öğrenci profilinden, örgüt kültüründen, liderlik tarzından, iletişim stillerinden, meslek seçimi ve hedef yöneliminden, akademik başarıdan, sınav kaygısından kaynaklandığı söylenebilir.

Buna göre, farkın hangi lise türü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili lise türü gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.75’te verilmiştir.

Tablo 4.75. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Lise Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları

	Yönetici Lise Türü	n	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	U	Z	p	Fark
Liderlik ve Katılım	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	18.75	112.50	28.500	-1.999	.046*	1-2
	Anadolu Lisesi (2)	20	11.93	238.50				
	Toplam	26						
	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	31.58	189.50	35.500	-2.529	.011*	1-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	18.54	630.50				
	Toplam	40						
	Anadolu Lisesi (2)	20	35.30	706.00	184.000	-2.819	.005*	2-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	22.91	779.00				
	Toplam	54						
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	34.67	208.00	17.000	-3.223	.001*	1-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	18.00	612.00				
	Toplam	40						
	Anadolu Lisesi (2)	20	39.80	796.00	94.000	-4.422	.000*	2-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	20.26	689.00				
	Toplam	54						
İşbirliği	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	19.17	115.00	26.000	-2.122	.034*	1-2
	Anadolu Lisesi (2)	20	11.80	236.00				
	Toplam	26						
	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	30.92	185.50	39.500	-2.378	.017*	1-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	18.66	634.50				
	Toplam	40						
	Anadolu Lisesi (2)	20	33.93	678.50	211.500	-2.315	.021*	2-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	23.72	806.50				
	Toplam	54						
OKUL İKLİMİ	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	6	33.00	198.00	27.000	-2.845	.004*	1-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	18.29	622.00				
	Toplam	40						
	Anadolu Lisesi (2)	20	36.58	731.50	158.500	-3.261	.001*	2-3
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	34	22.16	753.50				
	Toplam	54						

* $p<.05$

Tablo 4.75 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda lise türlerine göre, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticiler ($U=28.500$; $z=-1.999$; $p=.046$); Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=35.500$; $z=-2.529$; $p=.011$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=184.000$; $z=-2.819$; $p=.005$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Buna göre , araştırmaya katılan yöneticilerin örgüt ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algılarının, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin, Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=46.83 > \bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=36.73$); Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=46.83 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=23.96$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=36.73 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=23.96$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin örgüt iklimi algılarının, Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre; Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda lise türlerine göre , Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=17.000$; $z=-3.223$; $p=.001$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=94.000$; $z=-4.422$; $p=.000$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$) .Buna göre, araştırmaya katılan yöneticilerin örgüt ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algılarının, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=46.75 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=20.76$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=42.18 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=20.76$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin örgüt iklimi algılarının, Mesleki Teknik Lisede görev

yapan yöneticilere göre; Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda lise türlerine göre , Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticiler ($U=28.500$; $z=-1.999$; $p=.046$); Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=35.500$; $z=-2.529$; $p=.011$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=184.000$; $z=-2.819$; $p=.005$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Buna göre , araştırmaya katılan yöneticilerin örgüt ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algılarının, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin, Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=46.58 > \bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=35.23$); Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=46.58 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=24.88$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=35.23 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=24.88$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin “İşbirliği” boyutuna ilişkin örgüt iklimi algılarının, Anadolu Lisesi ve Mesleki Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre; Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde lise türlerine göre , Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=27.000$; $z=-2.845$; $p=.004$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticiler ile Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticiler ($U=158.500$; $z=-3.261$; $p=.001$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p<.05$). Buna göre, araştırmaya katılan yöneticilerin “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=46.92 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=22.96$) ve Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=38.40 > \bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=22.96$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan yöneticilerin “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin örgüt iklimi algılarının, Mesleki Teknik Lisede görev yapan

yöneticilere göre; Anadolu Lisesinde görev yapan yöneticilerin Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan yöneticilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Mesleki ve Teknik lisede görev yapan yöneticilerin, Fen/Sosyal Bilimler ve Anadolu liselerinde görev yapan yöneticilerden daha olumsuz iklim algısına sahip olmasının, meslek liselerinin nicelik olarak fazla olmasından, öğrenci profilinin hem akademik başarı hem de kariyer gelişimi açısından kozmopolit bir yapıda olmasından, disiplin sorunlarının fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Fen/Sosyal Bilimler liselerinde görev yapan yöneticilerin daha yüksek iklim algısına sahip olmasında, hem öğrenci hem de öğretmen profilinin nitelikli olmasından, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik başarıya ve kariyer gelişimine verdikleri önemden kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.10.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin lise türü değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik değişkenlerden lise türü değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.76’da verilmiştir.

Tablo 4.76. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları

	Öğretmen Lise Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	30	58.50	14.265	Gruplar arası	1021.33	2	510.66	2.891	.057	–
	Anadolu Lisesi (2)	156	56.22	13.780	Gruplar içi	72963.1	413	176.66			
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	230	53.64	12.818	Toplam	73984.4	415	176.66			
	Toplam	416	54.96	13.352							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	30	66.06	9.7695	Gruplar arası	9974.89	2	4987.4	48.81	.000*	3-1
	Anadolu Lisesi (2)	156	65.07	10.0915	Gruplar içi	42194.1	413	102.16	8		3-2
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	230	55.40	10.1605	Toplam	52169.0	415	102.16			
	Toplam	416	59.79	11.2119							
İşbirliği	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	30	44.50	6.9963	Gruplar arası	677.902	2	338.95	6.850	.001*	3-1
	Anadolu Lisesi (2)	156	43.92	7.27356	Gruplar içi	20437.0	413	49.484			3-2
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	230	41.46	6.8729	Toplam	21114.9	415	49.484			
	Toplam	416	42.61	7.13297							

(Devamı Arkada)

Tablo 4.76. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları (Devamı)

Öğretmen Lise Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark	
OKUL İKLİMİ	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	30	169.06	26.107	Gruplar arası	24544.258	2	12272.12	17.131	.000*	3-1
	Anadolu Lisesi (2)	156	165.23	27.746	Gruplar içi	29586.498	413	716.38			3-2
	Mesleki ve Teknik Lise (3)	230	150.51	26.164	Toplam	32040.924	415				
	Toplam	416	157.37	27.786							

* $p < .05$

Tablo 4.76 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,413)} = 2.891$; $p = .057$) ile lise türleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmazken ($p > .05$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,417)} = 48.818$; $p = .000$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,417)} = 6.850$; $p = .001$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,417)} = 17.131$; $p = .000$) ile lise türü arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p < .05$). Bu farklılığın, liselerin öğrenci kabul etme kriterlerinden, öğrenci profilinden, örgüt kültüründen, liderlik tarzından, iletişim stillerinden, meslek seçimi ve hedef yöneliminden, akademik başarıdan, sınav kaygısından kaynaklandığı söylenebilir.

Buna göre, farkın hangi lise türü grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan, levne testi sonucu $p > .05$ olduğundan varsayanların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış (Field, 2005), sonuçları Tablo 4.77’de verilmiştir.

Tablo 4.77. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Lise Türüne Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Lise Türü Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

Öğretmen Lise Türü (I)	Lise Türü (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	<i>Ss</i>	<i>p</i>	Fark	
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Mesleki ve Teknik Lise (3)	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	-10.66667*	1.96206	.000*	3-1
		Anadolu Lisesi (2)	-9.67692*	1.04838	.000*	3-2
İşbirliği	Mesleki ve Teknik Lise (3)	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	-3.03043*	1.36551	.027*	3-1
		Anadolu Lisesi (2)	-2.45992*	.72963	.001*	3-2
OKUL İKLİMİ	Mesleki ve Teknik Lise (3)	Fen/Sosyal Bilimler Lisesi (1)	-18.54928*	5.19558	.000*	3-1
		Anadolu Lisesi (2)	-14.71338*	2.77613	.000*	3-2

* $p < .05$

Tablo 4.77 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenler ile Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde ve Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenler ile Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre , araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=55.40 < \bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=66.06$); Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin, Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=55.40 < \bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=65.07$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algılarının, Fen/Sosyal Bilimler Liseleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenler ile Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde; Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenler ile Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları , Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=41.46 < \bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=44.50$); Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin, Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=41.46 < \bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=43.92$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin okullarındaki işbirliğine ilişkin algılarının, Fen/Sosyal Bilimler Liseleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenler ile Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde ve Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenler ile Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin, Fen/Sosyal Bilimler Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=157.37 <$

$\bar{X}_{(Fen/SosyalBilimler)}=169.06$); Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin, Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(MeslekiTeknikLise)}=157.37 < \bar{X}_{(AnadoluLisesi)}=165.23$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, Mesleki ve Teknik Lisede görev yapan öğretmenlerin okullarındaki örgüt iklimi ölçeğinin geneline ilişkin algılarının, Fen/Sosyal Bilimler Liseleri ile Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin, “Eğitim ve Öğretim Ortamı”, “İşbirliği” ve “Okul İklimi Ölçeği”nin genelinde Mesleki ve Teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin, Fen/Sosyal Bilimler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden daha olumsuz iklim algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, meslek liselerinin genellikle atölye ve işliklerde eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesinden, buna bağlı olarak bölüm öğretmenleri arasında iletişim ve etkileşim yetersizliğinden, öğrencilerin akademik başarısının düşük olmasından, veli ilgisizliğinden, öğrenciler arasında gruplaşma, akran baskısı vb. disiplin sorunlarının yarattığı olumsuz etkilerden, yönetimin bu sorunları çözme becerisinden kaynaklandığı söylenebilir. Fen/Sosyal Bilimler ve Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin daha yüksek iklim algısına sahip olmasında, hem öğrenci hem de öğretmen profilinin nitelikli olmasından, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik başarıya ve kariyer gelişimine verdikleri önemden, mesleki doyumdan, başarı odaklı örgüt kültüründen kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.11.Örgütsel İklimin Okulların Sosyo-ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

4.4.11.1.Yöneticilerin Okul İklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile demografik değişkenlerden okulların sosyo-ekonomik düzeyi arasında istatistiksel olarak bir farkın bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Kruskal Wallis H testi*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.78'de verilmiştir.

Tablo 4.78. *Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algularının Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonuçları*

	Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	X^2	<i>Sd</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Düşük (1)	46	80.12	4.946	2	.084	–
	Orta (2)	104	88.49				
	Yüksek (3)	16	60.78				
	Toplam	166					
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Düşük (1)	46	63.27	13.204	2	.001*	1-2
	Orta (2)	104	93.62				
	Yüksek (3)	16	75.91				
	Toplam	166					
İşbirliği	Düşük (1)	46	73.35	7.189	2	.027*	1-2
	Orta (2)	104	90.96				
	Yüksek (3)	16	64.19				
	Toplam	166					
OKUL İKLİMİ	Düşük (1)	46	71.41	7.342	2	.025*	1-2
	Orta (2)	104	91.26				
	Yüksek (3)	16	67.78				
	Toplam	166					

* $p < .05$

Tablo 4.78 incelendiğinde yöneticilerin okullarındaki okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=166)} = 4.946$; $p = .084$) ile okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmazken ($p > .05$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=166)} = 13.204$; $p = .001$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=166)} = 7.189$; $p = .027$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($X^2_{(2, n=166)} = 7.342$; $p = .025$) ile okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, bu farklılığın okulların sahip olduğu kaynaklar ve imkanlardan, öğretmenler arasındaki eğitim ve öğretim ortamındaki iletişim, etkileşim ve işbirliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Buna göre, farkın hangi sosyo-ekonomik düzey grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis-H Testi” sonrası ikili sosyo-ekonomik düzey gruplarının karşılaştırıldığı “Mann Whitney-U Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.79’da verilmiştir.

Tablo 4.79. Yöneticilerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Değişimini Gösteren “Kruskal Wallis H Testi” Sonrası Yapılan Sosyo-Ekonomik Düzey Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Mann Whitney U Testi” Sonuçları

	Sosyo-ekonomik Düzey	<i>n</i>	$\bar{X}_{\text{sıra}}$	$\sum_{\text{sıra}}$	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	Fark
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Düşük (1)	46	56.58	2602.50	1521.500	-3.555	.000*	1-2
	Orta (2)	104	83.87	8722.50				
	Toplam	150						
İşbirliği	Düşük (1)	46	64.20	2953.00	1872.000	-2.127	.033*	1-2
	Orta (2)	104	80.50	8372.00				
	Toplam	150						
	Orta (2)	104	62.96	6548.00	576.000	-1.981	.048*	2-3
	Yüksek (3)	16	44.50	712.00				
	Toplam	120						
OKUL İKLİMİ	Düşük (1)	46	63.13	2904.00	1823.000	-2.321	.020*	1-2
	Orta (2)	104	80.97	8421.00				
	Toplam	150						

* $p < .05$

Tablo 4.79 incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ile “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ($U=1521.500$; $z=-3.555$; $p=.000$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre , araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algılarının, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Orta)}=93.62 > \bar{X}_{(Düşük)}=63.27$) daha yüksek olduğu görülmüştür .Bu bulguya göre, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilere göre eğitim ve öğretim ortamına ilişkin örgüt iklimi algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ile “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ($U=1872.000$; $z=-2.127$; $p=.033$) ve “Yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ile “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ($U=576.000$; $z=-1.981$; $p=.048$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı

farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre, araştırmaya katılan yöneticilerin okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algılarının, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki ve okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Orta)}=90.96 > \bar{X}_{(Düşük)}=73.35$); “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki ve okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Orta)}=90.96 > \bar{X}_{(Yüksek)}=64.19$); daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Düşük” ve “Yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilere göre okullarındaki işbirliği boyutuna ilişkin örgüt iklimi algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin, “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ile “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticiler ($U=1823.000$; $z=-2.321$; $p=.020$) arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür ($p < .05$). Buna göre, araştırmaya katılan yöneticilerin “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilere göre ($\bar{X}_{(Orta)}=91.26 > \bar{X}_{(Düşük)}=71.41$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilere göre örgüt iklimi ölçeğinin geneline ilişkin algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin, “Eğitim ve Öğretim Ortamı”, “İşbirliği” ve “Okul İklimi Ölçeği”nin genelinde, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin iklim algısının, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerden daha olumsuz olduğu söylenebilir. Bu durumun, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların kıt kaynaklara sahip olmasından, imkansızlıklara rağmen veli ve üst politika yapıcılarının beklentilerinin yüksek olmasından, velilerin eğitim seviyesinin ve ekonomik seviyesinin düşük olmasından, velilerin ilgisizliğinden, okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında kaynak bulmada yetersiz kalmasından, yönetime ilişkin becerilerini gerçekleştirmede koşulların elverişsiz olmasından dolayı motivasyonlarının düşmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “Yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda

görev yapan yöneticilerin iklim algısından daha yüksek iklim algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, araştırmadaki “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların sayısının fazla olmasından, mevcut kaynaklarını etkili ve yeterli kullanmalarından, öğrenci ve velilerin beklentilerinin yüksek olmamasından, yönetimin düşük beklentileri fazlasıyla karşılayabilmesinden, demokratik ve katılımcı yönetim tarzından, örgüt kültüründen kaynaklandığı söylenebilir.

4.4.11.2.Öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre incelenmesi. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının demografik değişkenlerden okulların sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan “*Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA)*” sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4.80’te verilmiştir.

Tablo 4.80. *Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonuçları*

	Sosyo-Ekonomik Düzey	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Liderlik ve Katılım	Düşük (1)	402	56.278	13.24	Gruplar arası	3040.971	2	1520.48	9.013	.000*	1-2
	Orta (2)	688	58.552	12.79	Gruplar içi	202604.66	1201	168.697			
	Yüksek(3)	114	61.807	13.22	Toplam	205645.63	1203				
	Toplam	1204	58.101	13.07							
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Düşük (1)	402	58.375	11.43	Gruplar arası	14486.275	2	7243.13	66.368	.000*	1-2
	Orta (2)	688	64.767	9.859	Gruplar içi	131071.64	1201	109.135			
	Yüksek(3)	114	68.728	10.25	Toplam	145557.91	1203				
	Toplam	1204	63.008	10.99							
İşbirliği	Düşük (1)	402	42.823	7.509	Gruplar arası	1240.121	2	620.061	11.947	.000*	1-2
	Orta (2)	688	44.627	7.005	Gruplar içi	62335.064	1201	51.903			
	Yüksek(3)	114	45.964	7.291	Toplam	63575.185	1203				
	Toplam	1204	44.152	7.269							
OKUL İKLİMİ	Düşük (1)	402	157.47	29.33	Gruplar arası	43719.672	2	21859.8	28.409	.000*	1-2
	Orta (2)	688	167.94	26.52	Gruplar içi	924120.91	1201	769.460			
	Yüksek(3)	114	176.50	29.10	Toplam	967840.58	1203				
	Toplam	1204	165.26	28.36							

**p*<.05

Tablo 4.80 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)}=9.013$; $p=.000$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)}=66.368$; $p=.000$); “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları ($F_{(2,1201)}=11.947$; $p=.000$) ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları ($F_{(2,1201)}=28.409$; $p=.000$) ile okulların sosyo-ekonomik düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<.05$). Bu farklılığın, okulların sahip olduğu kaynaklardan, kaynak bulma ve kullanma yönteminden, öğrenci ve veli profilinden, okul kültüründen, mesleki doyum, bağlılık ve okul kültüründen kaynaklandığı söylenebilir.

Buna göre, farkın hangi sosyo-ekonomik düzey grupları arasında bulunduğunu belirlemek amacıyla, levene testi sonucu $p>.05$ olduğundan varsyanların homojenliği sağlandığı için, post hoc testlerinden biri olan “Tukey Testi” yapılmış, sonuçları Tablo 4.81’de verilmiştir.

Tablo 4.81. Öğretmenlerin Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Okulların Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Değişimini Gösteren “One Way ANOVA Testi” Sonrası Yapılan Sosyo-Ekonomik Düzey Grupları Arasındaki Farkı Gösteren “Tukey Testi” Sonuçları

	Sosyo-Ekonomik Düzey (I)	Sosyo-Ekonomik Düzey (J)	Ortalamalar Farkı (I-J)	Ss	p	Fark
Liderlik ve Katılım	Düşük (1)	Orta (2)	-2.27372*	.81538	.005*	1-2
		Yüksek(3)	-5.52841*	1.37820	.000*	1-3
	Orta (2)	Yüksek(3)	-3.25469*	1.31339	.013*	2-3
Eğitim ve Öğretim Ortamı	Düşük (1)	Orta (2)	-6.39182*	.65583	.000*	1-2
		Yüksek(3)	-10.35245*	1.10852	.000*	1-3
	Orta (2)	Yüksek(3)	-3.96063*	1.05639	.000*	2-3
İşbirliği	Düşük (1)	Orta (2)	-1.80452*	.45227	.000*	1-2
		Yüksek(3)	-3.14153*	.76446	.000*	1-3
OKUL İKLİMİ	Düşük (1)	Orta (2)	-10.47006*	1.74140	.000*	1-2
		Yüksek(3)	-19.02239*	2.94342	.000*	1-3
	Orta (2)	Yüksek(3)	-8.55233*	2.80500	.002*	2-3

* $p<.05$

Tablo 4.81 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutunda, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler; “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<.05$). Buna göre , araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algıları, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev

yapan öğretmenlerin “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=56.278 < \bar{X}_{(orta)}=58.552$); “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=56.278 < \bar{X}_{(yüksek)}=61.807$) ve “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(orta)}=58.552 < \bar{X}_{(yüksek)}=61.807$) daha düşük olduğu görülmektedir .Bu bulguya göre, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre; “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul ikliminin liderlik ve katılım boyutuna ilişkin algılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler; “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre , araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutuna ilişkin algıları, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=58.375 < \bar{X}_{(orta)}=64.767$); “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=58.375 < \bar{X}_{(yüksek)}=68.728$) ve “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(orta)}=64.767 < \bar{X}_{(yüksek)}=68.728$) daha düşük olduğu görülmektedir .Bu bulguya göre, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre; “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre örgüt ikliminin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin okul ikliminin “İşbirliği” boyutuna ilişkin algıları, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=42.823 < \bar{X}_{(orta)}=44.627$) ve “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=42.823 < \bar{X}_{(yüksek)}=45.964$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre örgüt ikliminin işbirliği boyutuna ilişkin algılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre, “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler; “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler ile “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algıları, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=157.47 < \bar{X}_{(orta)}=167.94$); “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(düşük)}=157.47 < \bar{X}_{(yüksek)}=176.50$) ve “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{X}_{(orta)}=167.94 < \bar{X}_{(yüksek)}=176.50$) daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, “düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “orta” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre; “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin “yüksek” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlere göre örgüt iklimine ilişkin algılarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Okul ikliminin, “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı”, İşbirliği” ve “Okul İklimi Ölçeği”nin genelinde, “yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, “orta” ve “düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu iklim algısına sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun, yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların, fiziki koşulların, kaynak ve imkanlarının yeterli olmasından, öğretmenlerin beklenti ve isteklerinin kolaylıkla karşılanmasından, velilerin eğitime olan ilgi ve desteğinin fazla olmasından, öğrenci ve velilerin hedef ve kariyer yönelimine sahip olmalarından, okul kültüründen, öğretmenlerin mesleki doyumunun yüksek olmasından, okulun kalite ve imajının iyi olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

4.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt probleme yönelik olarak, bağımlı değişken (kendini sabotaj) ile bağımsız değişken (örgütsel iklim) arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için, en az aralık ya da oran ölçeğinde olan iki sürekli değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi açıklamak için “*Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı*” (r) kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017, s.86). Korelasyon katsayısı ise, değişkenler arasındaki ilişkinin gücünü ya da miktarını (düşük-orta-yüksek) ve yönünü (pozitif-negatif) açıklamaktadır (Büyüköztürk, 2016, s.31).

Bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullardaki örgütsel iklim ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasındaki doğrusal ilişkinin gücü ve yönü “*Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı*” ile test edilmiş, analiz sonuçlarına ilişkin korelasyon tablosu Tablo 4.82’de verilmiştir.

Tablo 4.82. *Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri İle Okul İklimi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik “Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Tablosu”*

	Liderlik ve Katılım	Eğitim ve Öğretim Ortamı	İşbirliği	OKUL İKLİMİ	KENDİNİ SABOTAJ
Liderlik ve Katılım	–				
Eğitim ve Öğretim Ortamı	.700**	–			
İşbirliği	.746**	.782**	–		
OKUL İKLİMİ	.919**	.907**	.898**	–	
KENDİNİ SABOTAJ	-.148**	-.171**	-.201**	-.185**	–

** $p < .001$

Tablo 4.82 incelendiğinde kendini sabotaj ile okul iklimi ve tüm alt boyutları arasında 0.001 anlamlılık düzeyinde ilişki olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2016), korelasyon katsayısının mutlak değeri 0.70-1.00 arasında ise “yüksek”; 0.70-0.30 arasında ise “orta”; 0.30-0.00 arasında ise “düşük” düzeyde bir ilişki olduğunu belirtmektedir (s.32). Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabote etme davranışına ilişkin algıları ile okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutu arasında 0.001 anlamlılık düzeyinde, düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.15$; $n=1370$; $p=.000$); “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ile 0.001 anlamlılık düzeyinde, düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.17$; $n=1370$; $p=.000$); “İşbirliği” boyutu ile 0.001 anlamlılık düzeyinde, düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.20$; $n=1370$; $p=.000$) ve “Okul İklimi” ölçeğinin geneli ile 0.001 anlamlılık düzeyinde, düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r=-.19$; $n=1370$; $p=.000$) olduğu görülmektedir.

Okul ikliminin “Liderlik ve Katılım” boyutu ile Kendini Sabotaj arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ($r =.15$) olduğu görülmektedir. Buna göre, okullarda liderlik ve katılıma ilişkin örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmenlerin kendini sabote etme davranışlarının azalacağı söylenebilir. Okul ikliminin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ile Kendini Sabotaj arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ($r =.17$) olduğu görülmektedir. Buna göre, okullarda eğitim ve öğretim ortamına ilişkin örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmenlerin kendini sabote etme davranışlarının azalacağı söylenebilir. Okul ikliminin “İşbirliği” boyutu ile Kendini Sabotaj arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ($r =.20$) olduğu görülmektedir. Buna göre, okullarda işbirliğine ilişkin örgüt iklimi algısı arttıkça öğretmenlerin kendini sabote etme davranışlarının azalacağı söylenebilir. “Okul İklimi” ölçeğinin geneli ile Kendini Sabotaj arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki ($r =.19$) olduğu görülmektedir. Buna göre, okullarda örgüt iklimine ilişkin algı arttıkça öğretmenlerin kendini sabote etme davranışlarının azalacağı söylenebilir. Bununla birlikte, Okul İkliminin “İşbirliği” boyutunun Kendini Sabotaj ile en yüksek ilişkiye sahip olduğu görülmektedir. Buna göre, okullarda öğretmenler arasında işbirliği ortamlarının arttırılmasının, öğretmenlerin kendini sabote etme eğilimlerini azaltacağı söylenebilir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda, kendini sabotaj ile okul iklimi ve tüm alt boyutları arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü ilişki olduğu bulunmuştur. Buna göre, okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyi arttıkça, kendini sabotaj düzeyinin azalacağı söylenebilir. Bu durumun, örgüt ikliminin çalışanların tutum ve davranışlarını etkileyen, aynı zamanda çalışanların davranışlarından etkilenmesi sebebiyle, okullarda

okul iklimi algısının olumlu düzeye çıkartılmasının kendini sabotaj davranışının azaltılmasında etkili olacağı söylenebilir.

Kendini sabotaj ile örgütsel iklimin arasındaki ilişkinin gücüne göre en yüksekten başlayarak sıralandığında, “işbirliği”, “okul iklimi ölçeği” geneli, “eğitim ve öğretim ortamı” ile “liderlik ve katılım şeklinde sıralamak mümkündür. Bu çalışmada, işbirliğinin kendini sabotajın azaltılmasında en önemli değişken olduğu söylenebilir. Bu durumun, yönetici ve öğretmenlerin meslektaşları ile olan iletişim ve etkileşime önem vermelerinden, saygı ve kabul görme istemelerinden, huzurlu bir ortamda çalışmak istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca eğitim ve öğretim ortamının öğretmenlerin performans ve çabalarında etkili olmasının, yöneticilerin liderlik tarzı, iletişim stilleri ve karara katılım ile ilgili yönetim süreçlerini kullanma becerisinin de bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

4.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Altıncı alt probleme yönelik olarak, bağımsız değişkenin (örgütsel iklim) bağımlı değişkeni (kendini sabotaj) yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizi, “aralarında ilişki bulunan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken (yordanan değişken-kendini sabotaj), diğerlerinin bağımsız değişkenler (yordayan değişken-örgüt iklimi) olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecidir” (Büyüköztürk, 2016, s.91).

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin okul iklimi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının, kendini sabotajı yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla “Çoklu Doğrusal (Multiple Linear Regression) Regresyon Analizi” yapılmış, analiz sonuçları Tablo 4.83’de verilmiştir.

Tablo 4.83. Okul İklimi ve Alt Boyutlarının, Kendini Sabotajı Yordamasına İlişkin “Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi” Sonuçları

Yordayıcı Değişken	KENDİNİ SABOTAJ (Yordanan Değişken)				
	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	85.079	2.130	-	39.948	.000
Liderlik ve Katılım	.015	.039	.016	.384	.701
Eğitim ve Öğretim Ortamı	-.044	.050	-.039	-.875	.382
İşbirliği	-.316	.082	-.183	-3.852	.000*
	R=.203	R ² =.041	F ₍₃₋₁₃₆₆₎ =19.508		p=.000

*p<.05

Tablo 4.83'deki çoklu doğrusal regresyon analizi bulguları incelendiğinde, Okul ikliminin “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutlarının Kendini Sabotajı düşük düzeyde ve anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($R=.023$; $R^2=.041$; $F_{(3-1369)}=19.508$; $p<.05$). Buna göre, yordayıcı değişken durumundaki “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ve “İşbirliği”; yordanan değişken durumundaki “Kendini Sabotaj” değişkenine ait toplam varyansın % 4’ünü açıklamaktadır. Ancak standardize edilmiş (β) regresyon katsayısı ve anlamlılığa ilişkin t değerleri incelendiğinde sadece “İşbirliği” boyutunun ($\beta=-.192$; $t=-3.134$; $p<.05$) “Kendini Sabotaj” üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu; “Liderlik ve Katılım” boyutu ($\beta=.016$; $t=.384$; $p>.05$) ile “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunun ($\beta=-.039$; $t=-.875$; $p>.05$) ise anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin, “Kendini Sabotaj” üzerindeki önem sırası; “İşbirliği”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “Liderlik ve Katılım” şeklindedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, “Kendini Sabotaj”ın okul ikliminin alt boyutları açısından yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$KENDİNİ SABOTAJ = 85.079 - (0.316 \times İşbirliği) - (0.044 \times Eğitim ve Öğretim Ortamı) + (0.015 \times Liderlik ve Katılım)$$

Modelde, “İşbirliği” değişkenindeki bir birimlik bir artışın “Kendini Sabotaj” üzerinde .316 birimlik azalışa; “Eğitim ve Öğretim Ortamı” değişkenindeki bir birimlik bir artışın “Kendini Sabotaj” üzerinde .044 birimlik azalışa ve “Liderlik ve Katılım” değişkenindeki bir birimlik artışın .015 birimlik artışa neden olduğu görülmektedir. Buna göre, eğitim kurumlarında işbirliği, eğitim ve öğretim ortamı, liderlik ve katılıma ilişkin örgüt iklimi algısı olumlu olarak arttıkça, okullarda kendini sabotaj davranışının azalacağı söylenebilir. Bu çalışmada, işbirliğinin kendini sabotajın en önemli yordayıcısı olmasının, okullarda işbirliğinin yönetici ve öğretmenlerin moral ve motivasyonu üzerinde etkili olmasından, zamanlarının çoğunu eğitim ve öğretim ortamında geçirmelerinden, örgüt kültüründen kaynaklandığı söylenebilir. Liderlik ve katılım boyutunun kendini sabotajın yordayıcısı olmamasının, yönetici ile iletişim ve etkileşimin sürekli olmamasından, karara katılıma derecesi ve stilinden, yöneticilerin kullandığı liderlik tarzı ve güç türlerinden, okullarda yöneticilerin görev süresinin sınırlı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4.84. *Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj ve Örgütsel İklim Düzeyi İle İgili Betimsel İstatistikler*

		<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	Düzy	Açıklama
KENDİNİ SABOTAJ	Yönetici	166	2.72	.490	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
	Öğretmen	1204	2.77	.505	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
	Toplam	1370	2.77	.504	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Düşük
YÖNETİCİ	ÖRGÜT İKLİMİ	166	3.96	.524	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Liderlik ve Katılım	166	4.11	.517	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	İşbirliği	166	3.96	.521	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Eğitim Öğretim Ortamı	166	3.81	.616	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
ÖĞRETMEN	ÖRGÜT İKLİMİ	1204	3.52	.603	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	İşbirliği	1204	3.68	.608	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Eğitim Öğretim Ortamı	1204	3.50	.612	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek
	Liderlik ve Katılım	1204	3.41	.770	Çoğunlukla Katılıyorum	Yüksek

Tablo 4.85. *Kendini Sabotaj İle Örgütsel İklim Arasındaki Korelasyon*

	Liderlik ve Katılım	Eğitim ve Öğretim Ortamı	İşbirliği	ÖRGÜT İKLİMİ	KENDİNİ SABOTAJ
Liderlik ve Katılım	–				
Eğitim ve Öğretim Ortamı	.700**	–			
İşbirliği	.746**	.782**	–		
OKUL İKLİMİ	.919**	.907**	.898**	–	
KENDİNİ SABOTAJ	-.148**	-.171**	-.201**	-.185**	–

** $p < .001$

Tablo 4.86. *Örgütsel İklimin Kendini Sabotajı Yordama Gücü*

Yordayıcı Değişken	KENDİNİ SABOTAJ (Yordanan Değişken)				
	<i>B</i>	Standart Hata	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Sabit	85.079	2.130	-	39.948	.000
Liderlik ve Katılım	.015	.039	.016	.384	.701
Eğitim ve Öğretim Ortamı	-.044	.050	-.039	-.875	.382
İşbirliği	-.316	.082	-.183	-3.852	.000*
	<i>R</i> =.203	<i>R</i> ² =.041	<i>F</i> ₍₃₋₁₃₆₆₎ =19.508		<i>p</i> =.000

* $p < .05$

Tablo 4.87. Kendini Sabotaj ve Örgütsel İklimin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

KENDİNİ SABOTAJ				ÖRGÜT İKLİMİ							
				Liderlik ve Katılım		Eğitim ve Öğretim Ortamı		İşbirliği		ÖRGÜT İKLİMİ	
		Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen
1.	Cinsiyet	Kadın yöneticiler yüksek	Erkek öğretmenler yüksek	Erkek yöneticilerin yüksek	-	-	-	-	Kadın öğretmenlerin yüksek	Erkek yöneticilerin yüksek	-
2.	Yaş	41-45 yaş yöneticilerin, 36-40 yaşa göre yüksek	-	-	-	-	-	51 yaş ve üzeri yöneticilerin ; 36-40 yaş, 41-45 yaş ve 46-50 yaşa göre yüksek	-	-	-
3.	Eğitim Durumu	-	-	-	-	-	Eğitim Enstitüsü/ Önlisans öğretmenlerin, Lisans ve Lisans üstüne göre yüksek	-	-	-	-
4.	Branş	Sözel branşındaki yöneticilerin; Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre yüksek	Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin; Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre düşük	Sayısal branşındaki yöneticilerin; Sözel, Sanat/Spor branşındaki yöneticilere göre düşük	Sözel branşındaki öğretmenlerin; Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre yüksek	Temel Eğitim branşındaki yöneticilerin; Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik branşındaki yöneticilere göre yüksek	Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin; Sözel, Sayısal, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre düşük	-	Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin; Sözel, Sayısal, Sanat/Spor, Temel Eğitim branşındaki öğretmenlere göre düşük	Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre yüksek	Mesleki/ Teknik branşındaki öğretmenlerin; Sözel, Sayısal, Sanat/Spor, Temel Eğitim branşındaki öğretmenlere göre düşük
		Sayısal branşındaki yöneticilerin; Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre yüksek	Temel Eğitim branşındaki yöneticilerin; Sayısal, Mesleki/Teknik ve Sanat/spor branşındaki yöneticilere göre yüksek	Temel Eğitim öğretmenlerini n; Sözel; Sayısal, Mesleki/Teknik, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre yüksek	Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin; Sayısal branşındaki yöneticilere göre yüksek	Temel Eğitim öğretmenlerinin; Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre yüksek	Temel Eğitim öğretmenlerinin; Sözel, Sayısal branşındaki öğretmenlere göre yüksek	Temel Eğitim öğretmenlerinin; Sözel, Sayısal branşındaki öğretmenlere göre yüksek	Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin; Sayısal branşındaki yöneticilere göre yüksek	Temel Eğitim öğretmenlerinin; Sözel, Sayısal, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre yüksek	Temel Eğitim öğretmenlerinin; Sözel, Sayısal, Sanat/Spor branşındaki öğretmenlere göre yüksek

(Devamı Arkada)

Tablo 4.87. Kendini Sabotaj ve Örgüt İkliminin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar (Devamı)

KENDİNİ SABOTAJ				ÖRGÜT İKLİMİ							
				Liderlik ve Katılım		Eğitim ve Öğretim Ortamı		İşbirliği		ÖRGÜT İKLİMİ	
		Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen
5.	Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı kıdem yöneticilerin; 11-15yıl kıdem, 26yıl ve üzeri kıdem yöneticilere göre yüksek	-	-	-	26yıl ve üzeri kıdemli yöneticilerin; 10yıl ve altı kıdem ve 16-20yıl kıdemli yöneticilere göre yüksek	21-25 yıl kıdemli öğretmenlerin; 5yıl ve altı, 6-10yıl ve 11-15yıl kıdemli öğretmenlere göre yüksek	26yıl ve üzeri kıdemli yöneticilerin; 10yıl ve altı kıdem ve 16-20yıl kıdemli yöneticilere göre yüksek	-	-	-
		16-20 yıl kıdem yöneticilerin; 11-15yıl kıdem yöneticilere göre yüksek				11-15yıl kıdemli yöneticilerin; 16-20 yıl kıdemli yöneticilere göre yüksek	26 yıl ve üzeri kıdemli öğretmenlerin; 6-10 yıl öğretmenlere göre yüksek				
6.	Okuldaki Görev Süresi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7.	Ödül Sayısı	-	1-2 defa ödül alan öğretmenler, 3 ve daha fazla ödül alanlardan yüksek	3vedaha fazla ödül alan yöneticilerin; hiç ödül almayan, 1-2 kez ödül alanlara göre yüksek	-	-	-	3vedaha fazla ödül alan yöneticilerin; hiç ödül almayanlara göre yüksek	-	3vedaha fazla ödül alan yöneticilerin; hiç ödül almayanlara göre yüksek	-
8.	Okul Büyüklüğü	Büyük okullardaki yöneticilerin; Orta ve Küçük okullardaki yöneticilere göre yüksek	-	Büyük okullardaki yöneticilerin; Orta ve Küçük okullardaki yöneticilere göre düşük	Küçük okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Büyük okullardaki öğretmenlere göre yüksek	Küçük okullardaki yöneticilerin; Orta ve Büyük okullardaki yöneticilere göre yüksek	Küçük okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Büyük okullardaki öğretmenlere göre yüksek	Büyük okullardaki yöneticilerin; Orta ve Küçük okullardaki yöneticilere göre düşük	Küçük okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Büyük okullardaki öğretmenlere göre yüksek	Küçük okullardaki yöneticilerin; Orta ve Büyük okullardaki yöneticilere göre yüksek	Küçük okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Büyük okullardaki öğretmenlere göre yüksek

(Devamı Arkada)

Tablo 4.87. Kendini Sabotaj ve Örgütsel İklimin Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar (Devamı)

KENDİNİ SABOTAJ				ÖRGÜT İKLİMİ							
				Liderlik ve Katılım		Eğitim ve Öğretim Ortamı		İşbirliği		ÖRGÜT İKLİMİ	
		Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen	Yönetici	Öğretmen
9.	Okul Türü	Lise yöneticilerini; İlkokul yöneticilerine göre yüksek	İlkokul öğretmenlerin; Ortaokul ve lise öğretmenlerine göre düşük	Lise yöneticilerinin; ilkokul ve ortaokul yöneticilerine göre düşük	İlkokul öğretmenlerinin; ortaokul ve lise öğretmenlerine göre yüksek Ortaokul öğretmenlerinin; lise öğretmenlerine göre yüksek	Lise yöneticilerinin; ilkokul ve ortaokul yöneticilerine göre düşük	İlkokul öğretmenlerinin; ortaokul ve lise öğretmenlerine göre yüksek Ortaokul öğretmenlerinin; lise öğretmenlerine göre yüksek	Lise yöneticilerinin; ilkokul ve ortaokul yöneticilerine göre düşük	İlkokul öğretmenlerinin; ortaokul ve lise öğretmenlerine göre yüksek Ortaokul öğretmenlerinin; lise öğretmenlerine göre yüksek	Lise yöneticilerinin; ilkokul ve ortaokul yöneticilerine göre düşük	İlkokul öğretmenlerinin; ortaokul ve lise öğretmenlerine göre yüksek Ortaokul öğretmenlerinin; lise öğretmenlerine göre yüksek
10.	Lise Türü	-	-	Fen lisesindeki yöneticilerin; Anadolu ve Meslek liselerindeki yöneticilere göre yüksek Anadolu lisesindeki yöneticilerin; Meslek lisesindeki yöneticilere göre yüksek	-	Meslek lisesindeki yöneticilerin; Fen ve Anadolu lisesindeki yöneticilere göre düşük	Meslek lisesindeki öğretmenlerin; Fen ve Anadolu lisesindeki öğretmenlere göre düşük	Fen lisesindeki yöneticilerin; Anadolu ve Meslek liselerindeki yöneticilere göre yüksek Anadolu lisesindeki yöneticilerin; Meslek lisesindeki yöneticilere göre yüksek	Meslek lisesindeki öğretmenlerin; Fen ve Anadolu lisesindeki öğretmenlere göre düşük	Meslek lisesindeki yöneticilerin; Fen ve Anadolu lisesindeki yöneticilere göre düşük	Meslek lisesindeki öğretmenlerin; Fen ve Anadolu lisesindeki öğretmenlere göre düşük
11.	Sosyo-ekonomik Düzey	Yüksek sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilerin; Orta ve Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilere göre yüksek	-	-	Yüksek sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlere göre yüksek Orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlerin; Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlere göre yüksek	Orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilerin; Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilere göre yüksek	Yüksek sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlere göre yüksek Orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlerin; Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlere göre yüksek	Orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilerin; Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilere göre yüksek	Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Yüksek sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlere göre düşük	Orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilerin; Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki yöneticilere göre yüksek	Yüksek sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlerin; Orta ve Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlere göre yüksek Orta sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlerin; Düşük sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenlere göre yüksek

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanan verilerin analiz edilmesi ile elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlara yönelik tartışma ve sonuçlara yönelik olarak öneriler yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyleri ile okullarda algıladıkları örgütsel iklim arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada yer alan alt problemlere yönelik ulaşılan sonuçlara sırasıyla aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Davranışına İlişkin Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin benzer algı düzeylerine sahip oldukları görülmüştür. Okul yöneticilerinin kendini sabotaj düzeylerinin $\bar{X}= 2.72$ ortalama ile “kısmen düşük” ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin $\bar{X}= 2.77$ ortalama ile “kısmen düşük” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj eğilimlerinin benzer düzeyde olduğu görülmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde, eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan yönetici ve öğretmenler ile “Kendini Sabotaj” konusunda yapılmış araştırma bulunmamaktadır. Ancak, Büyükgöze ve Gün’ün (2015) akademisyenler ile yaptığı çalışmasında araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin de görece düşük düzey olarak tespit ettiği bulgusu da bu çalışmadaki bulguyu desteklemektedir.

Alan yazın incelendiğinde genellikle lisans düzeyindeki üniversite öğrencileri ile eğitim-öğretim psikolojisi alanında yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Diğer alanlarda yapılan araştırmalarda da katılımcıların kendini sabotaj düzeyleri ile bulguların bu çalışmanın bulgusunu desteklediği görülmektedir (Akça, 2012; Anlı, 2011; Gündoğdu, 2013; Mamaril, Usher ve Coyle, 2013). Kendini sabotaj eğilimi gösteren bireylerin, performans sergilemeden önce kendisini engelleyen dezavantajlar üreten, çalışma ortamındaki koşulların kötü ve yetersiz olduğunu iddia eden (Hendrix ve Hirt 2009; Snyder, Smith, Augelli ve Ingram, 1985); işlerini erteleyen, başarı gerektiren durumlar için yeterli düzeyde çalışmayan, çaba göstermeyen (Higgins, Snyder, ve Berglas, 1990; Hendrix ve Hirt 2009; Pyszczynski ve Greenberg, 1983; Smith, Snyder ve Handelsman, 1982);

kendi sorumluluk alanlarındaki görev ve faaliyetlerini erteleyen (Lay, Knish ve Zanatta, 1992); başarısızlıklarını yeteneklerinden ziyade kendi dışındaki koşullara bağlayan ve başarılarını ise kendi yeteneklerine bağlama eğiliminde olan bireyler (Berglas ve Jones 1978; Coudevylle, Gernigon ve Ginis, 2011) olduğu belirtilmektedir. Dolayısıyla olumsuz kişilik özelliklerine sahip, kendi performanslarına bilinçli bir şekilde ket vuran bireylerin bu durumunun, örgüt ortamında çalışma arkadaşlarını ve örgüt yaşamının kalitesini tüm yönleriyle etkileyeceğinden; eğitim kurumlarında tüm yönetim süreçlerinden sorumlu olan okul yöneticilerinin ve tüm eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu öğretmenlerin düşük düzeyde kendini sabotaj algısına sahip olmasının olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Taş (2017), üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kişilerarası yeterlilik düzeyi arttıkça kendini sabotaj eğiliminde düşme olduğunu tespit etmiştir.

5.1.2.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel İklim İlişkin Algılarına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin okul iklimi ile tüm alt boyutlarına ilişkin olarak yüksek düzeyde ve benzer iklim algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim algıları yüksekten düşüğe doğru, “liderlik ve katılım”, “eğitim ve öğretim ortamı” ve “işbirliği” boyutu olarak sıralanmaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin “liderlik ve katılım” boyutuna en yüksek düzeyde katıldıkları bu çalışmanın bulgularını, Hirase'nin (2000) yönetici ve öğretmenlerin okul iklimi ile ilgili görüşlerini incelediği doktora çalışması da desteklemektedir. Hirase (2000), yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki örgütsel iklim ilişkilerinin benzer düzeyde olduğunu, yöneticilerin okul iklimi ile ilgili paylaşımcı ve artan bir vizyona sahip olmasının, okul iklimini de olumlu etkilediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, olumlu okul iklimine sahip okullarda öğretmenlerin performans ve çabalarının artarak işe katkılarının ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısının da arttığını ifade etmektedir.

Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin benzer iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak, alan yazın incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen, yöneticilerin örgütsel iklim algısının öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Kılıç, 2013). Kılıç (2013), ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim ve örgüt iklimine ilişkin algılarını değerlendirdiği çalışmasında, yöneticilerin örgütsel iklim algısının öğretmenlerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu farklılığın, bu çalışmada örneklem seçiminde öğretmen sayısına bağlı

olarak okul büyüklüğü değişkeninin dikkate alınmasından, Kılıç'ın (2013) çalışmasında ise sosyo-ekonomik düzey kriterine göre örneklem belirlenmesinin okulların örgütsel ve kültürel yapısındaki farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın uygulandığı eğitim kademelerinin de birbirinden farklı olması, bulgularda farklılık oluşmasında etkili olabilmektedir.

Okul yöneticilerinin örgütsel iklim algısının okul iklimi ile tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde ve benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin örgütsel iklim algıları yüksekte düşüğe doğru, “liderlik ve katılım”, “işbirliği” ve “eğitim ve öğretim ortamı” boyutu olarak sıralanmaktadır. Buna göre, yöneticilerin liderlik ve katılım boyutuna ilişkin örgütsel iklim algılarının en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna göre, yöneticilerin yönetime dair sorumluluk alanlarındaki liderlik ve katılımı en yüksek algılamaları, kendilerini demokratik ve katılımcı bir lider olarak görmelerinden, öz değerlendirmelerini objektif olarak yapmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algılarının en düşük sırada yer almasında, yöneticilerin, eğitim ve öğretim işlerinin sadece öğretmenlerin sorumluluk alanında olarak gördüklerini ya da eğitim-öğretim ortamını etkileyen pek çok unsuru (program, öğretmen, öğrenci, veli, çevre vb.) birlikte değerlendirmekte etkili olamadıklarından kaynaklanabilmektedir. Dolayısıyla, örgüt ikliminin bir bütün olarak ele alınması gerektiği, okullarda müdür ve öğretmen dışında, eğitim ve öğretim ortamını oluşturan unsurların da okul iklimini etkilediği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, örgütsel iklimi belirleyen unsurların benzerlik gösterdiği görülmektedir. Ovens (1991), okul iklimini etkileyen unsurları örgüt, kültür, çevre ve ekoloji olarak belirtmektedir. Kovalski ve Ulrich (1993) ise örgütsel iklimi belirleyen öğelerin, birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olduğunu ifade etmektedir. Forehand (1968) ve Ertekin (1978) ise örgüt ikliminin, çevresel, kişisel ve sonuç değişkenlerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Köse (2015) ise, olumlu iklim düzeyini etkileyen etkenlerin, bireysel, örgütsel, çevresel ve öğrenci kaynaklı etkenler olarak kategorize edilebileceği ifade etmektedir.

Yöneticilerin bu çalışmada eğitim ve öğretim ortamını daha düşük algılaması, okulun tüm paydaşlarıyla birlikte bir bütün olarak ele alınması gerektiğinin, hizmet verilen en önemli girdisi olan öğrencilerin beklentilerine de duyarlı olunması gerektiğinin önemini göstermektedir. Bu bulguyla paralellik gösteren Goldhart'ın (2004) çalışmasına göre öğrenciler; özen, dikkatli ve destekleyici öğretmenler, kaliteli çalışma ve öğrendiklerini uygulayabilmek için olanaklar olması beklentisindedirler ve okulda kendilerine

güvenilmesini, onları etkileyen kararlar alınırken düşüncelerini söyleyebilmeyi ve okul yöneticileriyle etkileşim içinde olmayı istemektedirler. Doğan'ın (2011), yöneticilerin örgüt iklimi algılarını en yüksekte sırasıyla Destekleme, Samimi, Mesleki Dayanışma, ve Yakından Kontrol, en düşük puanı İlgisiz boyutunda algıladığı çalışması ise bu çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir.

Öğretmenlerin örgütsel iklim algısının okul iklimi ile tüm alt boyutlarında yüksek düzeyde ve benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel iklim algıları yüksekte düşüğe doğru, “işbirliği”, “eğitim ve öğretim ortamı” ve “liderlik ve katılım”, boyutu olarak sıralanmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin, liderlik ve katılım boyutuna ilişkin örgütsel iklim algılarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik ve katılım uygulamalarını genellikle olumlu bulduğu, ancak diğer boyutlara göre daha düşük algıladıkları, be durumun yöneticilerin, demokratik bir tutum sergileme, okul ile ilgili kararların alınmasında paydaşların görüşlerine gereken önemi vermediklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren, Acet'in (2006) ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin örgüt iklimi ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada öğretmenlerin çalıştıkları okulun iklimine ilişkin görüşleri genellikle olumlu olduğunu tespit etmiştir. Yapıcıer (2007) ise, örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolünü incelediği çalışmada, yöneticilerin demokratik tutuma sahip olma gerektiğini vurgulamaktadır.

Tahaoğlu'nun (2007), liderlik rolünün okul iklimi üzerinde önemli olduğu, öğretmenlerin müdürlerini en yüksek düzeyde vizyoner lider, en düşük düzeyde kültürel lider olarak gördükleri çalışması, bu çalışmanın bulgusu ile farklılık göstermektedir. Ancak, örgüt iklimini en yüksek düzeyde samimiyet, en düşük düzeyde moral boyutu olarak algılamaları bulgusu ise bu çalışmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir. Çünkü bu çalışmada öğretmenler tarafından işbirliği en düşük düzeyde algılanmaktadır. Bu farklılıkta, örgüt ikliminin aynı zamanda kişisel tutum ve davranışlardan etkilenmesinin farklılık oluşturduğu düşünülmektedir. Çalışanların örgüt iklimine ilişkin olan algılarının farklı ve çeşitli olması insana ait algıların öznelliğinden kaynaklanmakta olup, aynı durum farklı bireylerce farklı şekillerde algılanabilmektedir. “Okul iklimi, *nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen*, onların davranışlarını etkileyen, okul çevresinin, okuldaki ortak davranışa ilişkin algılamalara dayalı niteliğidir” (Hoy ve Miskel, 2012). Bu açıdan bakıldığında, yapılan araştırmalar sonucunda örgüt iklimi algılarının birbirinden farklı ve çeşitli olmasının temelinde insan algılarının öznelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Angelo (2005), öğretmenler tarafından uygun bulunan yönetici davranışlarını araştırdığı çalışmasında, öğretmene saygı duyan, karar verme mekanizmalarına öğretmeni katarak yetkilendirilmiş hissetmelerini sağlayan yöneticilerin pozitif bir okul ikliminin oluşmasında da etkili olduğunu belirtmektedir. Öner (2007) ise, ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin okul yönetimine az seviyede katıldığını, ancak kesinlikle yönetime katılmak istediklerini tespit etmiş, demokratik bir yönetim anlayışına sahip eğitim örgütlerinde sağlıklı bir örgüt iklimi olacağını ifade etmektedir. Doğan'ın (2011), öğretmenlerin örgüt iklimi algılarında en yüksek puanı sırasıyla Destekleme, Mesleki Dayanışma, Samimi ve Yakından Kontrol; en düşük puanı İlgisiz boyutuna verdikleri çalışması da bu çalışmanın bulgusunu kısmen desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin, okul ikliminin işbirliği boyutunu en düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiş, ancak Çiftçi'nin (2014) örgüt iklimi ve örgütsel güven arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasındaki bu çalışmanın bulgusuyla farklılık göstermektedir. Çiftçi (2014), örgüt ikliminin mesleki dayanışma, samimi ve içten olma, destekleme boyutlarına ilişkin öğretmenlerin algılarının yüksek olduğunu, öğretmenlerin samimi ve içten olma örgüt iklimi boyutuna ilişkin algıları arttıkça meslektaşlarına güven düzeylerinin de arttığını ifade etmektedir.

Köse (2015), örgüt ikliminin düzeyinin belirlenmesinde; çalışanlar arasındaki iletişimin yönü ve düzeyi, okul imkânlarının düzeyi, öğrenci ve veli tutumları, okullardaki gruplaşmalar ya da birlik beraberlik ortamları, örgütsel güven, örgütsel destek, örgütsel adalet, disiplin ve ödül sistemi, örgüt içi uyum ve adaptasyon, sorun ve çatışma çözme mekanizmaları, çalışanlar arasındaki etkileşim durumları, yönetim ve çalışanların karşılıklı beklentilere cevap verbilme yeterlilikleri gibi faktörlerin etkili olduğu belirtmektedir .

5.1.3.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri İle *Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Branş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Görev Süresi, Meslekte Alınan Ödül Sayısı, Okul Büyüklüğü, Okul Türü, Lise Türü, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey Demografik Değişkenlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar*

Kendini sabotaj ile demografik değişkenlerin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara aşağıda sırasıyla değinilmiştir.

5.1.3.1.Kendini sabotaj ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyeti ile kendini sabotaj düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre, kendini sabote etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ilgili alan yazın incelendiğinde kadınların erkeklere göre daha yüksek kendini sabote etme eğilimi gösterdiklerini belirten bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Rhodewalt & Davison, 1986; Weary & Williams, 1990; Yavuzer, 2015). Bu durumun, kadın yöneticilerin sahip olduğu yetki ve sorumluluklarının getirdiği iş yükünün fazla olmasından, iş ve özel yaşamındaki rol çatışmasından, iş-yaşam uyumunda zorlanmasından, toplumdaki cinsiyet ayrımcılığından, kadınların kariyer yönelimlerine ilişkin olarak yaşadıkları cam tavan baskısından, okullarda kadın yönetici sayısının az olması gibi faktörlerden, okul kültüründen, sosyal yeteneklerini açığa çıkarabilecek imkanlarının kısıtlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin ise kadın öğretmenlerden daha fazla kendini sabotaj algısına sahip oldukları görülmüştür. Yapılan çalışmalar incelediğinde, erkeklerin kendini sabotaj düzeyinin yüksek olduğu, bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Anlı, 2011; Anlı, Akın, Şar ve Eker, 2015; Berglas & Jones, 1978; Eblin, 2009; Harris & Snyder, 1986; Hirt, McCrea & Boris, 2003; Hobden, 1997; Kimble, Kimble Croy, 1998; Lucas & Lovaglia, 2005; McCrea & Hirt, 2008; Midgley & Urdan, 1995; Rhodewalt & Hill, 1995 ; Urdan, Midgley & Anderman, 1998). Kendini sabotaj alanındaki araştırmaların öncüleri olan Berglas ve Jones'un (1978) çalışmasında da, erkeklerin kadınlara göre daha fazla kendini sabote ettiklerini ancak bu farkın davranışsal kendini sabotaj biçiminde gerçekleştiğini ortaya koymuştur.

Alanyazın dikkate alındığında, cinsiyete göre kendini sabotaj stratejilerinin kullanımında, erkeklerin ilaç, madde ve alkol kullanımı (Kolditz ve Arkin, 1982 ; Tucker ve diğerleri, 1981) gibi davranışsal kendini sabotaj stratejilerini, kadınların ise sınava yönelik kaygı (Smith ve diğerleri, 1982; Harris ve diğerleri, 1986), fiziksel olarak (hastalık, ağrı vb) belirtiler (Smith ve diğerleri, 1983) ile travmatik (depresyon, stres vb) yaşam olayları (Degree ve Snyder, 1985) gibi sözel kendini sabotaj stratejilerini daha çok kullandıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde kendini sabotaj ile cinsiyet arasında farklı sonuçlar elde edilmiş olmakla birlikte, erkeklerin zihinsel, matematik ve akademik alanlardaki yeteneklerini ön plana çıkaran, kadınların ise sosyal alanlardaki yeteneklerini açığa çıkaran görevlerde kendini sabotaj eğiliminde oldukları görülmektedir (Akın, Abacı

ve Akın, 2011; Dietrich, 1995; Meyer, 2000). Ayrıca kendini sabotaj ile cinsiyet arasındaki farklılıklar, kadınların ve erkeklerin başarı ve başarısızlık durumlarına ilişkin nedensel yüklemelerinden kaynaklanmaktadır. Erkekler performanslarını bir zeka göstergesi olarak görmekte olup, başarılı olma durumlarını daha çok zeka ve yeteneklerine bağlamakta, kadınlar ise görev ve şans faktörüne bağlamaktadırlar. Kadın ve erkeklerin içselleştirilmiş cinsiyet rolleri açısından bakıldığında erkeklerin öz-saygı düzeylerinin bağımsızlık, kadınların ise öz-saygı düzeylerinin karşılıklı ilişki ve bağımlılık faktörlerinden etkilendiği görülmektedir (Akın, Abacı ve Akın, 2011; Dietrich, 1995).

Bu çalışmada erkek öğretmenlerin kendini sabotaj stratejilerini kullanma eğiliminin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla erkek öğretmenlerin, yüksek öz-saygı beklentisi, toplum içindeki cinsiyet rollerinin kendilerine yüklediği öz-güven ve özgürlük, sosyal kabul düzeylerine ilişkin rekabetçi ve baskıcı tutum gibi nedenlerin kendini sabote etme eğilimlerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren çalışmada, Anlı (2011) , erkeklerin kadınlara göre kendini sabotaj stratejilerine daha çok başvurduğunu, kadınların psikolojik olarak iyi olma hallerinin erkeklerden daha yüksek düzeyde olmasının etkili olduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan bu çalışmada, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre kendini sabotaj eğilimlerinin yüksek olmasında, erkeklerin olumsuz değerlendirilme kaygısı, mesleki ve kişisel gelişime verdikleri önem, çabalama düzeyleri, öz-yeterliliklerine ilişkin olarak olumsuz değerlendirilme kaygısı ile psikolojik iyi oluş düzeylerinin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bazı çalışmalarda cinsiyetin kendini sabotaj eğilimi üzerinde önemli bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır (Altıntaş, 2016; Civan, 2016; Çingöz, 2015; Coşar, 2012; Özlü, 2017; Taş, 2017; Üzbe, 2013; Yalnız, 2014). Bu bulgu ile paralellik gösteren Kaya (2016), sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabacılışmayı yordama düzeylerini incelediği çalışmada, cinsiyet ve bölüm seçme kararı ile kendini sabotaj arasında anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Altıntaş (2016), bazı değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımı ve kendini sabotaj düzeyini incelediği çalışmada, kendini sabotajın cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Cinsiyete ilişkin fark bulunmayan çalışmaların, geleneksel olarak toplumun kadına ve erkeğe yüklediği toplumsal cinsiyet rollerinin günümüzde hızla değişen yaşam koşulları, modern toplum yapısı ve sosyal değişimlerden dolayı cinsiyet rollerinin de bu değişimden etkilenmesinden (Dökmen, 2014) kaynaklandığı düşünülmektedir. Kendini sabotajın

cinsiyete göre farklılığını araştıran çalışmaların farklı sonuçlara ulaşmasında, çalışmaların farklı kültür yapısına sahip bireyler üzerinde incelenmesinden, öğrenim durumunun, mesleğinin ve çalıştığı örgüt yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.3.2.Kendini sabotaj ile yaş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan 41-45 yaş grubundaki yöneticilerin kendini sabote etmeye ilişkin algılarının, 36-40 yaş grubundaki yöneticilere göre yüksek olduğu; 46-50 yaş grubundaki yöneticilerin ise 51 yaş ve üzeri gruptaki yöneticilere göre yüksek olduğu görülmüştür. Ancak yaş ilerledikçe bireylerin kendini sabotaja ilişkin eğilimlerinin giderek azaldığını ortaya koyan bulguların yer aldığı çalışmalar da bulunmaktadır (Topkaya, 2017). Bakioğlu'nun (1996) 16-20 yıl kıdeme yaklaşık 40-50 yaş aralığını, "Uzmanlık Evresi" olarak adlandırmakta, bireyin mesleki deneyim ve becerilerini harmanladığı, mesleğin tüm özellikleri ile kişiliğini birleştirip profilini en üst noktaya taşıdığı evre olarak gördüğünü belirtirken, aynı zamanda bireyin kendini ve mesleğini tekrar sorguladığı bir evre olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada, 41-45 yaş grubundaki ve 46-50 yaş grubundaki yöneticilerin mesleki tecrübelerinin fazla olması, atanma ve yer değiştirme koşulları, yetki ve sorumluluk karmaşası, iş yükünün fazlalığı gibi faktörler sebebiyle performans ve çabalarına yönelik olarak daha çok kendi sabotaj stratejilerine başvurdukları düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, kendini sabotajın çok küçük yaşlarda bireyde oluşmaya başladığını gösteren çalışmalara rastlanmıştır. Tice (1991) bir bireyin kendini sabote edebilmesi için, öz- bilincine ve akademik performansına dönük farkındalık oluşması, benlik algısının gelişmesi gerektiğini belirtmiştir. Üzar-Özçetin ve Hiçdurmaz'a (2016) göre ise, kendini sabotaj, bireyin doğduğu andan itibaren ebeveyn tutumları ve aile içi etkileşimlerin etkisiyle geliştirdiği olumsuz benlik algısından, başarısına ilişkin kendisinin geliştirdiği olumsuz bilişsel yapılardan kaynaklanmaktadır. Akın, Abacı ve Akın'a (2011) göre ise bireyin geçmişte yaşadığı olumsuz deneyimlerden, aldıkları pekiştireçlerin tutarlılık ve rasyonellik boyutuna ilişkin yaşadığı belirsizliklerin kendini sabotaj eğiliminde göstermesinde etkili olduğunu belirtmektedir.

Coşar (2012), çalışanların mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, çalışanların yaşları yükseldikçe kendini sabote etme oranının azaldığını tespit etmiştir. Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre ise, kendini sabotaj davranışına ilişkin algılarında farklılık olmadığı görülmüştür. Alan yazında, öğretmen ve yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerini

inceleyen çalışma bulunmadığı görülmüş, ancak yaşa göre kendini sabotajın farklılaşmadığı sonucunu bulan, bu çalışmanın bulgusunu destekleyen bazı çalışmalar da bulunmaktadır (Civan, 2016; Taş, 2017). Bu çalışmada öğretmenlerin kendini sabotaj eğilimlerinde yaşın önemli bir belirleyici olmadığı görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin her yaşta mesleklerinin gerektirdiği tutum ve becerileri sergiledikleri, eğitim ve öğretim hizmetlerine ilişkin olarak performans ve çabalarına ilişkin olumlu tutum ve davranış içinde oldukları, dolayısıyla kendini sabotaj stratejilerine başvurmadıkları düşünülmektedir.

5.1.3.3.Kendini sabotaj ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan okullardaki yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, kendini sabotaj düzeylerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim enstitüsü/önlisans, lisans ya da yüksek lisans mezunu olmalarının kendini sabotaj düzeyleri üzerinde önemli bir role sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üzbe (2013), üniversite öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre, kendini engelleme düzeylerinin farklılaşmadığını ortaya koyduğu çalışmasındaki bulgu, kısmen bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin kendini sabotaj davranışı üzerinde önemli bir faktör olmadığı görülmüştür. Bu benzerliğin, eğitim düzeyi ne olursa olsun yönetici ve öğretmenlerin öz-yeterliliklerine ilişkin algılarının yüksek olmasından, görev ve sorumluluk bilincinin fazla olmasından, iş tatmininin yüksek olmasından sözel ve davranışsal kendini sabotaj stratejilerini bahane olarak kullanmadıkları düşünülmektedir.

Ancak alan yazın incelendiğinde kendini sabotaj düzeyi ile katılımcıların eğitim durumları arasında anlamlı fark bulan araştırmaların da olduğu görülmüştür (Civan, 2016). Bazı araştırmalarda ise eğitim seviyesi azaldıkça kendini sabotaj eğiliminin arttığını (Coşar,2012); lisans mezunlarının kendini sabotaj düzeylerinin, yüksek lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır (Kalyon, Dadandı ve Yazıcı, 2016). Coşar (2012), çalışanların mesleki tükenmişlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, eğitim düzeyi düştükçe kendini sabotaj düzeyinin arttığını; ilköğretim mezunu çalışanların diğer eğitim seviyelerinden daha fazla kendini sabote ettiklerini; diğer taraftan yüksek lisans mezunlarının ise, lisans mezunlarına göre daha fazla kendini sabotaja başvurduklarını tespit etmiştir. Bu durum, bireyin öz-yeterlilik inancı arttıkça kendini sabotaj stratejilerini daha az kullandığını göstermektedir. Bireyin öz-yeterliliğine ilişkin algısı azaldıkça

kendini sabotaj stratejilerini daha sık kullanma eğiliminde olduğunu (Yalnız, 2014), tespit etmiştir. Yapılan çalışmalar arasında farklı sonuçların bulunmasının, farklı sektörlerde farklı idari ve hizmet alanlarında çalışanlar ile yapılmasından, farklı örgüt yapılarında çalışılmasından ve örgüt kültürlerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.3.4.Kendini sabotaj ile branş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan Sözel ile Sayısal branşındaki yöneticilerin, Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşındaki yöneticilere göre; kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan Temel Eğitim branşındaki öğretmenlerin ise, Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlere göre kendini sabotaj düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamış olması, bu çalışmadan elde edilen bulgunun tartışılmasında kısıtlılık yaratmaktadır. Ancak branşların mesleki özellikleri, müfredat program farklılığı, uygulamalı, teorik ya da sınav kaygısı ve branşa yönelik tutum ve algı açısından değerlendirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Sözel ile Sayısal branşındaki yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyinin yüksek olmasında, bir üst öğrenim için girilen merkezi sınavlara yönelik branşların, müfredat programının yoğun olmasından, öğrencilerin ilgisinin ve akademik yeterliliğinin düşük olmasından, iş yükünün fazla olmasından, çalışma koşullarından, rekabet ortamının getirdiği stres düzeyinin fazla olmasından, zor branş algısından ve akademik başarı beklentisinin yüksek olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öz-yeterlilik algısının düşük olmasından dolayı, bireylerin sıklıkla kendini sabotaj stratejilerini kullandıklarını (Akın, 2013), sınav kaygısı ve akademik başarı beklentisi yüksek olan branşlardaki yönetici ve öğretmenlerin, öz-yeterlilik algısının kendini sabotaj düzeylerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Araştırmalar, başarısızlık korkusu, sosyal kaygı, görevin önemine dayalı stres ve yeterliliğe ilişkin değerlendirme ile karşılaşan birey yeterince iyi olamama veya başarısızlık korkusuyla mantıklı bahaneler üreterek daha çok kendini sabotaj davranışı gösterdiğini, (Abacı ve Akın, 2011) göstermektedir.

Urdu ve Midgley'e (2001) göre, akademik olarak kendini sabotajın temelinde bireyin benliğini koruma arzusunun yarattığı öz-şüphe güdüsünün bulunduğunu belirtmektedir. Okul ortamında birey, sadece yeteneksizlikten değil olası akademik başarısızlıklar için mantıklı bahaneler üretme ihtiyacından dolayı kendini sabotaja başvurmaktadır. Covington'ın (1992) öz-değer teorisine göre ise, bireyin, okul ortamında

aptal ve başarısız görünmek yerine, kaçınma mücadelesi içine girdiğini ve öz-değer duygusunu koruma arzusuyla kendini sabotaja başvurduğunu belirtmektedir. Diğer taraftan Abacı ve Akın (2011), savunmacı kötümserliğin bireyin, yetenek ve öz yeterlilik algısını ve bunun sonucunda öz değer duygusunu koruyan kendini sabotaj ile ortak amaçlara sahip bilişsel ve doğrudan performansa dönük olmayan benlik koruyucu bir strateji olduğunu, kendini sabotajın ise başarıya yönelik aktif eylemlerin doğrudan seçilmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Eğitim kurumlarının sınav odaklı ve akademik başarıya yönelik hedeflerinin daha çok ön plana çıkmasından, başarıya dönük rekabet ortamının ve stresin bu branşlardaki yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaja başvurmalarında etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak Sanat/Spor ve Temel Eğitim branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerin daha az kendini sabotaj stratejilerine başvurmalarında, yetenek ve beceri gerektiren, yaratıcı yönlerini açığa çıkaran, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kendilerini özgür hissettiği, merkezi sınav kaygısının olmadığı branşlar olmasından kaynaklanmaktadır.

5.1.3.5.Kendini sabotaj ile mesleki kıdem değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yöneticilerin kıdemlerine göre kendini sabotaj eğilimlerinde farklılık olduğu, ancak öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre benzer düzeyde kendini sabotaj eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmaya katılan 10 yıl ve altı kıdem grubundaki yöneticilerin 11-15 yıl kıdem ile 26 yıl ve üzeri kıdem gruplarındaki yöneticilere göre kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu; 16-20 yıl kıdem grubundaki yöneticilerin; 11-15yıl kıdem grubundaki yöneticilere göre kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bakioğlu'nun (1996), kıdeme göre, “kariyere giriş evresi” (1-5 yıl) ve “durulma evresi” (6-10 yıl) olarak belirttiği öğretmenlik kıdem evrelerinin özellikleri bu çalışmanın bulgunu destekler niteliktedir. Mesleğe yeni başlayan, beklentileri ile buldukları arasında şaşkınlık yaşayan, mesleki uzmanlığın temellerinin atılmaya başlandığı, mesleki doyumun oluşmaya başladığı ve kontrol edilmekten rahatsızlık duyulan bu yılları, en olumsuz sonuçların yaşandığı yıllar olarak ifade etmektedir. Mesleğin tüm özelliklerini, kişiliğiyle birleştirerek en üst düzeye ulaştığı “uzmanlık evresi”nde (16-20 yıl), kişinin kendisini ve mesleğini tekrar sorgulayıp değerlendirdiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerinin kendini sabotaj düzeylerinde önemli bir etken olmadığı görülmüştür. Coşar'ın (2012), çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği, çalışma

süresi ile kendini sabotaj arasında farklılık olmadığını tespit ettiği çalışması, bu çalışmanın bulgularıyla kısmen paralellik göstermektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla farklılaşan, araştırma görevlilerinin kendini sabotaj düzeylerinin incelendiği, Büyükgöze ve Gün'ün (2015) çalışmasında, meslekteki kıdemi fazla olan araştırma görevlilerinin kendini sabote etme eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan çalışmalar arasında farklılık bulunmasının, farklı sektör ya da eğitim kurumlarında yapılmasından, çalışma yapılan kurumların örgüt kültürü ve ikliminden, katılımcıların görev türü, statü ve rol farklılıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin araştırıldığı çalışmanın olmamasının, bu çalışmanın bulgularının tartışılmasında kısıtlılık oluşturmaktadır.

5.1.3.6.Kendini sabotaj ile okuldaki görev süresi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süresi ile kendini sabotaj düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, kendini sabotaj düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen görev süresi ile kendini sabote etme düzeyi arasında anlamlı bir fark bulunmayan çalışmalar da bulunmaktadır (Büyükgöze ve Gün, 2015; Coşar, 2012). Coşar'ın (2012), çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada, farklı sektörlerde ve farklı statüdeki çalışanların örgütteki çalışma süresine göre, kendini sabotaj arasında anlamlı farklılık bulunmadığını tespit etmiştir. Büyükgöze ve Gün (2015), araştırma görevlilerinin kendini sabotaj düzeylerini incelediği çalışmada, araştırma görevlilerinin kurumdaki çalışma sürelerine göre farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, çalışma süresinin kendini sabotaj üzerinde önemli bir rol oynamamasında, okul kültürü ve ikliminden, mesleğe ilişkin tutum ve algıdan, öz-değer, öz-saygı ve yeterlilik algısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinin araştırıldığı çalışmanın olmamasının, bu çalışmanın bulgularının tartışılmasında kısıtlılık oluşturmaktadır.

5.1.3.7.Kendini sabotaj ile meslekte alınan ödül sayısı değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yöneticilerin meslekte aldıkları ödül sayısı ile kendini sabotaj düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, benzer düzeyde kendini sabotaj algısına sahip oldukları görülmüştür. Ancak bir-iki defa ödül alan öğretmenlerin, üç ve daha fazla ödül alan öğretmenlerden kendini sabotaj düzeyinin daha

yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin aldığı ödül sayısı arttıkça kendini sabotaj mekanizmalarına başvurmaları düşmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, Keskin'in (2010) ödüllendirmenin yönetici ve öğretmenleri güdüleme düzeylerini incelediği çalışması, bu çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Keskin (2010) çalışmasında, yöneticilerin, öğretmenlere göre uygulanan ödül sistemini daha fazla sahiplendiklerini, ancak hem yönetici hem de öğretmenlerin ödül sistemini şeffaf bulmadıklarını tespit etmiştir. Lawler-Porter'ın "Beklenti-Değer" Kuramı'na göre, çalışanlar kendilerine verilen ödülü başkaları ile kıyasladıklarında, ödüllendirme sistemine ilişkin adaletsizlik yapıldığını hissettiklerinde doyum düzeyi azalmakta (Eren, 2017, s.541); bu durumun da kendisine karşı duyduğu öz-değer hissini azalmasına ve kendini sabotaj düzeyinin artmasına etki edeceği düşünülmektedir. Vroom'un "Beklenti Kuramı"na göre ise, bireyin herhangi bir davranışa yöneldiğinde belli bir sonuç elde edeceğine dair beklentisi ile elde edeceği sonucun birey için arzulanma derecesi (çekiciliği) onu motive edeceği (Güney, 2017, s.326) vurgulanmaktadır. Balcı (1992), çalışanın kendine olan özgüveni, pratik zekası, mücadele ruhu ve başarıya duygusunun kişiye verdiği hazzı içsel ödül; maaş, ikramiye vb. gibi şeyleri ise dışsal ödül olarak belirtmektedir (s.55). Balcı (1992) ve Keskin (2010) içsel ödüllerin çalışanları motive etme gücünün, dışsal ödüllere göre daha uzun süreli ve etkili olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj düzeyinde ödülün belirleyici bir role sahip olmamasının, ödülün kendileri için motive etme gücü ile ilgili olduğu düşünülmektedir.

Şenufuk (2004) ise, yönetici ve öğretmenlerin, öğrenciler tarafından değer görmeyen, yurtdışı geziler düzenlenerek mesleki gelişimine olanak tanınmasının, eğitim-öğretim alanına katkı sağladığı yeniliklere iki maaş ödül verilmesinin daha fazla güdüleyici olduğunu tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada, Sabancı (1999), öğretmenlerin vermiş oldukları emeğin bir karşılığı olarak görmedikleri için, Takdir, Teşekkür ve Hizmet Şeref Belgesi gibi ödülleri çekici ve değerli bulmadıklarını; Çevik (2010) ise örgüt iklimi ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmenlerin en fazla kişilerarası ilişkiler boyutunda, en az ücret boyutunda doyuma ulaştıklarını tespit etmiştir. Herzberg'in "Çift Faktör" Kuramı'nda, "hijyen/sağlık (dışsal) faktörlerin" çalışanın kötümser olmasına yol açtığı, hoşnutsuzluk ve gerilim yarattığı, işten ayrılmasına ve doyumсуuzluğuna sebep olduğu; "motivasyonel (içsel) faktörlerin" ise çalışanı mutlu kıldığı, işteki bağlılığını güçlendirdiği ve doyum sağladığı (Eren, 2017, s.513-515; Güney, 2017, s.322-323) vurgulanmaktadır.

Bu çalışmada, yöneticilerin nicelik olarak aldıkları ödülün performans ve çabalarını engellemeye yönelik kendini sabotaj eğilimleri üzerinde etkili olmamasının; verilen ödüllerin anlamlı olmamasından, performansa ve objektif kriterlere dayalı adaletli bir ödül sisteminin olmamasından kaynaklandığı; örgütsel destek arttıkça, kendini sabotajın da azalacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan, ödül ile kendini sabotaj arasında yönetici ve öğretmenler üzerinde çalışma yapılmamasının, bu çalışmanın bulgularını tartışmada kısıtlılık oluşturduğu düşünülmektedir.

5.1.3.8.Kendini sabotaj ile okul büyüklüğü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan “Büyük” okullarda görev yapan yöneticilerin; “Orta” ve “Küçük” okullarda görev yapan yöneticilere göre yüksek düzeyde kendini sabotaj eğilimine sahip oldukları görülmüştür. Literatür incelendiğinde, Caplow (1957) ve Grusky (1961) “büyük” örgütlerin “küçük” örgütlere göre yapısal olarak karmaşık ve formal bir yapıya sahip olmasının, örgüt büyüklüğünün örgüt yapısını ve dolayısıyla örgütteki çalışanları etkilediğini savunurken ; buna karşın Blau ve Scott (1960), Zelditch ve Hopkins (1961) örgüt büyüklüğünün çok da etkili bir faktör olmadığını savunmaktadırlar (Hall, Johnson ve Haas, 1967, s.904). Büyük okullarda görev yapan yöneticilerin sayıca fazla olmaları, karmaşık, resmi bir yapı içerisinde, kalabalık öğretmen ve öğrenci sayısının olması kendini sabote etmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Ancak, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algılarının, okul büyüklüğü değişkenine göre benzer düzeyde olduğu görülmüştür. Okul büyüklüğünün yöneticilerin kendini sabotaj düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu, ancak öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinde anlam bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul büyüklüğü ile kendini sabotajın eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle çalışılmamış olması, ilgili araştırmaların bulgularıyla, bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılarak tartışılmasında kısıtlılık oluşturmaktadır.

5.1.3.9.Kendini sabotaj ile okul türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırma sonucunda, liselerde görev yapan yöneticilerin, İlkokullarda görev yapan yöneticilerine göre yüksek düzeyde kendini sabotaj algısına sahip oldukları görülmüştür. Liselerde kendini sabotaj düzeyinin yüksek çıkmasının, Ortaöğretim kurumlarında yönetici, öğretmen ve öğrenci sayılarının fazla olmasından, öğrenci profilinden, öğrencilerin meslek seçimi ve kariyer yönelimi olmamasından,

yükseköğretime hazırlık vb. konularda yoğun bir çalışma ortamı içerisinde iş yükünün fazla olmasından, okul kültüründen kaynaklandığı düşünülmektedir.

Küçük (2008), endüstri meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin katıldığı çalışmada, başarı yönelimli liderlik ile katılımcı liderliğin öğretmenlerin performanslarına katkı sağladığını, açık ve etkin bir örgüt ikliminin de öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediğini, tespit etmiştir. Bu çalışmada liselerde görev yapan yöneticilerin kendini sabotaj düzeyinin yüksek olmasında, liderlik, katılım, ve örgüt ikliminin de etkili olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan ilkökul öğretmenlerinin ise ortaokul ve lise öğretmenlerine göre kendini sabotaj düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Şahin (2005), İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutum düzeyi arttıkça, örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde arttığını tespit etmiştir. İlkökul öğretmenlerinin kendini sabotaj düzeylerinin düşük çıkmasının, çalıştıkları yaş grubunun küçük olmasından, samimi bir eğitim ve öğretim ortamının olmasından, sınav kaygısının olmamasından, eğitim ve öğretimin merkezinde yer alan aktif veli profilinin olmasından, mesleğe ilişkin algı ve tutum düzeylerinden, örgüt kültürü ve ikliminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okul türü (ilkökul, ortaokul ve lise) ile kendini sabotajın eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle çalışılmamış olması, ilgili araştırmaların bulgularıyla, bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılarak tartışılmasında kısıtlılık oluşturmaktadır.

5.1.3.10.Kendini sabotaj ile lise türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Bu çalışmada, yöneticilerin ve öğretmenlerin görev yaptıkları lise türüne göre, kendini sabotaj düzeylerinin farklılaşmadığı, benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, tüm lise türleri (Fen, Anadolu, Mesleki ve Teknik Lise) arasında performans engellemeye yönelik kendini sabotaj davranışlarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Liselerde kendini sabotajın benzer düzeyde olmasının, iş yükü, çalışma ortamı, öğrenci profili, sınav kaygısı vb durumların tüm liselerde benzer özellikler taşımasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında, kendini sabotaj üzerine çalışmanın olmaması, bu çalışmanın bulgusunu ilgili araştırmalarla karşılaştırmada ve tartışmada kısıtlılık oluşturmaktadır.

5.1.3.11.Kendini sabotaj ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan “Yüksek” sosyo-ekonomik

düzeyle sahip okullardaki yöneticilerin; “Orta” ve “Düşük” sosyo-ekonomik düzeyle sahip okullardaki yöneticilere göre yüksek düzeyde kendini sabotaj düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan okullarda görev yapan yöneticilerin, okulun kaynakları, veli ve öğrenci profili, akademik başarı vb. birçok yönden imkanlarının iyi olmasına rağmen kendini sabotaj düzeyinin yöneticilerde yüksek olmasının, liderlik tarzından, iletişimin türü ve yönünden, yönetim süreçlerine ilişkin beklentinin yüksek olmasından, algılanan örgütsel desteğin hissedilir olmamasından, okul kültürü ve ikliminden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin kendini sabotaja ilişkin algılarının, okulların sosyo-ekonomik düzeyine göre farklılaşmadığı; okulun sahip olduğu sosyo-ekonomik düzeyin, öğretmenlerin kendini sabotaj davranışlarında belirleyici bir rol oynamadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendini sabotaj düzeylerinde, okulun sosyo-ekonomik düzeyinin belirleyici olmamasının, öğretmenlerin mevcut kaynakları etkin kullanmasından, okulların sahip olduğu fırsat ve imkan dahilinde, özverili bir şekilde, sahip olduğu bilgi, beceri ve donanımını da kullanarak eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik performans ve çabalarını gerçekleştirmesinden, örgütsel adanmışlığından, mesleğe ilişkin algı ve tutumundan, özsaygı düzeyinden, iç kontrol odaklı olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Eğitim kurumlarında, kendini sabotaj ve sosyo-ekonomik düzeyi inceleyen çalışmanın olmaması, bu çalışmanın bulgusunu ilgili araştırmalarla karşılaştırmada ve tartışmada kısıtlılık oluşturmaktadır.

5.1.4.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Okullardaki Örgütsel İklimle İlişkin Algıları İle *Cinsiyet, Yaş, Eğitim Düzeyi, Branş, Mesleki Kıdem, Okuldaki Görev Süresi, Meslekte Alınan Ödül Sayısı, Okul Büyüklüğü, Okul Türü, Lise Türü, Okulun Sosyo-Ekonomik Düzey Demografik Değişkenlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar*

Örgüt iklimi ile demografik değişkenlerin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlara aşağıda sırasıyla değinilmiştir.

5.1.4.1.Örgüt iklimi ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan kadın ve erkek yöneticilerin “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutunda benzer iklim algısına sahip oldukları; ancak “Liderlik ve Katılım” boyutu ile “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde ise erkek yöneticilerin kadın yöneticilere

göre daha yüksek iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Erkek yöneticiler, okullarda kendilerini demokratik bir lider olarak görmekte ve karar verme süreçlerini daha iyi yönettiklerini düşünmektedirler. Erkek yöneticilerin eğitim kurumlarında nicel olarak fazla olmalarından, yönetimde baskın rol oynamalarından, liderlik tarzı ve çalışanları karara katma konusunda daha etkili olmalarından, iletişim tarzlarından, yüksek düzeyde öz-yeterlilik ve öz-güvene sahip olmalarından, yöneticiliğin toplumda erkeğe özgü bir meslek olarak görülmesinden, kadınların kariyer konusunda cam tavan baskısı yaşamalarından kaynaklanmaktadır. Eğitim ve öğretim ortamı ile işbirliği boyutlarında yöneticilerin cinsiyetlerinin örgüt iklimi üzerinde belirleyici olmadığı görülmektedir.

Erkek yöneticilerin kadınlara göre, okul ikliminin liderlik ve katılım boyutunu daha olumlu algıladığı bulgusu ile paralellik çalışmaları da bulunmaktadır (Acet, 2006; Bayat, 2015). Acet (2006), ilköğretim öğretmenlerinin okullardaki örgüt iklimi ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okulun ikliminin iletişim ve insan ilişkileri boyutunda okul iklimini daha olumlu algıladıklarını tespit etmiştir. Diş (2015), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiş, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre yöneticilerin zorlayıcı gücü daha çok kullandıklarını, güç kaynakları ile örgüt iklimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu belirtmektedir.

Araştırmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin “Liderlik ve Katılım” boyutu, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ile “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde benzer iklim algısına sahip oldukları; ancak “İşbirliği” boyutunda ise kadın öğretmenlerin iklim algısının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Kadınların, erkeklere göre örgütsel iklimi daha olumlu algıladıkları, bu çalışmanın bulgusunu destekleyen araştırmalara da rastlanmaktadır (Dağlı, 2017; Köse, 2015; Öner, 2007; Rivers, 2003; Yıldırım, 2009). Dağlı (2017) , ilköğretim okullarının 1. ve II. kademesindeki erkek öğretmenlerin engellenme boyutunda, II. Kademesindeki bayan öğretmenlerin samimiyet boyutunda daha yüksek iklim algısına sahip olduğunu tespit etmiştir. Kadın öğretmenlerin okul iklimi algısının daha yüksek (Rivers,2003), samimiyet boyutunda daha olumlu olmasının (Dağlı, 2017), kadın öğretmenlerin sosyal yeteneklerini daha etkili kullanmalarından, okul içi ve okul dışında hem mesleki hem de diğer konularda iletişime ve işbirliğine önem vermelerinden, iş ve özel yaşam uyumunu dengede tutmalarından kaynaklanmaktadır.

Yöneticilerin cinsiyetine göre, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutunda; öğretmenlerin cinsiyetine göre, “Liderlik ve Katılım” boyutu, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda farklılık bulunmadığı, benzer iklim algılarına sahip olduğu tespit edilmiştir. Litertür incelendiğinde, bu çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren, örgüt iklimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmeyen çalışmalara da rastlanmıştır (Arık, 2016, Baykal, 2007; Çağlayan, 2014; Çiftçi, 2014; Erol, 2014; Kaya, 2005; Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Özçiçek, 2016; Sürmeli, 2018; Tahaoğlu, 2007). Çağlayan (2014), cinsiyetin, örgütsel iklim algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmamasının, günümüzde modern yaşamın, kadın ve erkek rollerinde yarattığı değişimin, özellikle çalışan bireylerin toplumsal cinsiyet rollerini de etkilediğini, dolayısıyla kadın ve erkeklerin örgütsel iklim algılarında önemli farklar görülmediğini belirtmektedir. Örgütsel iklim ve tüm alt boyutlarında akademisyenlik mesleğinde toplumsal cinsiyet rollerine dayalı bir farklılığının olmadığını (Erol, 2014) tespit ettiği çalışması da bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu durumun, geleneksel olarak toplumda kadına ve erkeğe atfedilen rolleri ve bu rollere uygun kişilik özelliklerini içeren toplumsal cinsiyet rollerinden (Dökmen, 2004) kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4.2.Örgüt iklimi ile yaş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.

Araştırmaya katılan yöneticilerin tüm yaş gruplarında “Liderlik ve Katılım” ve “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ile “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde benzer iklim algısına sahip oldukları; ancak 51 yaş ve üzeri grubundaki yöneticilerin diğer yaş grubundaki yöneticilere göre “İşbirliği” boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu ile paralellik gösteren çalışmalar (Bayat, 2015; Yıldırım, 2009) da bulunmaktadır. Bayat (2015) 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin diğer yaş gruplarına göre, meslektaşlığa dayalı ve samimi öğretmen davranışları boyutunda örgüt iklimi algısının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisini incelediği çalışmasında, 51 yaş ve üzerindeki sınıf öğretmenlerinin tükenmişliğin “kişisel başarısızlık” boyutunda daha düşük algıya sahip olduklarını; 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin ise “duygusal tükenme” algılarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çalışmada 51 yaş ve üzeri yöneticilerin işbirliği ve samimiyete dayalı iklim algılarının yüksek olmasında, yöneticilerin mesleki tecrübelerinden, insan ilişkilerine önem vermelerinden, iletişim, problem çözme ve çatışma yönetimi konularında deneyimlerinden kaynaklandığı görülmektedir.

Bu çalışmada, yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik ve katılım boyutunda yaşa göre algılarının değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak literatür incelendiğinde, mesleğe yeni başlayan, 25 yaş ve altındaki öğretmenlerin diğerlerine göre destekleyici müdür davranışı boyutunda örgüt iklimini daha olumlu algıladıkları, yaş ilerledikçe bu algının azaldığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Köse, 2015). Bu farklılığın, “25 yaş altı” grubun genç, çoğunluğunun bekâr olması, üniversiteden yeni mezun olmaları, diğer gruplara göre daha fazla sosyal aktivitelere katılma imkanı bulmaları, diğer yaş gruplarına göre sorumluluklarının daha az olması (ev, çocuk vb.), bu yaş grubu öğretmenlerin diğer öğretmen gruplarına göre iş arkadaşlarıyla kaynaşmaya, sosyalleşmeye, sosyal ilişkilerini gerçekleştirmeye daha çok imkan bulmalarından (Köse, 2015); genç öğretmenlerin daha çok yönlendirici ve destekleyici lidere gereksinim duymalarından, ileri yaş düzeyindeki öğretmenlerin ise mesleki tecrübelerinin fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarının tümünde “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ve “İşbirliği” boyutu ile “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde benzer iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Yaşa göre örgüt ikliminin farklılık göstermediği çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Acet, 2006; Akar, 2006; Arık, 2016; Çiftçi, 2014; Doğan, 2011; Tahaoğlu, 2007). Acet (2006), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerinin örgüt iklimi ile okul müdürlerinin karar verme becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Bu duruma göre, öğretmenlerin örgüt iklimi algılarında yaşın belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan Yapıcıer (2007), örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolünü incelediği çalışmasında, olumlu okul ikliminin oluşmasında, okul müdürlerinin evli, 30 yaş ve üzeri olmasının önemine vurgu yapmaktadır.

5.1.4.3.Örgüt iklimi ile eğitim durumu değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yöneticilerin Eğitim Enstitüsü/Önlisans, Lisans ya da Lisans üstü mezunu olmalarına göre “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ve “İşbirliği” boyutları ile “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde benzer iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Eğitim durumuna göre örgüt ikliminin farklılık göstermediği çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Acet, 2006; Akar, 2006; Çiftçi, 2014; Öner, 2007). Buna göre eğitim düzeyinin, yöneticilerin örgüt iklimi algısında, belirleyici bir rol oynamadığı görülmektedir. Çalışmalardaki bu benzerliğin, yöneticilerin görev ve sorumluluk konusunda hassas olmalarından, yönetsel becerilerinden, demokratik ve

katılımcı bir liderlik tarzına önem vermelerinden, eğitim ve öğretim ortamında çalışanlar arasında işbirlikçi bir yapıyı kurmalarından ve örgüt kültüründen kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, “Liderlik ve Katılım” ile “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde benzer iklim algısına sahip oldukları; ancak “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda Eğitim Enstitüsü/Önlisans mezunu öğretmenlerin, Lisans ve Lisans üstü mezunu öğretmenlere göre iklim algısının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çağlayan’ın (2014) eğitim enstitüsü, meslek yüksek okulu gibi çeşitli kurumlarda öğrenim görmüş (diğer) öğretmenlerin, lisans düzeyinde öğrenim görmüş olanlara göre okul ikliminin “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutunu daha olumlu algıladıklarını tespit ettiği çalışması, bu araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Çağlayan’a (2014) göre, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu ve Lisans tamamlama programı mezunu olan öğretmenlerin, lisans mezunu öğretmenlere göre mesleğe daha erken başlamalarından, kıdemli olmaları sebebiyle okul yönetimi, öğrenciler ve öğretmenlerle iletişim ve etkileşime dayalı bir özgüvene sahip olmalarından, mesleki tecrübelerinin bir getirisi olarak eğitim ve öğretim ortamına ilişkin özyeterliliklerinin artmasından kaynaklanmaktadır. Diğer taraftan, Korkmaz ve Sadık’ın (2011) Eğitim Enstitüsü ve Lisans tamamlama programlarından mezun olan öğretmenlerin, değişik fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre okul yaşam kalitesi algılarının daha yüksek olduğunu tespit ettiği çalışması da bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin eğitim durumunun, liderlik ve katılım ile işbirliği boyutunda farklılık yaratmaması, okullarda yöneticilerin iletişim, sorun çözüme, farklı görüşlere saygı, adil ve eşit davranış sergileme, işbirliği vb. durumlarda öğretmenlerin beklentilerine cevap vermesinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada, Eğitim Enstitüsü/Önlisans mezunu öğretmenlerin, eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algılarının daha yüksek olması, bu çalışmada nicelik olarak az olmalarından kaynaklanmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, önlisans mezunlarının destekleyici müdür davranışı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarına ilişkin algılarının daha düşük olduğu (Köse, 2015), bu çalışmanın bulgularıyla farklılık gösteren araştırma sonuçlarına da rastlamak mümkündür. Acet (2006) ise, öğretmenlerin okul iklimi algılarının eğitim durumlarına göre farklılaşmadığını, ancak öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe yöneticilerin karar verme becerilerine ilişkin beklentilerinin arttığını, lisansüstü mezunu öğretmenlerin, lisans ve önlisans eğitim yüksekokulu mezunlarına göre karar verme becerilerini olumsuz

değerlendirdiğini tespit etmiştir. Bu farklılıkların, eğitim düzeyi arttıkça, öğretmenlerin yöneticilerden ve meslektaşlarından beklentilerinin artmasından kaynaklanmaktadır. Yapıcıer (2007) ise, örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolünü incelemiş, olumlu okul ikliminin oluşmasında yöneticilerin yüksek lisans yapmasının önemini belirtmektedir.

5.1.4.4.Örgüt iklimi ile branş değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar.

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarında branşa göre farklılık olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan Temel Eğitim branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, Sözel, Sayısal, Mesleki/Teknik, Sanat/Spor branşlarındaki yöneticilere göre, okul iklimi ve tüm alt boyutlarında yüksek iklim algısına sahip olduğu görülmüştür. Alan yazın incelendiğinde, Özçiçek'in (2016), örgüt iklimini etkileyen iç etmenleri incelediği çalışması ile bu çalışmanın bulgularının paralellik gösterdiği görülmektedir. Özçiçek (2016), örgüt ikliminin sınırlayıcılık boyutunda sınıf öğretmenlerine kıyasla branş öğretmenlerinin kendilerini daha sınırlayıcı bulduklarını tespit etmiştir. Bu benzerliğin, Temel Eğitim branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, samimi ve içten bir öğrenci profilinin, eğitimin içinde yer alan aktif veli profilinin, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki esnekliğin, öğrenciyi bir bütün olarak tanıyabilme imkanının, yaptıkları işten aldıkları haz ve doyumun yüksek olmasından ve örgüt kültüründen kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sözel branşındaki yöneticilerin, Sayısal branşındaki yöneticilere göre “liderlik ve katılım” boyutunda yüksek olduğu; “eğitim ve öğretim ortamı” ile “okul iklimi ölçeği” genelinde ise sınıf öğretmenlerinden düşük iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Sözel branşındaki öğretmenlerin, okul iklimi ve tüm alt boyutlarında Mesleki/Teknik öğretmenlerden yüksek ve Temel Eğitim öğretmenlerinden düşük iklim algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın aksine, Diş (2015), sözel branştaki öğretmenlerin, sayısal, güzel sanatlar ve yabancı dil branşlarındaki göre, samimi ve işbirlikçi öğretmen davranışı boyutlarda daha düşük örgüt iklimi algısına sahip olduklarını tespit etmiştir. Öner (2007) ise, Türçe ve dil grubundaki öğretmenlerin, diğer branşlara göre, örgüt iklimini anlayış gösterme boyutunda daha olumlu olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgüt iklimi ile branş değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunan başka çalışmalar (Köse, 2015; Sezgin ve Kılınç, 2011) olduğu gibi, branşa göre örgüt ikliminin farklılık göstermediği çalışmalar (Acet, 2006; Akar, 2006; Baykal, 2007; Kaya, 2005; Tahaoğlu, 2007) da bulunmaktadır. Bu farklılıklar, zaman içerisinde müfredat

pogramlardaki değişmelerden, braşlara yönelik tutum ve algının değişmesinden, sınav kaygısı taşıyıp taşınamasından, hem yetenek ve beceri gerektiren hem de akademik başarı gerektiren branşlarda teknolojinin ve branşlara yönelik bakış açısının değişmesiyle uzmanlaşmaya gidilmesinden, eğitim ve öğretimdeki yenilik ve değişimlerden kaynaklanmaktadır.

Mesleki/Teknik branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, okul iklimi ve tüm alt boyutlarında Temel Eğitim, Sözel, Sayısal, Sanat/Spor branşlarına göre okul iklimi algılarının daha düşük olduğu görölmüştür. Küçük (2008), Teknik ve endüstri meslek liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının örgütün iklimine ve öğretmenlerin performanslarına etkisini incelediği çalışmasında, açık ve etkin bir örgüt ikliminin oluşmasında öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerinin önemini vurgulamıştır. Buna göre, Mesleki/Teknik branşındaki yönetici ve öğretmenlerin okul iklimini olumsuz algılamaları, çalışma koşulları, öğrencilerin ilgi alanları ve yetenekleri, bir üst öğrenim için merkezi sınavlara yönelik hedeflerinin olmayışı ya da düşük seviyede olması, öğrenci profili gibi faktörlerin yanısıra, mesleki ve teknik liselere yönelik oluşan olumsuz algıdan kaynaklanmaktadır. Şahin (2005), öğretmenlerin mesleki tutumları ile örgüt iklimine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmenlerin mesleki tutum düzeyi arttıkça, örgüt iklimine ilişkin algılarının da olumlu yönde artacağını ifade etmiştir. Buna göre, Mesleki ve teknik branşındaki yönetici ve öğretmenlerin branşlarına yönelik tutum ve algılarının iyileştirilmesinin, okul iklimi algılarını da olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Sanat/Spor branşındaki yöneticilerin, Sayısal branşındaki yöneticilere göre, okul iklimi ve tüm alt boyutlarını daha olumlu algıladıkları görölmüştür. Sanat/Spor branşındaki öğretmenlerin ise, “eğitim ve öğretim ortamı” boyutu ile “okul iklimi ölçeği” genelinde, Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerden yüksek, Temel Eğitim öğretmenlerinden ise düşük iklim algısına sahip oldukları görölmüştür. Alan yazın incelendiğinde, Günbayı'nın (2007) ve Diş'in (2015) çalışmasının sonuçları, bu çalışmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Günbayı (2007), lise öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarını incelediği çalışmasında, Müzik, beden eğitimi ve resim dersi öğretmenlerinin çatışma ve takım çalışması alanlarında, sosyal bilimler ve fen bilimleri öğretmenlerine göre okul iklimini daha yüksek oranda açık iklim olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Diş (2015), güzel sanatlar branşındaki öğretmenlerin ise diğer branşlara göre destekleyici müdür davranışı boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu benzerliğin, yetenek ve beceri gerektiren, takım ruhunu ve grup dinamiğini açığa çıkaran, sanat, spor,

müzik vb. branşındaki yönetici ve öğretmenlerin bu özelliklerini eğitim ve öğretim ortamına yansıtılmalarından, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda kendilerini özgür hissettiği, yetenek ve beceri gerektiren, yaratıcı yönlerini açığa çıkaran, merkezi sınav kaygısı taşımayan branşlar olmasından kaynaklanmaktadır.

Sayısal branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, okul iklimi ve alt boyutlarında, Temel Eğitim, Sanat/Spor, Sözel branşlarına göre iklim algısının daha düşük olduğu; mesleki/Teknik branşlarına göre ise daha yüksek olduğu görülmüştür. Sayısal branşındaki yönetici ve öğretmenlerin olumsuz iklim algısına sahip olmasında, zor branş algısının, akademik başarının ve öğrenci ilgisinin düşük olmasının, yoğun müfredat programının, sınav kaygısının etkili olduğu düşünülmektedir.

5.1.4.5.Örgüt iklimi ile mesleki kıdem değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarında mesleki kıdeme göre farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılan 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin, okul iklimi ve alt boyutlarında 10 yıl ve altı ile 16-20 yıl kıdeme sahip yöneticilere göre; “eğitim ve öğretim ortamı” boyutunda ise 11-15 yıl kıdeme sahip yöneticilerin 16-20 yıla göre, örgüt iklimi algısının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre, “Liderlik ve Katılım” ile “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının benzer olduğu; ancak “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda ise farklılık olduğu görülmüştür. 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin; 5yıl ve altı, 6-10yıl ve 11-15yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre; 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre “eğitim ve öğretim ortamı” boyutuna ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Alan yazın incelendiğinde, bu çalışmanın sonuca paralel olarak, 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıllık öğretmenlere göre okul iklimi algısının daha olumlu olduğu; ancak mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, 11-20 yıllık öğretmenlere göre okul yöneticilerini daha destekleyici olarak gördüğü araştırmalar da bulunmaktadır (Rivers, 2003). Bu durum, meslekte tecrübe kazandıkça öğretmenlerin okul iklimini daha pozitif değerlendirdikleri, okul ortamı ve öğretmenlik konusunda deneyimsiz olan öğretmenlerin ise yönlendirici ve destekleyici bir liderliğe ihtiyaç duymalarından kaynaklanmaktadır. 16yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki dayanışma boyutunda (Çiftçi, 2014); 21yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin meslektaşlığa dayalı ve samimi öğretmen davranışı boyutlarında (Bayat, 2015); diğer kıdem gruplarına göre örgüt iklimi

algılarının daha yüksek olduğunu tespit eden çalışmalardaki sonuçların da bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği görülmektedir. Gündüz (2008) de, örgütsel iklim ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 16 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre örgüt iklimini daha olumlu algıladıklarını tespit etmiştir. Yapıcıer (2007), örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolünü incelediği çalışmasında, olumlu okul ikliminin oluşmasında 11 yıldan fazla mesleki kıdeme sahip olunmasının önemine vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin meslekteki tecrübeleri arttıkça, özgüven ve öz yeterliliklerinin de arttığı, bu durumun da eğitim ve öğretim ortamına ilişkin örgüt iklimini olumlu algılamalarında da etkili olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, bu çalışmanın bulgusuyla farklılık gösteren, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, örgüt iklimi algısının daha olumlu olduğu çalışmalara da rastlanmıştır. Acet (2006), Baykal (2007) ve Özçiçek'in (2016) çalışmalarında, 1-5 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin okul iklimini daha olumlu algıladıkları ve kıdem yükseldikçe örgüt iklimi algısının düştüğünü belirtmektedir. Aydın (2008), mesleki kıdeme göre, birinci kademe olan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okul iklimini daha olumlu algıladıklarını belirttiği çalışmasında, bu durumun, öğretmenlerin okulu kendi evleri gibi görmelerinden, kendilerini de okulun önemli bir parçası olarak görmelerinden ve takım ruhunu oluşturmalarından kaynaklandığını; ilerleyen mesleki kademelerde ise bireyseliğin ön plana çıktığını vurgulamaktadır. Günbayı (2007) ise, kıdem yılı düşük öğretmenlerin, kıdem yılı yüksek öğretmenlere göre okul iklimi algısının daha yüksek olduğunu; bu durumun, ülkemizde yaşanan işsizlik sorununun rağmen atanabilmenin çok büyük şans olarak değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Kıdem yılı düşük olan öğretmenlerin iklim algısının yüksek olmasındaki bu farklılığın, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, idealist ve heyecanlı olmasından, teknolojik gelişmelere ve yeniliklere hakim olmalarından ve öğretmenlik fakültelerindeki yeni ve yöntem ve teknikleri uygulayabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bakioğlu'nun (1996), lise öğretmenleri üzerinde yaptığı çalışmasında mesleki kıdem gruplarını, "Kariyere Giriş Evresi" (1-5 yıl kıdem), "Durulma Evresi" (6-10 yıl kıdem), "Deneycilik / Aktivizm Evresi" (11-15 yıl kıdem), "Uzmanlık Evresi" (16-20 yıl) ve "Sakinlik Evresi" (21 yıl ve üzeri) olmak üzere evrelere ayırdığı görülmektedir.

Örgüt ikliminin, katılımcıların meslekteki kıdemlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır (Acet, 2006; Akar, 2006; Çağlayan, 2014; Diş, 2015; Doğan, 2011; Erol, 2014; Kavgacı, 2010; Kaya, 2005;

Memduhoğlu ve Şeker, 2011; Öner, 2007; Sezgin ve Kılınç, 2011; Şahin, 2005). Kıdeme göre iklim algısının farklılık göstermemesinin, öğretmenlerin tecrübe ve donanımlarının sadece meslekteki yıllarla sınırlanamayacağından, kişisel ve mesleki gelişime verilen önemden, teknolojinin bilgiye erişimi hızlandırmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4.6.Örgüt iklimi ile okuldaki görev süresi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde benzer iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu ile paralellik gösteren örgüt ikliminin okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermediği çalışmalar bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir (Akar, 2006; Kavgacı, 2010; Kaya, 2005; Özçiçek, 2016; Sezgin ve Kılınç, 2011; Şahin, 2005; Süpçin, 2000; Tahaoğlu, 2007; Tok,2009). Buna göre, yöneticilerin buldukları okullardaki hizmet sürelerinin örgüt iklimi algılarında belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Bu durumun, yöneticilerin görevlendirildiği okullardaki görev süresinin 4 yıl ile sınırlı olmasından (MEB Mevzuat, 2018), okulu benimseme ve aidiyet duygusundan, örgüt kültüründen kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, bulunduğu okulda 2 yıl ve daha az süreyle çalışan öğretmenlerin, 3-5 yıl , 6-10 yıl, 11 yıl ve üstünde görev süresi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin daha adil davrandığını (Polat ve Celep, 2008); bulunduğu okulda 1-5 yıl görev süresi olan öğretmenlerin, demokratiklik ve karara katılma boyutunda, 6-10 yıl çalışma süresine sahip olanlara göre örgüt iklimini daha olumlu bulduğunu gösteren çalışmalar (Acet, 2006; Arık, 2016) ile bulunduğu okuldaki hizmet süresi 16yıl ve üzeri olan öğretmenlerin diğerlerine göre örgüt iklimi algısının daha yüksek olduğu (Bayat, 2015), okuldaki görev süresi 10 yıldan fazla olan öğretmenlerin, örgüt iklimini daha olumlu bulduğu çalışmalar da (Öner,2007) bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, buldukları okulda 2 yıldan az görev süresine sahip öğretmenlerin, 2 ve daha fazla görev süresine sahip olanlara göre, okul ikliminin liderlik ve katılım boyutunu daha olumlu algıladıklarını gösteren çalışması da (Çağlayan, 2014) bu çalışmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Buna göre, aynı okulda uzun süre çalışan, mesleki tecrübesi fazla olan, okulun eğitim ve öğretim ortamına ilişkin konularda uyum sürecini tamamlayarak uzmanlaşmış, sorun çözme ve iletişim becerileri güçlü olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin iklim algılarının da daha olumlu olduğu düşünülmektedir. Okuldaki görev süresinin az olan öğretmenlerin örgüt iklimini daha

yüksek olarak algılamasında, yeni gelen öğretmenlerin okula uyum sağlamak için daha çok çaba harcamalarından, kendilerine karşı hoşgörülü, samimi, yönlendirici ve destekleyici bir tutum sergilenmesinden, yeni gelen öğretmenlerin kendini kabul ettirme ve imaj yönetimini etkili kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farklılığın, okula uyum sağlayan öğretmenin özgüveninin ve öz yeterliliğinin artmasından, okula hakim olan kültürden ya da okuldaki olumsuz yaşantıların bireyi olumsuz etkilemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4.7.Örgüt iklimi ile meslekte alınan ödül sayısı değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yöneticilerin meslekte alınan ödül sayısına göre “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutunda benzer iklim algısına sahip oldukları; “Liderlik ve Katılım” ile “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde ise üç ve daha fazla ödül alan yöneticilerin hiç ödül almayan ile bir-iki defa ödül alan yöneticilere göre daha yüksek iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Landy’e göre, örgüt iklimini etkileyen faktörlerin, örgütün amaçları, örgütün yapısı, örgütün sahip olduğu değerler ve normlar, liderlik stilleri, örgütteki iletişim, çalışanların özellikleri ve ödüllendirme sistemi (Gündüz, 2008) olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada, 4 ve daha fazla sayıda mesleki ödül alan yöneticilerin, liderlik ve katılım ile işbirliği boyutu ve örgüt iklimi genelinde, daha olumlu algıya sahip oldukları; ancak eğitim ve öğretim ortamı boyutunda ödül sayısının önemli bir belirleyici olmadığı görülmüştür. Bu durumun, yöneticilerin öğretmenlerin yetki ve sorumluluk alanına daha çok giren eğitim ve öğretim ortamından ziyade, kendi yönetsel becerilerini doğrudan etkileyen okul içi ve okul dışında liderlik, katılım ve işbirliğine yönelik ödüllere önem vermelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekte alınan ödül sayısına göre ise “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının benzer olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin meslekte aldıkları ödül sayısının, örgüt iklimi algılarında belirleyici bir faktör olmadığı görülmektedir. Bu durumun, öğretmenlerin niceliksel olarak ödüle değil de, içsel ödüllere önem vermelerinden, yaptıkları özverili çalışmaların sonuçlarını bir ödül olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yöneticilerin meslekte aldıkları ödül sayısının, liderlik ve katılım ile işbirliği boyutu ve örgüt iklimi genelindeki algılarında önemli bir faktör olduğu tespit edilmişken, öğretmenler için örgüt iklimi ve tüm boyutlarına ilişkin algılarında ise önemli

bir unsur olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, Keskin'nin (2010) ödüllendirmenin yönetici ve öğretmenleri güdüleme düzeylerini incelediği çalışması da bu sonucu desteklemektedir. Keskin (2010) çalışmasında, yöneticilerin, öğretmenlere göre uygulanan ödül sistemini daha fazla sahiplendiklerini, ancak hem yönetici hem de öğretmenlerin ödül sistemini şeffaf bulmadıklarını tespit etmiştir. Bu durumu, motivasyon kuramlarından, Lawler-Porter'ın “Beklenti-Değer” Kuramı da desteklemektedir. Çalışanlar kendilerine verilen ödülü başkaları ile kıyasladıklarında, ödüllendirme sistemine ilişkin adaletsizlik yapıldığını hissettiklerinde doyum düzeyi azalmakta (Eren, 2017, s.541); bu durumun da örgüt iklimin olumsuz algılamasına etki edeceği düşünülmektedir. Yöneticilerin ödül sisteminidaha fazla sahiplenmesinin (Keskin, 2010), Vroom'un “Beklenti Kuramı” da desteklemektedir. “Beklenti” Kuramı'na göre, bireyin herhangi bir davranışa yöneldiğinde belli bir sonuç elde edeceğine dair beklentisi ile elde edeceği sonucun birey için arzulanma derecesi (çekiciliği) onu motive edeceği (Güney, 2017, s.326) vurgulanmaktadır.

Şenufuk'a (2004) göre, yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerine değer verdiğini hissetmesi, yurtdışı geziler düzenlenerek mesleki gelişimine olanak tanınması, eğitim-öğretim alanına ortaya koydukları yeniliklerle katkı sağlayanlara iki maaş ödül verilmesinin daha fazla güdüleyici ödüller olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir çalışmada, Sabancı (1999), öğretmenlerin vermiş oldukları emeğin bir karşılığı olarak görmedikleri için, Takdir, Teşekkür ve Hizmet Şeref Belgesi gibi ödülleri çekici ve değerli bulmadıklarını tespit etmiştir. Sürmeli (2018), algılanan yönetici liderlik stiline, çalışanın algılanan örgüt iklimi ve iş tatmin düzeyine olan etkisinin incelediği çalışmasında, tututumunun, algılanan örgüt iklimininin farkedilme boyutunun, algılanan liderlik boyutlarını anlamlı düzeyde yordadığını; Çevik (2010) ise örgüt iklimi ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu, öğretmenlerin en fazla kişilerarası ilişkiler boyutunda, en az ücret boyutunda doyuma ulaştıklarını tespit etmiştir .

Bu çalışmada, ödül sayısı arttıkça, yöneticilerin örgüt iklimi algısının da arttığının görülmüştür. Bu durumun, ödülün yöneticiler için çekici gelmesinden, yöneticilerin atanma ve yer değiştirmelerinde puan olarak (MEB Mevzuat, 2018), etkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin aldıkları ödülün iklim algılarında belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun, hem maddi (dışsal) hem de manevi (içsel) olarak verilen ödüllerin, öğretmenin temel ihtiyaçlarını karşılama ya da kariyer gelişimine katkı sağlamaktan uzak olmasından, öğretmenler için ödülün çekici olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.4.8.Örgüt iklimi ile okul büyüklüğü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırma sonucunda “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı”, “İşbirliği” boyutlarında ve “Okul İklimi” ölçeğinin genelinde, “Küçük” okullardaki yönetici ve öğretmenlerin, “Orta” ve “Büyük” okullardaki yönetici ve öğretmenlere göre daha yüksek iklim algısına sahip olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada, büyük okulların yöneticilerinin, liderlik ve katılım, işbirliği, eğitim ve öğretim boyutlarında daha düşük iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu durumun, büyük okullarda, hem öğretmen hem yönetici sayısının fazla olmasından, birden fazla bina, bölüm ve öğretmenler odasının bulunmasından kaynaklandığı söylenebilir. Dolayısıyla büyük okullarda, yönetici ve öğretmenler arasındaki etkileşim daha az olduğu için iletişim engelleri ortaya çıkmakta, bu durum ise örgüt iklimine olumsuz olarak yansımaktadır. Hirase'nin (2000), büyük okullarda, örgüt ikliminin daha olumsuz olarak algılandığını tespit ettiği çalışmasındaki sonuç da bu durumu desteklemektedir. Gottfredson (1985) da, büyük okullarda çalışanların yönetime ilişkin, daha olumsuz algıya sahip olduklarını ve bu durumun da çalışanların moral ve motivasyonunda azalmaya neden olduğunu belirtmektedir.

Diğer taraftan bu çalışmada, küçük okulların yöneticilerinin, eğitim ve öğretim ortamı boyutunda ve örgüt iklimi genelinde daha olumlu iklim algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Küçük okulların genellikle tek bir binadan oluşması, fiziksel koşullarının, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğini kolaylaştırmada sağladığı avantaj, daha az bürokrasi ve kontrol mekanizması gerektirmesi, yöneticilerin de işini kolaylaştırmakta, bu durum küçük okullarda örgüt iklimine de olumlu yansımakta ve samimi bir ortam oluşmasını sağlamaktadır. (Çağlayan, 2014).

Aydın (2002) küçük okulları, sınıfların kalabalık olmadığı, öğrenci sayısının birebir öğretim faaliyetlerini yapmaya uygun olduğu ve sınıf yönetimini kolay olduğu, öğretmen-aile etkileşiminin iyi olduğu, sosyal etkinliklerin öğretim konularını desteklediği, disiplin sorunlarının olmadığı, yöneticilerin tüm paydaşlara daha fazla zaman ayırmasını olanaklı kılan okullar olarak tanımlamaktadır (s.115). Dolayısıyla küçük okullarda samimi bir ortamda açık bir iletişim ve sosyal etkileşimin olması, bu okullarda görev yapan yöneticilerin de eğitim ve öğretim ortamına ilişkin olumlu iklim algısına sahip olmalarında etkili olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen sayısı az olan küçük okulların örgüt iklimi algısının, daha kalabalık öğretmen sayısına sahip okulların örgüt iklimi algısına göre daha olumlu olduğu; dolayısıyla örgüt büyüklüğünün algılanan örgütsel iklim üzerinde etkisinin

önemli olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu sonucu destekleyen çalışmalara da rastlanmaktadır (Çağlayan, 2013; Payne ve Mansfield, 1973). Az sayıda personele sahip okullardaki örgüt sağlığı algısının, daha kalabalık personele sahip okulların algıladıkları örgütsel sağlık düzeyinden daha olumlu olduğu (Ordu, 2011); dolayısıyla sağlıklı okullarda yönetim ve çalışanlar arasında, çalışanların birbirleri arasında samimi, açık, işbirliğine dayalı açık bir iletişimin olması örgüt ikliminin de olumlu algılanmasını sağlayabilir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, farklı ülke ve kültürlerde yapılan bazı çalışmaların da, bu çalışmadaki bulgularla paralellik gösterdiği, küçük okullarda insan ilişkilerinin daha olumlu olduğu, bu durumun da örgüt iklimine olumlu olarak yansıdığını göstermektedir (Akkalkan, 2009; Adeyemi, 2007; Hirase, 2000; Fowler ve Wahlberg, 1991). Ayrıca bazı çalışmalarda, küçük okullarda görev yapan öğretmenlerin, pozitif bir okul iklimine sahip oldukları, çalışanlar arasındaki ilişkilerin olumlu olmasından ve çatışma çözüm stratejilerinden hoşnut oldukları (Eberts, Schwartz ve Stone, 1990); öğrencinin öğrenimi konularında özverili oldukları, aidiyet duygularının yüksek olduğu (Lee, Smerdon, Alfeld-Liro ve Brown, 2000) tespit edilmiştir. Lowe (1990) ise , fiziksel koşullar ve öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kötü bina koşullarının, öğrenme iklimini olumsuz etkilediği, iyi koşulların ise olumlu etkiye sahip olduğunu tespit ederken; Yapıcıer (2007), de öğrenci sayısının 301-500 arasında olmasının, öğretmen sayısının 16-30 arasında olmasının olumlu okul ikliminin oluşmasında etkili olduğunu tespit etmiştir.

5.1.4.9.Örgüt iklimi ile okul türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yöneticilerin okul iklimi ve tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan Lisede görev yapan yöneticilerin, ilkokul ve Ortaokulda görev yapan yöneticilere göre “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durumun, liselerin fiziki koşulları, çalışma ortamı, iş yükü, öğrenci ve veli profili, mesleğe hazırlama, meslek seçimi, yükseköğretime hazırlama gibi konularda diğer eğitim kademelerine göre daha yoğun, karmaşık ve stresli bir yapıya sahip olmalarından kaynaklandığı, bu durumun da, yöneticilerin örgüt iklimi algısının daha düşük olmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan İlkokul öğretmenlerinin “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ile “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneline ilişkin algılarının ortaokul ve lise öğretmenlerine göre yüksek olduğu; Ortaokul öğretmenlerinin ise lise öğretmenlerine göre yüksek olduğu görülmüştür. İlkokulda görev yapan

öğretmenlerin, samimi ve içten bir öğrenci profilinin, eğitimin içinde yer alan aktif veli profilinin, eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki esnekliğin, öğrenciyi bir bütün olarak tanıyabilme imkanının, yaptıkları işten aldıkları haz ve doyumun yüksek olmasının, örgüt kültürünün, örgüt iklimini olumlu algılamalarında önemli birer etken olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, örgüt ikliminin, eğitim kademelerinde ayrı ayrı çalışıldığı, ancak okul türüne göre ilkokul, ortaokul ve lisenin birlikte incelendiği çalışmaya rastlanılmamıştır. Küçük (2008), teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liderlik, örgüt iklimi ve öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkiyi incelemiş; başarı yönelimli liderlik ile katılımcı liderliğin öğretmenlerin performanslarına katkı sağladığını, açık ve etkin bir örgüt ikliminin de öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutum düzeyi arttıkça, örgüt iklimine ilişkin görüşlerinin de olumlu yönde arttığını (Şahin, 2005); İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu (Çevik, 2010; Gündüz, 2008) tespit eden çalışmalara rastlanmıştır. Dixon (2003), ortaokullarda çalışan ve 1-29 yıl tecrübesi bulunan 31 öğretmen ile öğrenci başarısı, öğretmenlerin kendileri hakkındaki düşünceleri, okul iklimi ve öğrencinin öğrenmesinde öğretmenlerin sorumlulukları konularında incelemeler yapmış, okul iklimi, öğretmenlerin, öğrencilerin okul başarısı ya da öğrencilerden beklentileri hakkındaki düşüncelerini doğrudan etkilemediğini, öğretmenlerin etkililiği ya da beklentilerinin yaşa ya da ırka göre değişmediğini tespit etmiştir.

5.1.4.10.Örgüt iklimi ile lise türü değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmada Fen lisesinde görev yapan yöneticilerin, Anadolu ve Meslek lisesinde görev yapan yöneticilere göre; Anadolu lisesinde görev yapan yöneticilerin, Meslek lisesinde görev yapan yöneticilere göre “Liderlik ve Katılım” ile “İşbirliği” boyutuna ilişkin algısının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Fen liselerinde görev yapan yöneticilerin diğer lise türlerine göre, liderlik ve katılım ile işbirliği boyutunu daha olumlu gördükleri söylenebilir. Bu durumun, fen liselerinde, hem öğrenci hem de öğretmen profilinin nitelikli olmasından, öğretmenlerin ve öğrencilerin akademik başarıya ve kariyer gelişimine verdikleri önemden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren, Onoye'nin (2004) başarılı okullardaki okul iklimini incelediği karma çalışmasında elde ettiği bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Onoye (2004), başarılı okullarda pozitif bir okul ikliminin hakim olduğunu; yöneticilerin, aynı zamanda etkili bir lider olduklarını, öğretmenleri karar verme süreçlerine kattıklarını, tüm paydaşların akademik başarı için odaklandıklarını ve beklentinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bu çalışmada, Meslek lisesindeki yöneticilerin Fen ve Anadolu lisesindeki yöneticilere göre “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu ile “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde ise daha düşük algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde, Meslek lisesindeki öğretmenlerin; Fen ve Anadolu lisesindeki öğretmenlere göre “Eğitim ve Öğretim Ortamı” boyutu, “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin genelinde daha düşük iklim algısına sahip oldukları görülmüştür. Buna göre, Meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, diğer lise türlerine göre, örgüt iklimini daha olumsuz algıladıkları düşünülmektedir. Bu durumun, meslek liselerinin nicelik olarak fazla olmasından, öğrenci profilinin hem akademik başarı hem de kariyer gelişimi açısından kozmopolit bir yapıda olması, disiplin sorunlarının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Küçük (2008), teknik ve endüstri meslek liselerinde görevli yönetici ve öğretmenlerin yöneticilerinin göstermiş olduğu liderlik davranışlarının örgütün iklimine ve öğretmenlerin performanslarına etkisini incelediği çalışmasında, açık ve etkin bir örgüt ikliminin, öğretmenlerin görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerinde olumlu yönde katkıda bulunacağını ifade etmiştir.

5.1.4.11.Örgüt iklimi ile okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar. Araştırmaya katılan yöneticilerin, Okul ikliminin, “Eğitim ve Öğretim Ortamı”, “İşbirliği” ve “Okul İklimi Ölçeği”nin genelinde, “Düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin iklim algısının, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerden daha olumsuz olduğu görülmüştür. Bu durumun, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki okulların kıt kaynaklara sahip olmasından, imkansızlıklara rağmen veli ve üst politika yapıcıların beklentilerinin yüksek olmasından, velilerin eğitim seviyesinin ve ekonomik seviyesinin düşük olmasından, velilerin ilgisizliğinden, okulun ihtiyaçlarının karşılanmasında kaynak bulmada yetersiz kalmasından, yönetime ilişkin becerilerini gerçekleştirmede koşulların elverişsiz olmasından dolayı motivasyonlarının düşmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Okul ikliminin “İşbirliği” boyutunda, “Orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan yöneticilerin, “düşük” ve “yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda

görev yapan yöneticilerin iklim algısından daha yüksek iklim algısına sahip olduğu görülmüştür. Bu durumun, araştırmadaki “orta” sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların sayısının fazla olmasından, mevcut kaynaklarını etkili ve yeterli kullanmalarından, öğrenci ve velilerin beklentilerinin yüksek olmamasından, yönetimin düşük beklentileri fazlasıyla karşılayabilmesinden, demokratik ve katılımcı yönetim tarzından, örgüt kültüründen kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, Okul iklimi ve tüm alt boyutlarında, “yüksek” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, “orta” ve “düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerden; “orta” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, “düşük” sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre, daha olumlu iklim algısına sahip olduğu görülmüştür . Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okulların, fiziki koşulların, kaynak ve imkanlarının yeterli olmasından, öğretmenlerin beklenti ve isteklerinin kolaylıkla karşılanmasından, velilerin eğitime olan ilgi ve desteğinin fazla olmasından, öğrenci ve velilerin hedef ve kariyer yönelimine sahip olmalarından, okul kültüründen, öğretmenlerin mesleki doyumunun yüksek olmasından, okulun kalite ve imajının iyi olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulguyu destekleyen yüksek sosyo-ekonomik düzey algısına sahip katılımcıların örgüt iklimini daha olumlu olarak değerlendirdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Baykal, 2007). Bu benzerliğin, yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki okulların kaynak bulma ve etkili kullanma konusunda yeterli imkanlara sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yöneticilerin “Liderlik ve Katılım” boyutuna ilişkin algılarında, sosyo-ekonomik düzeyin önemli bir belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde, sosyo-ekonomik düzeyin örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı çalışmalar da bu durumu destekler niteliktedir (Hirase, 2000). Okul ikliminin, yöneticilerin Sosyo-ekonomik düzeyin liderlik ve katılıma ilişkin algılarında farklılık oluşturmamasında, yöneticilerin yönetsel becerilerini, demokratik ve katılımcı tutumlarını her koşulda etkili kullanmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, okul ikliminin, Owens (1991), örgüt, kültür, çevre ve ekolojiden; Kovalski ve Ulrich (1993), birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür gibi unsurlardan etkilendiğini belirtmektedirler. Her iki araştırmacıda da ortak olan ekoloji faktörüne göre, örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarının (tesis, bina, tasarım, teknoloji, bina büyüklüğü) okul iklimini etkilediği (Özdemir, 2000; Taymaz, 2000) düşünülmektedir.

Lowe (1990) ise, fiziksel koşullar ve öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, kötü bina koşullarının (kötü görünüm ve tasarım) öğrenme iklimini olumsuz etkilediği, iyi koşulların ise olumlu etkiye sahip olduğunu; işlevsel alanların büyüklüğü ve düzenlenmesinin, öğrenme iklimi üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir.

Sosyo - ekonomik düzeyin okul iklimi, öğretmenlerin, öğrencilerin okul başarısı ya da öğrencilerden beklentileri hakkındaki düşüncelerini doğrudan etkilemediğini tespit eden, Dixon (2003), öğretmenlerin etkililiği ya da beklentilerinin yaşa ya da ırka bağlı olmadığını belirtmektedir. Ayrıca, yararlı olmaya gönüllü öğretmenlerin, öğrencilerinden yüksek beklentilerinin olmadığını, ailelerin okula katılımının yetersiz olduğunu, sınıf içindeki ihtiyaçların karşılanmasında okul yöneticilerinin verdikleri desteğin yetersiz kalmasının okul ikliminin olumsuz algılanmasından kaynaklandığını ifade etmektedir.

5.1.5.Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeyleri İle Okullardaki Örgütsel İklim Algıları Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda, “Kendini sabotaj” ile örgüt ikliminin “Liderlik ve Katılım”, “Eğitim ve Öğretim Ortamı” ve “İşbirliği” boyutu ve “Örgüt İklimi” ölçeğinin geneli arasında düşük düzeyde negatif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, eğitim kurumlarında liderlik becerilerinin, çalışanları karara katma düzeyinin, eğitim ve öğretim ortamının, yönetim ve çalışanlar arasındaki işbirliğinin artırılmasının, yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj davranışlarını azaltmalarında etkili olacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla okullarda olumlu örgüt iklimi algısı arttıkça, yönetici ve öğretmenlerin performans engelleyici bir strateji olan kendini sabotaj eğilimlerinde azalma olacağı düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, eğitim kurumlarında, örgüt iklimi ile kendini sabotajın birlikte çalışıldığı çalışmaya rastlanmamış olup, ancak kendini sabotajın kullanılma amacının bilinmesinin, azaltılmasında da etkili olacağı düşünülmektedir. Arkin ve Baumgardner’a (1985) göre, birey, öz-saygı düzeyini korumak ve öz benliğini tehdit eden unsurlardan kurtulmak amacıyla; Synder ve Smith’e (1982) göre ise, öz-saygı ve yeterlik algısını arttırmasını sağlayacak somut ödüller elde edebilmek için performans azaltıcı kendini sabotaj stratejilerini kullanmaktadır (Rhodewalt, 1990). Bu çalışmada kısmen de olsa eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kendini sabotaj stratejilerini kullandıkları, okul iklimi algısı arttıkça, kendini sabotajın azalacağı tespit

edilmiştir. Bu davranışın azaltılmasında, çalışanların öz-saygı düzeyini ve öz benliğini koruyan olumlu bir örgüt ikliminin artırılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.

Elliot ve Church (2003) çalışmasında, hata yapma/başarısız olma korkusu arttıkça, kendini sabote etme eğiliminin de arttığını tespit etmiştir. Dolayısıyla, okullarda, suçlayıcı ve eleştirel bir iletişimin hakim olduğu korku iklimi yerine; farklılıklara saygılı, insan ilişkilerine önem veren, yapıcı ve açık iletişimin olduğu hoşgörüyeye dayalı bir iklimin oluşturulmasının, kendini sabotaj eğiliminin de azalmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, kendini sabotajın, içsel kontrol odağı (Akin, 2011) ve akademik kontrol odağı (Akça, 2012) ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Dolayısıyla, yönetici ve öğretmenlerin iç denetim ve akademik başarı odağına sahip olmaları, eğitim kurumlarında öz-denetimi destekleyen, çalışanların performanslarını takdir eden örgüt ikliminin olması, kendini sabotaj stratejilerine daha az başvurmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, örgüt iklimi ile “Liderlik ve Katılım”, “İşbirliği”, Eğitim ve Öğretim Ortamı” arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu görülmüştür. Örgüt ikliminin, liderlik ve katılım boyutunda en yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla yöneticilerin sergilemiş olduğu liderlik tarzının, karar verme süreçlerini yönetme becerisinin, okullarda olumlu bir iklimin oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde, liderlik ile örgüt iklimi arasında olumlu ilişki olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Hirase, 2000; Küçük, 2008; Onoye, 2004; Pomroy, 2005; Rivers 2003). Pomroy (2005), okul yöneticilerinin, vizyonlarını öğretmenlerle paylaşarak ve onlarla birlikte geliştirerek, geniş katılımlı bir karar verme mekanizması kullandıklarında daha pozitif bir okul iklimi oluşturabileceklerini belirtmektedir. Rivers (2003), yönetici ve öğretmen davranışlarının tutarlı olmasının, eğitim ve öğretim ortamı açısından daha olumlu bir iklim oluşmasında etkili olduğunu belirtmektedir. Hirase (2000), yöneticilerin paylaşımcı ve artan bir vizyona sahip olmasının, okul iklimini de olumlu etkilediğini; bu durumun da öğretmenlerin performans ve çabalarının artırdığını, eğitim ve öğretime ilişkin katkılarının ve dolayısıyla öğrencilerin akademik başarısının da arttığını belirtmektedir. Onoye (2004), başarılı bir örgüt için etkili bir liderlik ve pozitif bir okul ikliminin önemli olduğunu başarılı okullarda yöneticinin aynı zamanda bir lider olduğu, öğretmenlerin karar verme süreçlerine dahil edildiği, okuldaki kişilerin

beklentilerinin yüksek olduğu ve akademik başarı için güçlü bir odaklanmanın bulunduğunu belirtmektedir.

Okullarda yöneticilerin uyguladıkları ve liderlik tarzlarının öğretmenlerin tutum ve performanslarında da etkili olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, Diş'in (2015), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, yasal güç boyutunun ile örgüt ikliminin emredici, kısıtlayıcı, müdür davranışlarını ve umursamaz öğretmen davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; Destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; kişilik gücü boyutunun destekleyici ve emredici müdür davranışlarını, işbirlikçi öğretmen davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; kısıtlayıcı müdür davranışını ve umursamaz öğretmen davranışını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla yöneticilerin yasal güç kullanımı arttıkça, öğretmenlerin umursamazlık davranışının arttığını, işbirlikçi öğretmen davranışlarının azaldığını; kişilik gücü arttıkça, işbirlikçi öğretmen davranışlarının arttığını, umursamaz öğretmen davranışının azaldığını belirtmektedir.

Çevik (2010), örgüt iklimi ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu; öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin en çok mesleki öğretmen davranışlarını sergilediklerini; Doğan (2011) ise, değer sistemi boyutlarından "Güç" ve "Başarı" ile okul iklimi boyutlarından "Yakından Kontrol" arasında anlamlı, pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik, güç ve başarıya dönük tutumlarının örgüt ikliminin olumlu etkilediği, dolayısıyla kendini sabotajı da azaltacağı düşünülmektedir. Küçük (2008), teknik ve endüstri meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liderlik, örgüt iklimi ve öğretmenlerin performansları arasındaki ilişkiyi incelemiş; başarı yönelimli liderlik ile katılımcı liderliğin öğretmenlerin performanslarına katkı sağladığını, açık ve etkin bir örgüt ikliminin de öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir. Süpçin (2000) de ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel iklimine ve örgüt ikliminin kendi performansları üzerindeki etkisine ilişkin algılarını incelemiş, öğretmenlerin örgüt ikliminin destekleyicilik, yönlendiricilik, sınırlayıcılık, profesyonellik, içtenlik ve samimiyet, ilgi boyutlarını algıları oldukça düşük çıkmıştır. Süpçin'in (2000) bu çalışmasındaki örgüt ikliminin, öğretmen performansı üzerindeki sınırlayıcılık algısının düşük çıkması, bu çalışmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Bu benzerliğin, öğretmenlerin iç kontrol odağına sahip

olmalarından, özverili olmalarından, özsaygı düzeyinin yüksek olmasından, örgüt kültüründen kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.1.6.Okullardaki Örgütsel İklim Algısının, Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Kendini Sabotaj Düzeylerini Yordamasına İlişkin Sonuçlar

Bu çalışmada, okul ikliminin alt boyutlarının, kendini sabotajdaki varyansın % 4'ünü açıkladığı, kendin sabotajın güçlü olmasa da önemli ve istatistiki açıdan anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Kendini sabotaj, yordama gücündeki önem sırasına göre, işbirliği, eğitim ve öğretim ortamı, liderlik ve katılım tarafından yordamaktadır. Buna göre, yöneticiler ve öğretmenler arasında işbirliği, eğitim ve öğretim ortamı, liderlik ve katılım algısı olumlu olarak arttıkça, okullarda kendini sabote etme davranışının azalacağı söylenebilir.

Kendini sabotaj ile örgütsel iklimin arasındaki ilişkinin gücüne göre en yüksekten başlayarak sıralandığında, “işbirliği”, “eğitim ve öğretim ortamı” ile “liderlik ve katılım şeklinde sıralamak mümkündür. Bu çalışmada, işbirliğinin kendini sabotajın azaltılmasında en önemli değişken olduğu görülmektedir. Bu durumun, yönetici ve öğretmenlerin meslektaşları ile olan iletişim ve etkileşime önem vermelerinden, saygı ve kabul görme istemelerinden, huzurlu bir ortamda çalışmak istemelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca eğitim ve öğretim ortamının öğretmenlerin performans ve çabalarında etkili olmasının, yöneticilerin liderlik tarzı, iletişim stilleri ve karara katılım ile ilgili yönetim süreçlerini kullanma becerisinin de bu durumda etkili olduğu söylenebilir.

Çevik (2010), örgüt iklimi ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü orta düzeyde ve anlamlı ilişki olduğunu, örgütsel iklime ilişkin en çok mesleki öğretmen davranışlarını sergilediklerini tespit etmiştir. Pozitif bir okul ikliminin hakim olduğu okullarda, okul yöneticisinin öğretmenlere yüksek düzeyde saygı duyduğunu, okulun karar verme mekanizmasına katılan öğretmenlerin kendilerini yetkilendirilmiş hissettiklerini (Angelo, 2005); bu durumun da örgüt iklimi ve öğretmen performansına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, okul ikliminin liderlik ve katılım boyutunun, kendini sabotajın yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Ancak Diş (2015), örgüt ikliminin yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ve liderlik uygulamalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Diş'in (2015), ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, yasal güç boyutunun ile örgüt ikliminin emredici, kısıtlayıcı, müdür

davranışlarını ve umursamaz öğretmen davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı ; Destekleyici müdür davranışı ve işbirlikçi öğretmen davranışını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; kişilik gücü boyutunun destekleyici ve emredici müdür davranışlarını, işbirlikçi öğretmen davranışlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı; kısıtlayıcı müdür davranışını ve umursamaz öğretmen davranışını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Küçük (2008), eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğitimcilerin performansına etkisini incelemiş, başarı yönelimli liderlik ile katılımcı liderliğin öğretmenlerin performanslarına katkı sağladığını; açık ve etkin bir örgüt ikliminin de öğretmenlerin görevlerinde göstermiş oldukları performansa ve öğrencilere yönelik göstermiş oldukları performanslarında etkili olduğunu tespit etmiştir. Dolayısıyla eğitim kurumlarında eğitim kurumlarında yöneticilerin işbirliğine dayalı bir ortam oluşturmasının, öğretmenlerin performansına ve dolayısıyla olumlu bir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İşbirliğine dayalı bir okul iklimi algısının da kendini sabotaj davranışlarının azaltılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.Öneriler

Bu araştırma, kendini sabotaj ile örgüt iklimi arasındaki ilişki ve bazı demografik değişkenler açısından karşılaştırılmasına yönelik yapılmış bir çalışmadır. Buna göre, “Kendini Sabotaj” konusunda bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından uygulamaya ve araştırmacılara yönelik geliştirilen bazı önerilere aşağıda yer verilmiştir.

5.2.1.Uygulamaya Yönelik Öneriler

Kendini Sabotaj Davranışının Azaltılmasına Yönelik Öneriler:

- Kadın yöneticilerin kendini sabotaj düzeylerinin, erkek yöneticilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, kadın yöneticilerin, nicel olarak kadın yönetici sayıları artırılabilir. Kadın yöneticilerin, görev tanımları yapılarak, iş yükü azaltılabilir, yönetsel becerileri desteklenebilir. Kadınlara yönelik olarak, bireysel, örgütsel ya da toplumsal kaynaklı cam tavan baskısını azaltılabilir, bu konuda kadın yöneticiler desteklenebilir. Toplumun kadına yönelik belirlemiş olduğu toplumsal cinsiyet rollerine yönelik ayrımcılık, kadınların sosyal yönleri açığa çıkarmalarına ilişkin olarak desteklenerek motive edilmesiyle ortadan kaldırılabilir. Kadın yöneticilerin hem bilişsel hem davranışsal yönden psikolojik olarak güçlenmeleri sağlanabilir.

•Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin zeka ve yeteneklerini kullanabileceği performans ortamlarına katılımları sağlanabilir, öz-yeterliliklerini ortaya çıkarabilecekleri öz-güven ortamları oluşturulabilir. Erkek öğretmenlerin akademik yeteneklerini açığa çıkaran ortamlarda yer almaları teşvik edilebilir.

•40-50 yaş aralığındaki yöneticilerin diğer yaş gruplarına göre kendilerini daha fazla sabote ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 40-50 yaş aralığındaki yöneticilerin hem iş hem özel yaşamdaki sorumluluklarını dengelemeye yönelik olarak, yönetim tarafından kolaylaştırıcı (ders programı, görev dağıtımı vb.), destekleyici uygulamalar yapılabilir.

•Sözel ve Sayısal branşındaki yöneticilerin, Sanat/spor ve Temel eğitim branşlarına göre kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel ve sayısal branşındaki yöneticilerin, sınava yönelik akademik beklentileri konusunda yaşadıkları stres ve iş yükü azaltılabilir. Sözel, Sayısal ve Mesleki/Teknik branşındaki öğretmenlerin, Temel eğitim branşındaki öğretmenlere göre kendini sabotaj düzeyi yüksek çıkmıştır. Sözel ve sayısal öğretmenlerin akademik başarıya ve sınava yönelik kaygıları azaltılabilir. Mesleki/teknik öğretmenlerin ise branşlarına yönelik çalışmalar desteklenerek, motivasyonları artırılabilir. Mesleki/teknik okullara öğrenci alım standartları iyileştirilebilir (sınav puanı ile), nitelik olarak artırılmasına önem verilebilir, okullar arasındaki farklılıklar asgari düzeye indirilebilir.

•10 yıl ve altı kıdemdeki, yönetim tecrübeleri düşük yöneticilerin kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genç ve tecrübesiz yöneticilerin çalışmaları ve başarıları desteklenebilir, yönetim ile ilgili sorunlara ilişkin yönlendirici liderlik yapılarak cesaretlenmeleri sağlanabilir.

•Bir-iki defa ödül alan öğretmenlerin, üç ve daha fazla ödül alan öğretmenlere göre kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlere verilen ödüllerde objektif ve performansa yönelik olarak adaletli bir ödüllendirme sistemi getirilebilir, ödüllerin öğretmenler için değerli ve çekici olması sağlanabilir.

•“Büyük” ölçekli okullardaki yöneticilerin, “orta” ve “küçük” ölçekli okullardaki yöneticilere göre kendini sabotaj düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu büyük okullardaki yöneticilerin yetki ve sorumluluk dengeliği sağlanabilir, iş yükünü hafifletmeye yönelik destekleyici tedbirler alınabilir.

•Lisede görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilkokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liselerde disiplin sorunlarını azaltmaya yönelik etkili önlemler alınabilir. Öğrenci ve velilerin sorumlulukları, kariyer ve meslek seçimine yönelik seminerler düzenlenebilir. Yönetici ve öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilebilir, görev sınırları ve yetki sorumluluk denkliği sağlanarak iş yükü hafifletilebilir.

•Yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki yöneticilerin, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki yöneticilere göre kendini sabotaj düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaynak ve imkanlar yönünden avantajlı olan yüksek sosyo-ekonomik okullardaki yöneticilerin, çevre, veli ve öğrencilerin beklentilerine yönelik kaygı düzeyleri azaltılabilir.

Olumlu Bir Örgütsel İklim Algısı Oluşturulmasına Yönelik Öneriler:

•Kadın yöneticilerin “liderlik ve katılım” boyutuna yönelik örgütsel iklim algıları, erkek yöneticilerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın yöneticilerin nicelik olarak artırılmasına yönelik teşvik edici, destekleyici uygulamalar yapılarak kadın öğretmenler yöneticilik konusunda cesaretlendirilebilir. Toplumsal cinsiyet rollerinin günümüzde giderek değişmesiyle birlikte, kadınların iş-yaşam dengelerini sağlamaya ve cam tavan baskısını azaltmaya yönelik, kolaylaştırıcı ve destekleyici uygulamalar yapılabilir. Örgütsel destek algıları artırılabilir.

•36-50 yaş aralığındaki yöneticilerin daha ileri yaştaki yöneticilere göre, işbirliği boyutuna ilişkin örgütsel iklim algılarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İleri yaştaki yöneticilerin yönetsel tecrübelerini paylaşabilecekleri, işbirliği ortamını destekleyici kaynaştırıcı etkileşimli çalışmalar düzenlenebilir.

•Lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin, Eğitim Enstitüsü/Önlisans mezunu öğretmenlere göre, eğitim ve öğretim ortamı boyutuna yönelik örgütsel iklim algılarının daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisans ve lisansüstü öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin beklentilerine cevap verebilecek düzenlemeler yapılabilir.

•Sözel, Sayısal, Mesleki/teknik branşındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklimine ilişkin algı düzeylerinin, Temel Eğitim, Sanat/spor branşlarındaki yönetici ve öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek öğrenime hazırlık ve sınav başarısına yönelik beklentinin yüksek olduğu branşlardaki yönetici ve öğretmenler desteklenerek akademik başarıya yönelik olumsuz iklim algı düzeyleri azaltılabilir.

•Mesleki Teknik branşındaki öğretmenlerin örgütsel iklime yönelik algı düzeylerinin, Sözel, Sayısal, Sanat/spor ve Temel Eğitim branşlarındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki/teknik öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilebilir, meslek liselerinin niteliği artırılabilir.

•10 yıl ve altı kıdem ile 16-20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin 26 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilere göre örgütsel iklim algısının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilik tecrübesi daha az olan yöneticiler, cesaretlendirilebilir, desteklenebilir, görevlendirme ve atamaya yönelik objektif uygulamalar ile kaygıları azaltılabilir.

•15 yıl ve altındaki tüm kıdem gruplarındaki öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına ilişkin algı düzeylerinin, ileri kıdem gruplarındaki öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kıdemi az olan yeni öğretmenlerin eğitim ve öğretim ortamına yönelik uyumlarının sağlanmasında oryantasyon süreçleri etkili yönetilebilir. Destekleyici ve yönlendirici liderlik yapılabilir.

•Hiç ödül almayan ile bir-iki defa ödül alan yöneticilerin “liderlik ve katılım” ile “işbirliği” boyutlarına ilişkin örgütsel iklim algılarının üç ve daha fazla ödül alan yöneticilerden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Objektif kriterlere sahip adaletli bir ödül sistemi geliştirilebilir. Yönlendirici ve destekleyici bir yaklaşımla, yöneticilerin başarıları teşvik edilip cesaretlendirilebilir.

•“Büyük” ölçekli okullardaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklime ilişkin algı düzeylerinin diğerlerinden daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kozmopolit bir yapıya sahip olan büyük okullarda etkili iletişim ortamları geliştirmeye yönelik çalışanlar arasında sosyal etkinlikler (piknik, maç, gezi, sanat gösterimleri, vb.) düzenlenebilir.

•Liselerde görev yapan yöneticiler ile ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin örgütsel iklime yönelik algı düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liselerin bina, öğretmen ve öğrenci sayıları azaltılabilir, disiplin sorunlarına yönelik kalıcı çözümler geliştirilebilir. Liselerde velinin eğitimin içine çekilmesine yönelik etkili uygulamalar geliştirilebilir.

•Meslek liselerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel iklim algılarının daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Meslek liselerine yönelik olarak öğrenci girdisinin kalitesi artırılabilir, disiplin sorunlarının çözümüne azaltılmasına ve akademik başarının arttırılmasına yönelik etkili çözümler geliştirilebilir.

•“Düşük” sosyo-ekonomik düzeye sahip okullardaki yönetici ve öğretmenlerin daha düşük örgütsel iklim algısına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okulların kıt kaynakları artırılarak üst politika yapıcılar tarafından desteklenebilir. Okullar arasındaki farklılıklar asgari düzeye indirilebilir.

Örgütsel İkliminin Kendini Sabotajı Azaltmasına Yönelik Öneriler:

•Örgütsel iklim ve alt boyutları ile kendini sabotaj arasında düşük düzeyde ve negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda olumlu örgüt iklimi algısının artırılmasının kendini sabotaj davranışını azaltacağı söylenebilir.

•Liderlik ve katılım boyutu arttıkça, kendini sabotajın azalacağı söylenebilir. Bu kapsamda, okullarda yönetici ve öğretmenlere yönelik destekleyici, yönlendirici, katılımcı ve işbirlikçi liderlik tarzları uygulanabilir. Yöneticilerin çalışanlara yönelik yapıyı iyi kurmaları ve anlayış gösterme boyutuyla desteklemeleri daha etkili bir liderlik uygulamalarıyla kendini sabotajın azaltılmasını sağlayabilir. Okulla ilgili konularda ilgili ve bilgililerin karara katılması, okulun genelini ilgilendiren konularda tüm okul üyelerinin (yönetici, öğretmen, öğrenci, hizmetli, veli) katılımının sağlanması olumlu örgüt iklimini artırırken, kendini sabotaj mekanizmalarının kullanımını da azaltabilir. Çalışanların duygusal ve bilişsel katılım düzeyleri artırılabilir, işe kendini verme, iş tatmini düzeyleri artırılabilir, bu durumda kendini sabotaj mekanizmalarının kullanımını azaltabilir.

•Eğitim ve öğretim ortamı boyutuna ilişkin algı olumlu olarak arttıkça, kendini sabotajın azalacağı söylenebilir. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamında performanslarını açığa çıkartacak, başarılarını destekleyecek, kariyer ve gelişim imkanları sağlayacak motivasyon araçları kullanılabilir. Eğitim ve öğretim ortamına ilişkin öz yeterlilik düzeyleri artırılabilir. Yönetici ve öğretmenler için mentorluk sistemi ile profesyonel olarak desteklenebilir. Yönetici ve öğretmenler bilişsel ve davranışsal olarak psikolojik yönden güçlendirilebilir, öz-yeterlilik ve öz-saygı düzeyleri, olumlu benlik algıları artırılabilir. Okullarda yönetici ve öğretmenlerin güçlenmeleri sağlanarak hem olumlu örgüt iklimine katkı sağlanabilir hem de kendini sabotaj davranışının azalması sağlanabilir.

•İşbirliği boyutu ilişkin algı olumlu olarak arttıkça kendini sabotajın azaltılacağı söylenebilir. Bu çalışmada, işbirliğinin kendini sabotajın önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim kurumlarında çalışanlar arasında etkili iletişim güven ortamının oluşturulması, saygı, samimiyet ve arkadaşlık davranışlarını olumlu etkilerken olumlu örgüt iklimi algısını artırabilir ve kendini sabotajı azaltabilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Kendini sabotaj, ulusal literatür incelendiğinde son yıllarda psikoloji, sosyoloji, eğitim ve öğretim psikolojisi alanında incelenmiş, daha çok lisans öğrencileri ile çalışılmış bir konu olarak alan yazında yer almaya başlamıştır. Örgütsel bir davranış olarak değerlendirildiğinde, bireye ve örgüte olan olumsuz yansımaları dikkate alındığında, bu davranışın farklı örgütsel davranış ve çıktılarla ilişkisi detaylı olarak incelenebilir. Örgüt iklimi, kendini sabotajın belli bir kısmını yordadığı için açıklanamayan varyansın farklı değişkenlerle (liderlik, motivasyon, öz-yeterlik, tükenmişlik, stres vb.) araştırılması alana katkı sağlayabilir. Araştırmanın farklı evren, örneklem ya da çalışma grubundan elde edilen verilerle de desteklenmesi sonuçların genellenebilirliğini artırabilir. Eğitim kurumlarında yönetici ve öğretmenlerin kendini sabote etme eğilimleri, hem nicel hem de nitel verilerin kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılarak daha derinlemesine incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. ve Akın, A. (2011). *Kendini sabotaj: İnsanoğlunun sınırlı doğasının bir sonucu*. Ankara: Pegem Akademi.
- Abbott, M. L. (2011). *Understanding educational statistics using microsoft excel and spss*. United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: A critique, *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Adeyemi, T. O. (2007). Organizational climate and teachers' job performance in primary schools in ondo state, Nigeria: An analytical survey. *African Journal of Cross-Cultural Psychology and Sport Facilitation*, 8(1), 38-54.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde spss uygulamaları* (1.Baskı). İstanbul : İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akça, F. (2012). An investigation into the self-handicapping behaviors of undergraduates in terms of academic procrastination, the locus of control and academic success. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 288-298.
- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, A. ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van ili örneği). *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12): 341-357.
- Akın, A. , Abacı, R. ve Akın, Ü. (2010). Kendini sabotaj ölçeği : Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *16. Ulusal Psikoloji Kongresi*, 14-17 Nisan, Mersin.
- Akın, A., Abacı, R. ve Akın, Ü. (2011). Self-handicapping: A conceptual analysis. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2011, 3 (3), 1155-1168
- Akın, A. (2012). Kendini sabotaj ölçeği : Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 164: 176-187.
- Akın, Ü. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı terapi odaklı psiko-eğitim programının kendini sabotaj üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Akkalkan, H. (2009). *Ankara ili Çankaya ilçesinde okul büyüklüğünün öğrencilerin akademik başarısı, okula devamı ve disiplini ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Alter, A. L., & Forgas, J. P. (2007). On being happy but fearing failure: The effects of mood on self-handicapping strategies. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 947–954.
- Altıntaş, S. (2016). *Bazı değişkenlere göre üniversite öğrencilerinin cep telefonu kullanımı ve kendini sabotaj düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Altman, R. (2000). Understanding organizational climate: Start minimizing your workforce problems. *Water Engineering and Management Journal*, 147 (6), 31-33.
- Angelo, J. F. (2005). *An analysis of principal leadership affecting student achievement in a high-performing, high-poverty middle school: A case study*. Unpublished doctoral dissertation. USA: George Washington University.
- Anlı, G. (2011). *Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Anlı, G., Akın, A., Şar, A.H. ve Eker, H.(2015). Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 14,160-172.
- Arık, M. (2016). *Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının sanal kayıtarma düzeylerinin yordayıcısı olarak örgüt iklimi: İstanbul ili örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arkin,R. & Baumgardner, A. H. (1985). Self-handicapping. In J. H. Harvey & G. Weary (Eds.). *Attribution basic issues and applications*. New York: Academic Press.
- Aronoff, C.E. & Baskin, O.W. (1983). Public relations: The profession practise. *St. Paul West Publ., Comp.*, 196-198.
- ASSC, Alliance for the Study of School Climate. <http://www.calstatela.edu/centers/schoolclimate/> (12.04.2018).
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi: Kavramlar, kuramlar, süreçler, ilişkiler*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. P. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Aydınlı, M. (2008). *Örgüt kültürünün oluşturulmasında öğretmen davranışlarının etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışı. Memduhoğlu H. B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. (291-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydoğan Z. F. (2004). Örgüt kültürü ve iklimi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 204-225.

- Aytaç S. (2003). Çalışma psikolojisi alanına yeni bir yaklaşım: Örgütsel sağlık. “İş, Güç” *Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 2, 224-241.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri (Türkiye’de resmi lise öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırma), 2. *Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri 18-20 Eylül*, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Bakioğlu A. ve Geyin, Ç. (2009). What does school size do: safety perceptions of educators and students. *US- China Education Review*, 6(10), 1-7.
- Balcı, A. (2003). *Öğretim elemanının iş stresi, kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2013). *Etkili okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma* (6.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, E. (1992). *Ödüller, güdüleme kuramları ve Türkiye’de öğretmen ödülleri*. Ankara: Adem Yayıncılık.
- Baltacı, H. Ş. Ve Altan, T. (2016). Lise öğrencilerinde benlik saygısının yordayıcısı olarak depresyon, bağlanma ve şiddet eğilimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40: 227-239.
- Başaran, İ. E. (1982). *Temel eğitim ve yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1998). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış, insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Batlis, C., N. (1980). The effects of organizational climate on job satisfaction, anxiety, and propensity to leave. *Journal of Psychology*, 104, 233-240.
- Baumgardner, A.H.& Levy, P.E. (1988). Role of self-esteem in perceptions of ability and effort: Illogic or insight? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14(3), 429-438.
- Bayat, S. (2015). *Okulların örgüt ikliminin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayram, N. (2009). *Sosyal bilimlerde spss veri analizi* (1.baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.

- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2008). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, selfconsciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 3-13.
- Berglas S. & Jones E.E. (1978) Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *J Pers Soc Psychol*, 36,405-417.
- Bilir, F. P. (2005). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü'nün örgüt iklimi ve çalışanların katılımı ile ilgili algılamaları*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Blau, P. M. & Scott, W. R. (1960). Formal organizations: A comparative study. F. D. Carver ve T. J. Sergiovanni (Ed.), *Organizations and Human Behavior: Focus on Schools* (pp. 5-18). McGraw-Hill Book Company.
- Brzozowski, D. M. N. (1999). *Self-handicapping: Gender differences, perception of classroom goal structure, and the presence or absence of a learning disability*. Master dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database.
- Burns, D. D. (1980). *Feeling good: The new mood therapy*. New York: The New American Library Inc.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükgöze, H. ve Gün, F. (2015). Araştırma görevlilerinin kendini sabotaj eğilimlerinin incelenmesi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8, 2: 689-704.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum* (22. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik* (19. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bollen, K.A. (1998). Structural equation models in armitage P., *Colton, T. (Ed.), Encyclopedia of biostatistics*, (4363-4372), Chichester, United Kingdom: Wiley.
- Borg, W. & Gall, M.D. (1989). *Educational research an introduction* (5th. Edition). New Yorkand London: Longman, s.349.
- Bökeoğlu, Ö. Ç.ve Yılmaz, K. (2008). İlköğretim okullarında örgütsel güven hakkında öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 211-233.

- Campbell, J.P., Dunette, M.D., Lawler, III E. E. & Weickjr, K.E. (1970). *Managerial behavior, performance and effectiveness*. New York: Mc. Graw-Hill Book Company.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caplow, T. (1957). Organization size. *Administrative science quartely*, 1, 484-505.
- Civan, S. (2016). *Eylemlilik ve kendini sabotaj arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Coşar, S. (2012). *Çalışanların tükenmişlik düzeyleri ile kendini engelleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chou, C.P. & Bentler, P. M. (1995). Estimates and tests in structural equation modelling, Rick H. Hoyle (eds.). *Structural equation modelling: Concepts, issues and applications*, CA: Sage.
- Cochran, W. (1962). *Sampling techniques*, John Wiley Sons Inc., New York.
- Conlon, E.G., Zimmer-Gembeck, M.J., Creed, P.A. & Tucker, M (2006). Family history, self-perceptions, attitudes and cognitive abilities are associated with early adolescent reading skills. *J Res Read*, 29,11-32.
- Coudevylle, G.R., Gernigon C. & Ginis, K.A.M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping: a mediational analysis. *Psychol Sport Exerc*, 12,670-675.
- Cowan, S. E., & Ferrari, J. R. (2002). Am I for real? Predicting impostor tendencies from self-handicapping and affective components. *Social Behavior and Personality*, 30(2), 119-126.
- Covington, M.V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.
- Curan, P.J., West, S.G. & Finch, J.F. (1996). The robutness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Pyschological Methods*,1(1), 16-29.
- Çağlayan, E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 100-116.
- Çağlayan, E. (2014). *Okul binaları ve örgüt iklimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Çağlayan, E., ve Yılmaz, E. (2011). *Okul binası değerlendirme ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayımlanmamış araştırma raporu. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Çelik, V. (1993) Eğitim yönetimde örgütsel kültür ve önemi. *Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Dergisi*, 26 (2), 145-165.
- Çevik, N. (2010). *İlköğretim kurumlarında örgütsel iklim ile iş doyumunu arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiftçi, K. (2014). *İlkokul öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının örgütsel güven üzerindeki etkisi (Batman ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çingöz, B. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile spor ve farklı değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.
- Dağlı, A. (2017). *Teoriden uygulamaya örgütsel iklim*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Degree, C. E.& Snyder, C. R. (1985). Adler's psychology (of use) today: Personal history of traumatic life events as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(6), 1512-1519.
- Deniz, M. (2005). *İşletme yönetiminde motivasyon. Örgütsel davranış boyutlarından seçimler*, Tikici, M. (Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Deppe, R. K., & Harackiewicz, J. M (1996). Self-handicapping and intrinsic motivation: buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 868-876.
- Dietrich, D. (1995). Gender differences in self-handicapping: Regardless of academic or social competence implications. *Social Behavior and Personality*, 23, 402-410.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Dixon, T. L. (2003). *Middle school teacher beliefs*. Unpublished doctoral dissertation. USA: University of Acron.
- Doğan, D. (2011). *İlköğretim okullarındaki örgüt ikliminin yönetici ve öğretmenlerin değer sistemleri bakımından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dorman, J. P., & Ferguson, J. M. (2004). Associations between students'-perceptions of mathematics classroom environmentand self-handicapping in Australian and Canadian high schools. *McGill Journal of Education*, 39(1), 69-86.
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet, psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eberts, R. W., Schwartz, E. K., & Stone, J. A. (1990). School reform, school size and student achievement. *Economic Review*, 26(2), 2-15.

- Eblin, J. J. (2009). *Gender differences in claimed self-handicapping: The role of group status and effort prime*. Unpublished senior honors thesis. The Ohio State University: Ohio, USA.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (2003). A motivational analysis of defensive pessimism and self-handicapping. *Journal of Personality*, 71(3), 369-396.
- Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 139-156.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (16.baskı)*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Erdem, F. (1996). *İşletme kültürü*. Ankara: Friedrich-Noumann Vakfı ve Akdeniz Üniversitesi Yayınları.
- Erdoğan, Ö. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmen algularına göre psikolojik şiddet (mobbing) ve örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertekin, Y. (1978). *Örgüt iklimi*. Ankara: Doğan Basımevi. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Feick, D.ve Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Field, A. (2005). *Discovering statistic using spss (2.baskı)*. Sage Pulications.
- Flamm, A. (2006). *When thinking it means doing it: Prefactual thought in selfhandicapping behavior*. Doctoral dissertation.
- Fleming, S. D. (2007). *Perception of ability, trait affectivity, and self-handicapping behavior in adolescents*. Doctoral dissertation. Retrived from ProQuest Dissertations and Thesis Database.
- Forehand, G. A. & Gilmer, B. V. H.(1964). Environmental variation in studies of organizational behavior. *Psychological Bulletin* 62,361-381.
- Forehand, G. A. (1968). On the interaction of persons and organizations. organizational climate: Explorations of a concept (Tagiuri & Litwin Eds.). *Boston: Division of Research, Harvard Business School*, 65-80.

- Forgas, J. P. (1994). Sad and guilty? Affective influences on explanations of conflict episodes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 56–68.
- Forgas, J. P., Bower, G. H., & Moylan, S. J. (1990). Praise or blame? Mood effects on attribution for success or failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 809–819.
- Fowler, W. J., Jr., & Walberg, H. J. (1991). School size, characteristics, and outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 13(2), 189-202.
- Gediklioğlu, T (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gellerman, S.W. (1960). *People, problems and profits*. New York: McGraw-Hill.
- Gellerman, S.W. (1973). *The uses of psychology in management*. New York: Collier.
- Gilmer, B. V. H. (1971). *Industrial and organizational psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Goldhardt, J. (2004). *The school experience from the students' perspective: a comparative case study analysis*. Unpublished doctoral dissertation. USA: University of Nevada.
- Gottfredson, D. C. (1985). *School size and school disorder*. Baltimore, MD: Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
- Gnanadesikan, R. (1997). *Methods for statistical data analysis of multivariate observations* (Second ed.). United States: John Wiley & Sons, Inc.
- Gray, R. (2007). *A climate of success: Creating the right organization climate for high performance*. Amsterdam: Elsevier/Butterworth-Heinemann.
- Grusky, O. (1961). Corporate size, bureaucratization, and managerial succession. *American Journal of Sociology*, 67, 3, 261-269.
- Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 254-271.
- Gügerçin, U. Ve Ay, Ü. (2017). Etik konum ölçeği'nin faktör analitik yapısı: Banka çalışanları üzerine bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 35, 4,53-78.
- Günbayı, I. (2007). School climate and teachers' perceptions on climate factors: Research into nine urban high schools. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 61-73.
- Gündoğdu, R. (2013). Investigation of self-handicapping tendencies of teacher candidates according to demographic variables by controlling self-esteem scores. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish and Turkic*, 8(3), 263-277.

- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki* (Gaziantep ili örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Güney, S. (2017). *Örgütsel davranış* (4. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Halis, M. ve Uğurlu, Ö.Y. (2008). Güncel çalışmalar ışığında örgüt iklimi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 10, 2, 101-123.
- Hall, R. H., Johnson, N. J. & Haas, J. E. (1967). Organizational size, complexity, and formalization. *American Sociological Review*, 32 (6), 903-912.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: The Macmillan Company.
- Halpin, A. W., & Croft D. B. (1963). *Organizational Climate of Schools*. Chicago: University of Chicago, Midwest Administration Center.
- Hampton, D.R., Summer, C.E. & Webber, R.A. *Organizational behavior and the practise of management*, Glenview, İll.: Scott, Foresman, (1973), 520'den Aronoff ve Baskin, 1983, 198.
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in selfhandicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 451-458.
- Hassard, J. S. (2012). Rethinking the hawthorne studies: The western electric research in its social, political and historical context. *Human Relations*, 65(11), 1431-1461.
- Hathaway, W. E. (1988). Educational facilities: Neutral with respect to learning and human performance? *CEFP Journal*, 26(4), 8-12.
- Hendrix, K.S. & Hirt, E.R. (2009). Stressed out over possible failure: the role of regulatory fit on claimed self-handicapping. *J Exp Soc Psychol*, 45,51-59.
- Hewitt, P. L.& Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456-470.
- Higgins, R. L. (1990). Self-handicapping: Historical roots and contemporary branches. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (s. 1-35). New York: Plenum Press.
- Higgins, R.L., Synder, C.R. & Berglas, S. (1990). *Self-handicapping: The Paradox that isn't*. New York, Plenum Press.
- Hirase, S. K. (2000). *School climate*. Unpublished doctoral dissertation. USA: The University of Utah.
- Hirt, E. R., Deppe, R. K. & Gordon, L. J. (1991). Self-Reported versus behavioral self-handicapping: Empirical evidence for a theoretical distinction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(6), 981-991.

- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). I know you self-handicapped last exam. Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-193.
- Hobden, K. L. (1997). *Behavioral versus claimed self-handicapping. Underlying motivations and attributions following failure*. Unpublished doctoral dissertation. University of Toronto, Canada.
- Howard, W. L.(2011). *Underrepresented college students and the reduction of stereotype threat: Threat overprotection through social support, unrealistic optimism and unintended self-handicapping of academic decision-making*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis Database.
- Howard, E. & Martin, M. (1998). *The SCA school climate and culture profile*. USA: University of Colorado.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to spss statistics in psychology: For version 19 and earlier (Fifth edition)*. London: Pearson Education Limited.
- Hoy, W. (2008). *School climate-measuring school climate, school climate and outcomes, issues trends and controversies*. Retrieved January, 2017.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(2), 149-168.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Educational administration theory, research and practise / Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama, (7.baskı)*. S. Turan (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hoy, W. & Tarter, C. J. (1992). Measuring the health of the school climate: A conceptual framework. *NASSP Bulletin*, 76, 74-79.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research (5th ed.)*. New York: Addison Wesley Longman.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum algı iletişim*. Ankara: Verso Yayıncılık.
- John, C. & Taylor J. (1999). Leadership style, school climate and the institutional commitment of teachers. *International Forum*, 2(1), April, ss:25-56.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200–206.
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kalyon, A., Dadandı, İ. ve Yazıcı, H.(2016). Kendini sabote etme eğilimi ile narsistik kişilik özellikleri, anksiyete duyarlılığı, sosyal destek ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Düşünen Adam Dergisi*, 29, 237-246.

- Kavgacı, H. (2010). *İlköğretimde örgütsel iklim ve okul-aile ilişkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, F. (2016). *Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin başarı yönelimi, kendini engelleme davranışları ve demografik özelliklerinin okula yabancılaşmayı yordama düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, Ş. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin cinsiyetlerine göre okul ikliminin oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32.basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M.& Marshall, K. (2008). When a high distinction isn't good enough: A Review of Perfectionism and Self-Handicapping. *Australian Educational Researcher*, 35(3), 21-36.
- Kelley, H.H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, Feb.1973, 107-128.
- Kelley, E. A., Glover, J. A., Keefe, J. W., Halderson, C., Sorenson, C., & Speth, C. (1986). *School climate survey (modified)*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Keskin, A., (2010). *Ödüllendirmenin ortaöğretim okullarındaki öğretmenleri ve yöneticileri güdüleme düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Y. (2013). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim ve örgüt iklimine ilişkin algılarının değerlendirilmesi (Batman ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kimble, C. E., Kimble, E. A., & Croy, N. A. (1998). Development of self-handicapping tendencies. *The Journal of Social Psychology*, 138(4), 524-534.
- Kinnon, M. C. & Murray, C. B. (2007). A profile of college self-handicapper. *UCR Undergraduate Research Journal*, 1, 13-17.
- Kirk, R. E. (2008). *Statistics an introduction* (Fifth ed.). United States: Thomson Higher Education.
- Knee, C. R., & Zuckerman, M. (1998). A non-defensive personality: Autonomy and control as moderators of defensive coping and self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 32(2), 115-130.
- Kolditz, T.A.&Arkin, RM. (1982). An impression management interpretation of the self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 492-502.

- Kowalski, T.J.& Ulrich C.R. (1993). *Contemporary school administration: An introduction*. New York: Longman.
- Köse, A. (2015). *İşe angaje olma ile örgütsel destek algısı ve örgüt iklimi arasındaki ilişki (Kahramanmaraş ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Zirve Üniversitesi-Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Küçük, M. (2008). *Eğitim kurumlarında yöneticilerin liderlik davranışlarının örgüt iklimi üzerine ve eğitimcilerin performansına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Landau, S. & Everit, B. S. (2003). *A handbook of statistical analyses using SPSS* (First Ed.). Chapman & Hall/CRC.
- Landy, F. J. (1990). Psychology of work behavior. Prentice-Hall Inc., California. Tanford, S. & Montgomery, R. (2015). The effects of social influence and cognitive dissonance on travel purchase decision. *Journal of Travel Research*, 54(5), 596-610.
- Lay, C.; Knish, S. & Zanatta, R. (1992). Self-handicappers and procrastinators: A comparison of their practice behavior prior to an evaluation. *Journal of Research in Personality*, 26, 242-257.
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268.
- Lee, V., Smerdon, B. A., Alfeld-Liro, C., & Brown, S. L. (2000). Inside large and small high schools: Curriculum and social relations. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(2), 147-171.
- Lind, D. A., Marchal, W. G., & Wathen, S. A. (2006). *Basic Statistics for Business and Economics* (Fifth edition). United States: McGraw-Hill Companies.
- Linn, R. L. & Miller, M. D. (2005). *Measurement and Assessment in Teaching* (Ninth Edition). Pearson: Merrill Prentice Hall. Upper Saddle River, New Jersey
- Litwin, G.H. & Stringer, R.A. (1968). *Motivation and organizational climate*. Boston: Division of Research, Harvard Business School.
- Lowe, J. M. (1990). *The interface between educational facilities and learning climate in three elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Texas A&M University.
- Lucas, J.W. & Lovaglia, M.J. (2005). Self-handicapping: Gender, race and status. *Current Research in Social Psychology*, 10(15), 234-249.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim yönetimi, kavramlar ve uygulamaları/ Educational administration, concepts and practices* (6. Baskı). Arastaman, G.(Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Mamaril, N. A., Usher, E. L., & Coyle, B. A. (2013). Academic self-handicapping and self-efficacy as predictors of mathematics achievement of African American middle school students. *P20 Motivation and Learning Lab, University of Kentucky, College of Education, Kentucky, USA*.
- Martin, A. J., Marsh, H. W., Williamson, A., & Debus, R. L. (2003). Self-handicapping, defensive pessimism, and goal orientation: A qualitative study of university students. *Journal of Educational Psychology, 95*(3), 617-628.
- Martin, A.J., Nejad, H., Colmar, S., Liem, G.A.D. & Collie, R.J. (2015). The role of adaptability in promoting control and reducing failure Dynamics: a mediation model. *Learn Individ Differ, 38*,36-40.
- Marzano, R.J., Waters, T. & McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Mid-continent Research for Education and Learning.
- McCrea, S. M. & Hirt, E. R. (2001). The role of ability judgments in self-handicapping. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 1378-1389.
- McCrea, S. M., & Hirt, E. R. (2008). She works hard for the money: Valuing effort underlies gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Experimental and Social Psychology, 44*(2), 292-311.
- McKillup, S. (2012). *Statistics Explained: An Introductory Guide For Life Scientists* (Second edition). United States: Cambridge University Press.
- McShane, S. L. & Von Glinow, M.A. (2016). *Organizational behavior/Örgütsel davranış* (2.Baskı). Günsel, A. ve Bozkurt, S.(Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB Mevzuat (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*. (<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm>) (01.04.2019)
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2011). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(1), 1-26.
- Memduhoğlu, H.B. (2013). Yönetim düşüncesinin evrimi ve yönetişimi. Memduhoğlu H.B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Yönetimde yeni yaklaşımlar. (1-27)*.Ankara: Pegem.
- Memduhoğlu, H. B., ve Zengin, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel güvene ilişkin öğretmen görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(1), 211-217.
- Meyer, C. (2000). Academic procrastination and self-handicapping: Gender differences in response to non-contingent feedback. *Social Behavior and Personality, 15*(5), 87-102.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence, 15*, 389-411.

- Milli Eğitim Bakanlığı, (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018).Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Okullar ve Diğer Kurumlar. http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php?_ILKODU=20&_ILCEKODU=21 (12.10.2018)
- Milli Eğitim Bakanlığı, Mevzuat. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. (<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=2>) (01.04.2019)
- Muhr, S. L., Sørensen, B. M., & Vallentin, S. (2010). *Ethics and organizational practice: Questioning the moral foundations of management*. Edward Elgar Publishing.
- Murray, C. B. & Warden, M. R. (1992). Implications of self-handicapping strategies for academic achievement: a reconceptualization. *Journal of Social Psychology*, 132, 23-37.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W. & Barrett, K.C. (2004). *SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (2.baskı). Lawrence Erlbaum.
- National Association of Secondary School Principals. (1996). *Breaking ranks: Changing an American institution*. Reston, VA: NASSP.
- Norem, J.K. & Cantor, N. (1986). Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1208-1217.
- Onoye, K. J. (2004). *A case study of a successful urban school: climate, culture and leadership factors that impact student achievement*. Unpublished doctoral dissertation. USA: University of Southern California.
- Ordu, A. (2011). *İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Owens, R. G. (1981). *Organizational behavior in education*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- Öner, S. (2007). *Ortaöğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin okul yönetimine katılma düzeyleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özçiçek, V. T. (2016). *Örgüt iklimini etkileyen iç etmenler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, İstanbul.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi, kuram uygulama teknik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özlü, G. (2017). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Paknadel, A.C. (1988). *Örgütsel iklim ve iş doyumu*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pallant, J. (2015). *SPSS survival manual/SPSS kullanma kılavuzu, SPSS ile adım adım veri analizi* (6.baskı). Balcı, S. ve Ahi, B. (Ed.) (2016). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Payne, R. L.& Mansfield, R. (1973). Relationships of perceptions of organizational climate to organizational structure, context, and hierarchical position. *Administrative Science Quarterly*, 18 (4), 515-526.
- Polat, S., ve Celep, C. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel adalet, örgütsel güven, örgütsel vatandaşlık davranışlarına ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(2), 307-331.
- Pomroy, A. E. (2005). *A study of principal communication behaviors and school climate in three Maine elementary schools*. Unpublished doctoral dissertation. USA: The University of Maine.
- Prapavessis, H.; Grove, J.R. & Eklund, R.C. (2004). Self-presentational issues in competition and sport. *The University Of Western Australia Journal Of Applied Sport Psychology*, 16: 19-40
- Pyszczynski, T., & Greenberg, J. (1983). Determinants of reduction in intended effort as a strategy for coping with anticipated failure. *Journal of Research in Personality*, 17, 412-422.
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39, 727-737.
- Rivers, W. J. (2003). *Relationships between teacher-perceived school climate and school climate outcomes*. Unpublished doctoral dissertation. USA: Valdosta State University.
- Rhodewalt, F. (1990). *Self-handicappers: Individual differences in the preference for anticipatory self-protective acts*. In R. L. Higgins, C. R. Snyder, & S. Berglas (Eds.), *Self-handicapping: The paradox that isn't* (s. 69-106). New York: Plenum Press.
- Rhodewalt, F., & Davison, J. (1986). Self-handicapping and subsequent performance: Role of outcome valence and attributional certainty. *Basic and Applied Social Psychology*, 7(4), 307-323.
- Rhodewalt, F. & Fairfield, M. (1991). Claimed self-handicaps and the self-handicapper: the relation of reduction in intended effort to performance. *Journal of Research in Personality*, 25, 402-417.

- Rhodewalt, F., & Hill, K. (1995). Self-handicapping in the classroom: The effects of claimed self-handicaps on responses to academic failure. *Basic and Applied Social Psychology, 16*(4), 397-416.
- Rhodewalt, F., Morf, C., Hazlett, S. & Fairfield, M. (1991). Self-Handicapping: The role of discounting and augmentation in the preservation of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 61*(1), 122-131.
- Rhodewalt, F., Saltzman, A. T., & Wittmer, J. (1984). Self-handicapping among competitive athletes: the role of practice in self-esteem protection. *Basic And Applied Social Psychology, 5*(3), 197-209.
- Rhodewalt, F., Tragakis, M. W. & Finnerty, J. (2006), Narcissism and self handicapping: Linking self- aggrandizement to behavior. *Journal of Research in Personality, 40*, 5, 573–597.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior/ Örgütsel davranış* (14 baskı). Erdem, İ.(Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Roscoe, J. T. (1975). *Fundamental research statistics fort he behavioral sciences*. (Second edition). New York: Holt Rinehart and Winston.
- Ryska, T. A. (2002). Effects of situational self-handicapping and state self-confidence on the physical performance of young participants. *The Psychological Record, 52*, 461-478.
- Sabancı, A. (1999). *İlköğretim okullarındaki ödül sisteminin öğretmenler ve müdür yardımcıları için önem derecesi, gereksinimleri karşılama ve iş doyumunu sağlama düzeyi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2008). *Örgüt psikolojisi*. Bursa: Alfa Aktüel Basım.
- Sansone, R.A., McLean, J.S. & Wiederman, M.W. (2008). The relationship between medically self-sabotaging behaviors and borderline personality disorder among psychiatric inpatients. *J Clin Psychiatry, 10*, 448-452.
- Sarıçalı, M. (014). *Psikolojik danışman adaylarının kendini engelleme algılarının özgünlük düzeyleri ve aldıkları süpervizyon açısından incelenme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schwinger, M. (2013) Structure of academic self-handicapping-global or domain-specific construct? *Learn Individ Differ, 27*,134-143.
- Sezgin, F. ve Kılınç, Ç. A. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgüt iklimine ilişkin algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 743-757.
- Shafran, R.& Mansell, W. (2001) Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. *Clin Psychol Rev, 21*,879-906.
- Shankar, A., Ansari, M. & Saxena, S. (1994). Organizational context and ingratiatory behavior in organizations. *Journal of Social Psychology, 134*(5), 641-647.

- Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Siegel, S. (1977). *Davranış bilimleri için parametrik olmayan istatistik*. Topsever, Y. (Ed.). Ankara Üniversitesi. DTCF Yayınları.
- Sipahi, B., Yurtkoru, E. S., ve Çinko, M. (2008). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Stringer, R. (2002). *Leadership and organizational climate*. Prentice Hall, New Jersey, U.S.A.
- Smederevac, S., Novovic, Z., Milin, P., Janicic, B., Pajic, D., & Biro, M. (2003). Tendency to self-handicapping in the situation of expected failure. *Psihologija*, 36(1-2), 39-58.
- Smith, T. W., Snyder, C. R., & Handelsman, M. M. (1982). On the self-serving function of an academic wooden leg: Test anxiety as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(2), 314-321.
- Smith, T.W., Snyder, C.R.& Perkins, S.C. (1983) The self-serving function of hypochondriacal complaints: physical symptoms as self-handicapping strategies. *J Pers Soc Psychol*, 44,787-797.
- Smith, D.S. & Strube, M.J. (1991). Self-protective tendencies as moderators of self-handicapping impression. *Basic Applied Social Psychology*, 12(1), 63-80.
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1982). *Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle*. In G. Weary, & H. L. Mirels (Eds.), *Integrations of clinical and social psychology* (s. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Smith, T. W., Augelli, R. W., & Ingram, R. E. (1985). On the self serving function of social anxiety: Shyness as a self-handicapping strategy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 970-980.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K., & Kuczka, K. (2007). Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 81-89.
- Strube, M. J. (1986). An analysis of the self-handicapping scale. *Basic Applied Social Psychology*, 7(3), 211-224.
- Suddarth, B.H.& Slaney, R.B. (2001) An investigation of the dimensions of perfectionism in college students. *Meas Eval Couns Dev*, 34,157-165.
- Süpçin, E. (2000). *İlköğretim okullarının örgüt iklimi* . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Sürmeli, G. (2018). *Algılanan yönetici liderlik stiline, çalışanın algılanan örgüt iklimi ve iş tatmini düzeyine olan etkisinin incelenmesi* . Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şahin, S. (2010). Okul kültürünün bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 561-575.
- Şahin, K. (2005). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki tutumları ile okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik (Reliability and validity in the social and behavioral measurement)*. Ankara: Seçkin Publishing.
- Şenufuk, Y. (2004). *Resmi ödüllerle diğer özendiricilerin öğretmenleri güdülemesine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). United States: Pearson Education
- Tagiuri, R. (1968). *The concept of organizational climate*. In R. Tagiuri G. H. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Exploration of a concept*. USA: Boston, Harvard University.
- Tahaoğlu, F. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerinin örgüt iklimi üzerine etkisi (Gaziantep ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tanford, S. & Montgomery, R (2015). The effects of social influence and cognitive dissonance on travel purchase decisions. *Journal of Travel Research*, 54 (5), 596-610.
- Tanrıoğen, A. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (4. baskı).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (2018). *Örgütlerde etkili insan ilişkileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taş, R. (2017). *Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde kişilerarası yetkinlik düzeylerinin kendini sabotaj eğilimine olan etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Taş, Y. (2008). *The interplay of students' perceptions of classroom Goal structures, personal goal orientations and Learning related variables*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ortaöğretim müdürleri için okul yönetimi*. (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tice, D. M. (1991). Esteem protection or enhancement? Self-handicapping motives and attributions differ by trait self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(5), 711-725.

- Tok, A. (2006). *İlköğretim okullarındaki örgüt iklimine ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topkaya, N.(2017). *Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Uğurlu, C.T. (2017). *Okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- UNESCO Institute for Statistics (2012). *A place to learn: Lessons from research on learning environments*. Montreal, Canada. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/tp9-learning-environments-2012>.
- Urđan, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Urđan, T. & Midgley, C., (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn? *Educational Psychology Review*, 13(2), 115-138.
- Urđan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101-122.
- Ünal, S., Öztürk, M., ve Gürdal, A. (2000). İlköğretim okullarının bina standartlarına uygunluğu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 74-79.
- Üzar-Özçetin, Y.S. ve Hiçdurmaz, D. (2016). Kendini sabote etme ve ruh sağlığı üzerine etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar Dergisi*, 8, 2,145-154.
- Üzbe, N. (2013). *Başarı hedef yönelimi, benlik saygısı ve akademik başarının kendini engellemeyi yordamadaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varol, M. (1993). *Örgüt kültürü - örgüt iklimi ve kimliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Want, J. & Kleitman, S. (2006). Imposter phenomenon and self-handicapping: links with parenting styles and self-confidence. *Pers Individ Dif*, 40,961-971.
- Warner, S. & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *J Youth Adolesc*, 33, 271-281.
- Weary, G. & Williams, J.P. (1990). Depressive self-presentation: Beyond self handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 892-898.
- Weidner, G. (1980). Self-handicapping following learned helplessness treatment and the Type A coronary-prone behavior pattern. *Journal of Psychosomatic Research*, 24, 319-325.

- Wilcox, R. R. (2012). *Modern statistics for the social and behavioral sciences: A practical introduction*. United States: Chapman & Hall/CRC Press.
- Yalnız, A. (2014). *Algılanan anne baba tutumları, kendini sabotaj ve öz-yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yapıcıer, İ. (2007). *Örgüt ikliminin oluşmasında yöneticilerin kişisel ve yönetsel özelliklerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Tokat.
- Yavuzer, Y. (2015). Investigating the relationship between selfhandicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15,879-890
- Yıldırım, M. (2009). *İlköğretim okullarında öğretmen algularına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (İstanbul ili Bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2013, 3, 1, 1-11.
- Yücel, E. (2018). *Leon Festinger'in bilişsel uyumsuzluk kuramı* (1.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Zafer, M. (2016). *İtfaiye çalışanlarında psikolojik dayanıklılık ve kendini sabotaj düzeylerinin incelenmesi: (İstanbul itfaiyesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zammuto, R. F., & Krakower, J. Y. (1991). Quantitative and qualitative studies in organizational culture. *Research in Organizational Change and Development*, 5, 83-113.
- Zuckerman, M., Kieffer, S. C., & Knee, C. R. (1998). Consequences of self-handicapping: Effects on coping, academic performance, and adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(6), 1619–1628.
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 411-442.
- Zelditch, M. and Hopkins, T. K. (1961). *Laboratory experiments with organizations*. In Amitai Etzioni (ed.), *Complex organizations*. New York: Halt, Rinehart and Winston Inc.

EKLER**Ek 1. Araştırma Evrenindeki Okullar****Ek 1.A. Araştırma Evrenindeki İlkokullar (Merkezefendi)**

Okul Türü	Sıra	Okul Adı	Büyüklik	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen
	1	Altındere İlkokulu	Küçük	1	–	3
	2	Zehra-Suna Manasır İlkokulu	Küçük	1	1	4
	3	Yeşilyayla Nimet Ve İhsan Gün İlkokulu	Küçük	1	–	5
	4	Hacıyüplü İlkokulu	Küçük	1	1	5
	5	Karahasanlı İlkokulu	Küçük	1	–	5
	6	İsmail Uslu İlkokulu	Küçük	1	1	7
	7	Aşağışamlı İlkokulu	Küçük	1	–	8
	8	Ekrem Başer İlkokulu	Küçük	1	1	9
	9	Yeşilköy İyitme Engelliler İlkokulu	Küçük	1		11
	10	Eğitim Kurumları Yaptırma Ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler İlkokulu	Küçük	1	2	11
	11	Mustafa Kulaklı İlkokulu	Küçük	1	1	13
	12	Musa-Hatice Çelikkol İlkokulu	Küçük	1	1	15
	13	Şemikler Amiroğlu İlkokulu	Küçük	1	1	18
	14	Hacı Leman Oto İlkokulu	Küçük	1	1	20
		TOPLAM		14	10	134
İLKOKUL	15	Ahmet Nuri Özsoy İlkokulu	Orta	1	1	22
	16	Ahmet Sami Uslu İlkokulu	Orta	1	1	22
	17	Dr. Bekir Sıddık Müftüler İlkokulu	Orta	1	2	27
	18	Gazi İlkokulu	Orta	1	1	28
	19	Musa Kazım Manasır İlkokulu	Orta	1	2	29
	20	Hacı Ahmet Paralı İlkokulu	Orta	1	2	31
	21	Reşat Vural İlkokulu	Orta	1	1	32
	22	1200 Evler İlkokulu	Orta	1	2	34
	23	Necip Fazıl Kısakürek İlkokulu	Orta	1	2	38
	24	Arif Yalınkaya İlkokulu	Orta	1	2	39
		TOPLAM		10	16	302
	25	Dentaş İlkokulu	Büyük	1	1	41
	26	Osman Özgür İlkokulu	Büyük	1	2	41
	27	Adalet İlkokulu - Şehit Burak Erten İlkokulu	Büyük	1	2	41
	28	Fatih İlkokulu	Büyük	1	2	43
	29	Zaferiye Abalıoğlu İlkokulu	Büyük	1	2	45
	30	Üçler İlkokulu	Büyük	1	2	56
	31	Merkez Efendi İlkokulu	Büyük	1	2	57
	32	Katip Çelebi İlkokulu	Büyük	1	3	58
	33	Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu	Büyük	1	3	67
	34	19 Mayıs İlkokulu	Büyük	1	3	70
		TOPLAM		10	22	519
		TOPLAM İLKOKUL		34	48	955

Ek 1.B. Araştırma Evrenindeki Ortaokullar (Merkezefendi)

Okul Türü	Sıra	Okul Adı	Büyüklik	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen
	1	Hacıyüplü Ortaokulu	Küçük	1	1	6
	2	Aşağışamlı Ortaokulu	Küçük	1	1	10
	3	Gültepe İmam Hatip Ortaokulu	Küçük	1	1	11
	4	Karaman Ortaokulu	Küçük	1	1	14
	5	Mustafa Kulaklı Ortaokulu	Küçük	1	1	15
	6	Zehra Suna Manasır Ortaokulu	Küçük	1	1	17
	7	Musa-Hatice Çelikkol Ortaokulu	Küçük	1	1	18
	8	Ekrem Başer Ortaokulu	Küçük	1	1	19
	9	Eğitim Kurumları Yaptırma Ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler Ortaokulu	Küçük	1	2	20
		TOPLAM		9	10	130
	10	Hacı Şakir-Meliha-Nilüfer Öz Ortaokulu	Orta	1	1	22
	11	Bereketli İmam Hatip Ortaokulu	Orta	1	1	22
	12	Esentepe Ortaokulu	Orta	1	2	27
	13	Ayşe-Mürüvvet Başer İmam Hatip Ortaokulu	Orta	1	1	29
	14	Şehitler Ortaokulu	Orta	1	1	30
	15	Şemikler Amiroğlu Ortaokulu	Orta	1	2	30
	16	Ali Baysal Ortaokulu	Orta	1	1	31
	17	Ahmet Sami Uslu Ortaokulu	Orta	1	1	31
	18	Ahmet Nuri Özsoy Ortaokulu	Orta	1	2	35
	19	Esentepe Ortaokulu		1	2	36
	20	Nevzat Erten Ortaokulu	Orta	1	1	37
	21	Mükerrem-Mehmet Eke Ortaokulu	Orta	1	2	37
	22	Sevindik Şehit Hasan Eser Ortaokulu	Orta	1	2	37
	23	Nermin-Osman Akça Ortaokulu	Orta	1	2	38
		TOPLAM		14	21	442
	24	Hayırseverler Ortaokulu	Büyük	1	2	43
	25	Turgay Mersin Ortaokulu	Büyük	1	1	44
	26	Üçler Ortaokulu	Büyük	1	2	45
	27	Hacı Halil Bektaş Ortaokulu	Büyük	1	2	47
	28	Sıdika Çalışkan Ortaokulu	Büyük	1	3	69
	29	Namık Kemal Ortaokulu	Büyük	1	3	77
	30	Hacı Hasan Ali Kömürcüoğlu Ortaokulu	Büyük	1	3	82
	31	Abaloğlu Yem Sanayi Ortaokulu	Büyük	1	3	83
	32	Sevil Kaynak Ortaokulu	Büyük	1	5	94
	33	Servergazi İmam Hatip Ortaokulu	Büyük	1	4	101
		TOPLAM		10	28	685
		TOPLAM ORTAOKUL		33	59	1257

ORTAOKUL

Ek 1. C. Araştırma Evrenindeki Liseler (Merkezefendi)

Okul Türü	Sıra	Okul Adı	Büyüklik	Müdür	Müdür Yardımcısı	Öğretmen
	1	Hatipzade Veli Başer Anadolu İmam Hatip Lisesi	Küçük	1	1	11
	2	İbrahim Cinkaya Sosyal Bilimler Lisesi	Küçük	1	4	16
	3	Servergazi Anadolu İmam Hatip Lisesi	Küçük	1	1	20
		TOPLAM		3	6	47
	4	Aydem Fen Lisesi	Orta	1	4	32
	5	Erbakır Fen Lisesi	Orta	1	2	34
	6	Yunus Emre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Orta	1	3	36
	7	Gültepe Mesleki Ve Teknik Anadolu Lisesi	Orta	1	6	39
	8	Pınar Baha Abaloğlu Anadolu Lisesi	Orta	1	3	40
		TOPLAM		5	18	181
	9	Hakkı Dereköylü Güzel Sanatlar Lisesi	Büyük	1	1	42
	10	Durmuş Ali Çoban Anadolu Lisesi	Büyük	1	1	43
	11	Filiz Abaloğlu Lisesi	Büyük	1	2	46
	12	Lütfi Ege Anadolu Lisesi	Büyük	1	3	47
	13	İş Adamları Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Büyük	1	4	48
	14	Mustafa Kaynak Anadolu Lisesi	Büyük	1	2	48
	15	Mehmet Akif Ersoy Anadolu Lisesi	Büyük	1	2	49
	16	Nevzat Karalp Anadolu Lisesi	Büyük	1	1	49
	17	Kazım Kaynak Anadolu Lisesi	Büyük	1	2	53
	18	Hilmi Özcan Anadolu Lisesi	Büyük	1	2	54
	19	Nalân Kaynak Anadolu Lisesi	Büyük	1	4	54
	20	Denizli Anadolu İmam Hatip Lisesi	Büyük	1	4	55
	21	Barbaros Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	Büyük	1	4	57
	22	Ahmet Yesevi Anadolu İmam Hatip Lisesi	Büyük	1	5	65
	23	Cedide Abaloğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi	Büyük	1	5	85
	24	Servergazi İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Büyük	1	7	93
	25	İMKB Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Büyük	1	7	168
		TOPLAM		17	56	1056
LİSE		TOPLAM LİSE		25	80	1284

Ek 2. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029/44-E24423003
Konu : Anket Uygulama İzni

18/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10/12/2018 tarih ve 24033 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (İ.Ö.) Programı Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Gülşüm SERTEL'in tez danışmanı öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Zeynep Meral TANRIÖĞEN'in sorumluluğunda " Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Davranışlarının Okullardaki Örgütsel İklim Algısı ile İlişkisi " başlıklı çalışmaya yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli İli Merkezefendi ve Pamukkale İlçelerinde yer alan İlkokul, Ortaokul ve Liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2018/2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarımıza arz ederim.

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/12/2018
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aşıl ile Aynıdır
20.12.2018..

Afifi ERKAN
V.H.K.I.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Sırapapılar Mah. Saltak Cad. No: 76 20100/DENİZLİ
Elektronik Ağ : <http://denizli.meb.gov.tr>
e-posta: yuksekogretimyurdisi20@meb.gov.tr


Ayrıntılı Bilgi İçin : Tahsin EŞMELİ - Şef
Telefon : (0 258) 265 55 54 dahili 106
Belgegeçer : (0 258) 265 01 69-Strateji Şb.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ffd3-b0c6-39a9-9552-4964 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Ölçek Kullanım İzinleri

Ek 3.1. Kendini Sabotaj Ölçeği Kullanım İzni

Re: ÖLÇEK İZNI----"KENDİNİ SABOTAJ ÖLÇEĞİ"

 11. Kendini Sabotaj Ölçeği...
66 KB

İndir OneDrive'a kaydet

Gülsüm hocam ekte iyi çalışmalar diliyorum

Prof. Dr. Ahmet Akın
İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilimdalı

20 Kas 2018 Sal 19:16 tarihinde gülsüm sertel <gulsun_sertel@hotmail.com> şunu yazdı:

Merhaba Hocam,


Ben Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi yüksek lisans öğrencisiyim. **"Öğretmenlerin Kendini Sabote Etme Davranışlarının Okullardaki Örgütsel İklim Algısı İle İlişkisi"** konulu yüksek lisans tezi çalışmamda **"Kendini Sabotaj Ölçeği"**ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. Rica etsem ölçeği gönderebilir misiniz.

Saygılarımla,


İyi günler

Ek 3.2. Okul İklimi Ölçeği Kullanım İzni

Re: ÖLÇEK İZNI --- "OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ"

 Dr. Esin Caglayan <esin.caglayan@izmirkonomi.edu.tr>
Per 22.11.2018, 11:32

Siz

 OkulliklimiOlcegi_EC.docx
37 KB

İndir OneDrive'a kaydet

Merhaba Gülsüm Hanım,

Bu vesileyle tanıştığımıza memnun oldum. Etik kurallar gereği kaynak gösterdiğiniz surece (hem tezinizde hem de ileride tezinizden oluşturacağınız makalede) ölçeğimi kullanabilirsiniz elbette.
Ekte ölçeği gönderiyorum, şu anda excel haline ulaşamadım dosyalarım arasında. Çok ihtiyaç duyarsanız araştırırım.

Başarılar dilerim.

Esin CAGLAYAN, Ph.D.
Head of Preparatory Programs
Director of Teaching and Learning Center
Izmir University of Economics
Tel: +90 232 4888225
<http://sfl.ieu.edu.tr/>
<http://www.ieu.edu.tr/tlc>

ÖZGEMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı	Gülsüm
Soyadı	SERTEL
Doğum Yeri ve Tarihi	Denizli 15.01.1974
Uyruğu	T.C.
İletişim Adresi ve	Haydar Mah. Haydar Mescidi Sok. No:7 Honaz/DENİZLİ
E-Mail Adresi	gulsum_sertel@hotmail.com
EĞİTİM	
İlköğretim	Atatürk İlkokulu (DENİZLİ-Honaz) İmam Hatip Ortaokulu (DENİZLİ)
Ortaöğretim	İmam Hatip Lisesi (DENİZLİ)
Yükseköğretim (Lisans)	Sınıf Öğretmenliği (Pamukkale Üniversitesi) Kamu Yönetimi (Anadolu Üniversitesi)
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi (TEZSİZ-İkinci Öğretim)
YABANCI DİL	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	2017 YDS İlkbahar Dönemi Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (2017 YÖKDİL)
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	YDS Sınav Tarihi : 02.04.2017 YÖKDİL Sınav Tarihi : 05.03.2017
Alınan Puan	YDS Puanı : 55 YÖKDİL Puanı : 62,5
MESLEKİ DENEYİM	
Yıl (lar)	Mesleki Deneyim
1999 - 2012	AFYONKARAHİSAR - Dinar - Kadılar İlköğretim Okulu
2012 - 2012	AFYONKARAHİSAR - Dinar - Kadılar İlkokulu
2012 - 2013	AFYONKARAHİSAR - Dinar - Yenyol İlkokulu
2013 - 2014	AFYONKARAHİSAR - Dinar - Fatih Ortaokulu
2014 - 2017	DENİZLİ - Honaz - Adil Akan Ortaokulu
2017 - ...	DENİZLİ - Merkezefendi - Sevil Kaynak Ortaokulu
MESLEKİ ÇALIŞMALAR	
Yıl (lar)	Mesleki Çalışma
2018	Bildiri 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES UEBK) –Türk Eğitim Sisteminde İnsan Kaynakları Yönetimi:
2018	Makale European Journal of Educational Research – Human Research Management Practices in Turkish Education System
2018	Bildiri ERTE Congress II- Kendini Sabotaj Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki İlişki
2018	Bildiri EYFOR Congress – Öğretmenlerin Algıladıkları Örgüt Kültürü ve İş Motivasyonu Arasındaki İlişki
2019	Bildiri EJER Congress – Yönetici ve Öğretmenlerin İş-Yaşam Dengesi: Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi