

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANMASI ve EKONOMİSİ BİLİM
DALI

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK
ROLLERİNİN İŞ TATMİN DÜZEYİ İLİŞKİSİNDE KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN ARACILIK ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Ayser SOY

LefkoŐa
Aralık, 2020

KKTC
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, PLANMASI ve EKONOMİSİ BİLİM
DALI

YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN TEKNOLOJİK LİDERLİK
ROLLERİNİN İŞ TATMİN DÜZEYİ İLİŞKİSİNDE KİŞİLİK
ÖZELLİKLERİNİN ARACILIK ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Ayser SOY

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

LefkoŐa
Aralık, 2020

Onay

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ayser Soy'un “**Yabancı Dil Öğretmenlerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin İş Tatmin Düzeyi İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Aracılık Etkisi**” isimli tezi Aralık 2020 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı- Soyadı	İmza
Başkan:	Prof. Dr. Mehmet ÇAĞLAR
Üye:	Prof. Dr. Gökmen DAĞLI
Üye:	Doç. Dr. Mert BAŞTAŞ
Üye:	Doç. Dr. Oytun SÖZÜDOĞRU
Üye (Danışman):	Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../12/2020

Prof. Dr. Hüsnü BAŞER

Enstitü Müdürü

Etik İlkelere Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Ayser SOY

23/12/2020

Teşekkür

Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı doktora programı çerçevesinde hazırlanan bu doktora tez ile “dil öğretmenlerinin teknolojik liderlik rollerinin iş tatmin düzeyi ile olan ilişkisinde, kişilik özelliklerinin aracılık etkisi”nin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma konusunun belirlenmesi, geliştirilmesi ve sonuçlanması süreçlerinde; bilgi, deneyim ve sabrıyla her zaman yanımda olan, yol gösteren, destek ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Behçet Öznacar beye şükranlarımı sunarım. Tez sürecinde yaptıkları yapıcı eleştiriler ile katkı sağlayan, Prof. Dr. Zehra Altınay, Prof. Dr. Gökmen Dağlı, Prof. Dr. Fahriye Altınay’a, tez sürecinde manevi ve kaynak destekleriyle, H. Hüseyin Top, Dr. Selim Saltı, Hulusi Şentürk, Orhan Osmanoğlu, Atilla İpek beyefendilere çok teşekkür ederim. Doktora bölümümdeki tüm hocalarıma, çalışmanın istatistik konularında tavsiyelerinden dolayı Sedat Yüce beye, desteklerinden dolayı Semih Çağlar beye ve çalışma grubuna katılan İstanbul Anadolu Yakası Yabancı Dil Öğretmenleri’ne teşekkürü bir borç bilirim.

Emekli öğretmen annem Sayime Saltı hanımefendiye, ilkokul öğretmenim Necdet Cep beye, matematik öğretmenim Dilber Erdal hanıma, aramızdan çok erken ayrılan Erdoğan Yakup dayıma ve öğrenim yıllarımda emektarları kıymetli öğretmenlerime şükranlarımı sunarım.

Manevi desteklerini esirgemeyen kızkardeşim Hülya Adım, Ahmet Furkan Saltı ve Şakir Saltı, iyiki varsınız. İletişim ve ulaşım desteklerinden dolayı Ali Soy beye ve teknik desteğinden dolayı Serhat Acun beye, çok değerli dostlarım Rosita Raziye Susuz Ceylan, Hatice Gülcan Günal, Arzu Pınar Taşçan, Papatya Sabriye Deniz, Elmas Bacı Kama ve Tülin Demir Hanımefendilere, çok teşekkür ederim.

*Anneannem (merhume) Saliha Saltı hanımefendi ve
oğlum Selimhan Yakup Soy’a...*

Ayser SALTI SOY

Özet

Yabancı Dil Öğretmenlerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin İş Tatmin Düzeyi İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Aracılık Etkisi

Ayser, SOY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Doktora, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Behçet ÖZNACAR

Aralık 2020, 248 Sayfa

Araştırmanın amacı, yabancı dil öğretiminde görevli olan öğretmenlerin, iş tatmini ile teknolojik liderliğe yönelik görüşlerinin ilişkisini ve etki düzeyini belirlemek ve söz konusu ilişkide öğretmenlerin kişilik özelliklerinin etkisini araştırmaktır. Yapılan bu çalışmada, gözlemlerin ve ölçme yöntemlerinin tekrarlanabildiği ve sayısal araştırmalar vasıtasıyla gerçekleştirildiği araştırma yöntemi olan nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma desenleri içerisinde yer alan, ilişkisel tarama yapılmıştır. Çalışma grubu, kolayda örnekleme yönetimine göre erişilmesi kolay ve gönüllülük esasına dayanarak oluşturulmuştur. Buna göre; 2019–2020 eğitim öğretim yılı güz (sonbahar) döneminde, İstanbul ili anadolu yakası sınırları içerisinde yer alan il milli eğitim müdürlüğü'ne bağlı random (rastgele) olarak seçilen resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görevli 1604 yabancı dil öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışma grubuna, araştırmacı tarafından geliştirilen Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Minnesota İş Tatmini Ölçeği ile Türk kültürüne uyarlanan Beş Faktör Kişilik Ölçeği kullanılmıştır.

Araştırmada, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği beşli derecelendirmenin kullanıldığı likert tipinde hazırlanmış ve 19 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. 19 maddelik ölçek geliştirme sürecinde; yapı geçerliğinin sağlanmasında öncelikle ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla uygulanan (AFA), faktör yapısı belirlenmiş olan ölçeğe (DFA) uygulanarak yapı geçerliliği tamamlanmış ve ölçek değerlendirilmesi yapılmıştır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi, uyum iyiliği indeksi

değerleri incelendiğinde; χ^2/sd 'inin 4,086 olduğu belirlenmiştir ve bu durumun χ^2/sd açısından, (GFI) indeksi 0,918 bulunmuş olup ölçeğin iyilik uyum indeksi açısından, (NFI) değeri 0,915 bulunmuştur ve NFI değerinin belirtilen sınır değerlerin arasında olması sebebiyle, (CFI) 0,924 olduğu bulunmuş olup CFI açısından, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) değeri 0,071 bulunarak; Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği'nin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu belirlenmiştir. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinin güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla sırasıyla cronbach's alpha testi, yarıya bölme (split half) testi yapılmış ve ölçeğinde madde-toplam korelasyonları incelenerek spearman-brown katsayısı ve guttman split half katsayısına göre yarıları arasındaki korelasyonun kuvvetli olduğu ve ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0 ve AMOS 21.0 istatistik paket programları kullanılmıştır. Çalışma grubunun, sosyo-demografik ve mesleki özellikleri değerlendirilirken frekans analizi uygulanmış, kullanılan ölçek puanlarının normal dağılıma uyumu, Kolmogorov-Smirnov testi, Q-Q plot grafiği ve basıklık-çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Öğretmenlerin ölçeklerin hepsinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında veri seti normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Bunun yanı sıra; bağımsız örneklem t testi, varyans analizi (ANOVA), tukey testi, pearson korelasyon testleriyle de veriler incelenmişlerdir.

Sosyo-demografik özelliklere ilişkin; öğretmenlerin teknolojik liderlik rollerine dair görüşlerinde, cinsiyet ve eğitim durumu (lisans, lisansüstü) farklılık göstermiş, diğer özellikler benzer olarak, bulunmuştur. Minnesota iş tatmini ölçeği görüşlerine göre; herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir. Kişilik özelliklerinin incelenmesinde; cinsiyet, eğitim durumu ile kıdemde farklılık olmasına rağmen diğer özellikler farklı değildir. Çalışma grubunun yanıtları doğrultusunda, kişilik özellikleri hususunda tam aracı veya kısmi herhangi bir aracı bir rolü bulunmamaktadır.

Araştırmaya göre; yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rollerinin iş tatmin düzeyi ilişkisinde, kişilik özelliklerinin aracılık etkisi olmamaktadır.

Anahtar kelimeler: öğretmenlerin teknolojik liderliği, iş tatmini, kişilik etkisi, ölçek geliştirme.

Abstract

Mediation Effect of Personality Traits in the Job Satisfaction Relationship of Foreign Language Teachers' Leadership Roles

Ayser SOY

Graduate School of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Doctorate, Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

Supervisor: Associate Prof. Behçet ÖZNACAR

December 2020, 248 pages

The aim of this study is to determine effect level and relationship of the views of foreign language teachers on job satisfaction and technology leadership and investigate personality traits of teachers. The study was conducted using quantitative research method through which observations and measuring methods can be repeated and conducted via numerical researches. A correlation screening was conducted. The study group was formed based on convenience sampling method and voluntariness. The sample consisted of randomly selected 1604 foreign language teachers working in formal primary education and secondary schools affiliated to the provincial directorate of national education located within the borders of the Anatolian Side of Istanbul Province in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The technological leadership roles scale developed by the researcher, Minnesota job satisfaction questionnaire and five factor personality inventory adapted to Turkish culture were used for the study group.

The technological leadership roles scale was developed in the study. It was a five-point likert type scale and consisted of 19 items. The construct validity of the 19 items was ensured performing the exploratory factor analysis that is used to determine factor structure of the scale to the confirmatory factor analysis whose factor structure is determined and the scale was evaluated. In the examination of goodness of fit index of the confirmatory factor analysis, χ^2/sd was 4.086 and GFI index was 0.918 in terms of χ^2/sd , while NFI value was 0.915 in terms of goodness of fit index. Since the NFI value was between limit values, CFI was 0.924 and the root mean square error of approximation (RMSEA) was 0.071 in terms of CFI, thus the

technological leadership roles scale had an acceptable consistence. The reliability of the scale was assessed using cronbach's alpha test and split half test, then the total item correlations of the scale were analyzed. Determined by the Spearman-Brown Coefficient and Guttman Split-Half Coefficient, the correlation between the halves were found to be strong and the scale was reliable.

The statistical data of the study were analyzed using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 24.0 and AMOS 21.0 software. The socio-demographic data and professional qualifications of the study group were evaluated using the frequency analysis. Conformity of the scale scores used to normal distribution was examined using Kolmogorov-Smirnov test, Q-Q plot graph and kurtosis-skewness values. Since the data set showed normal distribution, parametric hypothesis tests were used to compare teachers' scores from all scales. Besides, independent sampling t-test, variance analysis (ANOVA), tukey test, pearson correlation tests were also used to analyzed the data.

Regarding socio-demographic attributes, teachers' views on technological leadership roles differed by gender and education status (undergraduate and graduate), yet were similar in terms of other attributes. No difference was found based on their views on the minnesota job satisfaction questionnaire. Although there were differences in gender, education and seniority, other attributes did not differ. Based on the responses from the study group, there were no mediator roles either fully or partially regarding personality traits.

The personality traits had no mediation effect in the job satisfaction relationship of foreign language teachers' leadership roles.

Keywords: technological leadership of teachers, job satisfaction, personality influence, scale development.

İçindekiler

Onay	1
Etik İlkelerine Uygunluk Beyanı	2
Teşekkür.....	3
Özet	4
Abstract	6
İçindekiler	8
Tablolar Listesi	12
Şekiller Listesi.....	15
Kısaltmalar	16

BÖLÜM I

Giriş.....	18
Problem Durumu	20
Problem Cümlesi	20
Alt Problemler	20
Araştırmanın Amacı	21
Araştırmanın Önemi	23
Sınırlılıklar	25
Tanımlar	25

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar	26
Eğitim	26
<i>Öğretmen ve Eğitim Kavramları</i>	26
<i>Eğitimin Evrimi ve Teknoloji İlişkisi</i>	31
<i>Öğretim Kavramı</i>	32
<i>Dil Kavramı</i>	33
<i>Dilin Temel Öğeleri</i>	35
<i>Yabancı Dil Eğitimi</i>	42
Yönetim Evrimi.....	44
<i>Klasik (Geleneksel) Yönetim Kuramları</i>	45

<i>Neo Klasik Yönetim Kuramları</i>	49
<i>Modern Yönetim Kuramları</i>	50
<i>Sistem (Çağcıl) Yaklaşımı</i>	51
Teknolojik Liderlik	61
<i>Liderlik ve Öğretmen Liderliği</i>	61
<i>Teknoloji Kavramı ve İlintili Kavramlar</i>	68
<i>Teknolojik Liderlik ile Öğretmen Liderliği Uyumu</i>	70
<i>Eğitim Örgütlerinde Teknolojik Liderliğin Boyutları</i>	76
İş Tatmini Kavramı	78
<i>İş Tatmininin Önemi</i>	80
<i>İş Tatmini Üzerinde Etkili Olan Unsurlar</i>	81
<i>İş Tatmini Kuramları</i>	83
<i>İş Tatminin Sonuçları</i>	98
<i>İş Tatminsizliğinin Sonuçları</i>	100
Kişilik Kavramı ve Kuramları.....	102
<i>Psikososyal Kişilik Kuramı</i>	103
<i>Psikanalitik Kişilik Kuramı</i>	106
<i>OttoRank'ın Kişilik Kuramı</i>	107
<i>Koren-Horney'in Kişilik Kuramı</i>	108
<i>Varoluşçu Kişilik Kuramı</i>	109
<i>Beş Faktörlü Kişilik Kuramı</i>	110

BÖLÜM III

Yöntem.....	118
Araştırmanın Modeli	118
Çalışma Grubu	120
Veri Toplama Araçları	124
<i>Kişisel Bilgi Formu</i>	125
<i>Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği</i>	125
<i>Minnesota İş Tatmin Ölçeği</i>	126
<i>On-Maddeli Kişilik Ölçeği</i>	126
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	127
Geçerlik ve Güvenirlik	129

<i>Yapı Geçerliliği</i>	130
<i>Açımlayıcı Faktör Analizi</i>	130
Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA).....	137
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Güvenirlik Analizleri	140

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	145
Tanıttıcı ve Mesleki Özellikler.....	145
Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular	147
İş Tatminine İlişkin Bulgular	156
Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular	164
Teknolojik Liderlik Rolü, İş Tatmini ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyonlara Dair Bulgular	172
On-Maddeli Kişilik Ölçeğinin Teknolojik Liderlik Ölçeği ile Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Bulgular.....	177

BÖLÜM V

Tartışma	186
Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Tartışma	186
<i>Cinsiyet (Kadın veya Erkek)</i>	189
<i>Yaş Durumu</i>	189
<i>Aylık Gelir</i>	189
<i>Eğitim Durumu (Lisans veya Lisansüstü)</i>	190
<i>Medeni Durum (Bekâr veya Evli)</i>	190
<i>Kıdem Süresi</i>	191
<i>Mevcut Okuldaki Kıdem Süresi</i>	191
İş Tatminine İlişkin Tartışma	192
<i>Cinsiyet (Kadın veya Erkek)</i>	192
<i>Yaş Durumu</i>	193
<i>Aylık Gelir</i>	193
<i>Eğitim Durumu (Lisans veya Lisansüstü)</i>	194
<i>Medeni Durum (Bekâr veya Evli)</i>	195
<i>Kıdem Süresi</i>	195

<i>Mevcut Okuldaki Kıdem Süresi</i>	196
Kişilik Özelliklerine İlişkin Tartışma.....	196
<i>Cinsiyet (Kadın veya Erkek)</i>	197
<i>Yaş Durumu</i>	198
<i>Aylık Gelir</i>	198
<i>Eğitim Durumu (Lisans veya Lisansüstü)</i>	198
<i>Medeni Durum (Bekâr veya Evli)</i>	199
<i>Kıdem Süresi</i>	199
<i>Mevcut Okuldaki Kıdem Süresi</i>	200
Teknolojik Liderlik Rolü, İş Tatmini ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyonlara Dair Tartışma	201
On Maddeli Kişilik Ölçeğinin Teknolojik Liderlik Ölçeği ile Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne Dair Tartışma	204

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	208
Sonuç.....	208
<i>Teknolojik Liderlik Sonuçları</i>	208
<i>İş Tatmini Sonuçları</i>	210
<i>Kişilik Özelliklerine Göre Sonuçlar</i>	210
<i>Ölçek Karşılaştırma Sonuçları</i>	211
Öneriler	213
Kaynakça.....	214
EKLER.....	237
Ek 1. Etik Kurulu Etik Yazısı.....	237
Ek 2. Ölçek Kullanımına Yönelik İzin	238
Ek 3. İstanbul Valiliği Onaylı İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	239
Ek 4. Kullanılan Ölçek Soruları	240
Ek 5. Benzerlik Test Raporu.....	244
Ek 6. Özgeçmiş.....	246

Tablolar Listesi

Tablo 1. Geleneksel Eğitim ve Modern Eğitimin Karşılaştırılması	53
Tablo 2. Öğretmen ve Öğrenci Algı Rolü Durumları.....	55
Tablo 3. E-Öğrenim Sürecinde Teknoloji Gelişimi	56
Tablo 4. Liderlik Davranış Kuramları	66
Tablo 5. Çift Faktör Teorisine Göre Hijyen ve Motive Edici Faktörler.....	87
Tablo 6. Maslow ve Herzberg'in İş Tatmini Teorilerinin Karşılaştırılması	87
Tablo 7. Maslow ve Erg Teorilerinin Karşılaştırılması.....	88
Tablo 8. Nörotisizm Etmeninin Özellikleri	116
Tablo 9. Çalışma Grubu	121
Tablo 10. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Cinsiyet Dağılım Oranları	121
Tablo 11. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Yaş Dağılım Oranları	121
Tablo 12. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Gelir Dağılım Oranları	122
Tablo 13. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Eğitim Durumu Dağılım Oranları	122
Tablo 14. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Medeni Durum Dağılım Oranları.....	123
Tablo 15. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Kıdem Dağılım Oranları.....	123
Tablo 16. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Mevcut Okuldaki Kıdem Dağılım Oranları	124
Tablo 17. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Ölçütü Ve Bartlett Testi Değerleri.....	131
Tablo 18. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Afa Bulguları	133
Tablo 19. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Faktör Durumu Sonuçları	134
Tablo 20. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	139
Tablo 21. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Cronbach's Alpha Testi	141
Tablo 22. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Yarıya Bölme Testi	141
Tablo 23. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine İlişkin Madde-Toplam Puan Korelasyon Katsayılarının Ortalaması	142

Tablo 24. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Sosyo-Demografik ve Mesleki Dağılım Oranları	145
Tablo 25. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Puanları	147
Tablo 26. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	148
Tablo 27. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması.....	149
Tablo 28. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gelire Göre Karşılaştırılması.....	150
Tablo 29. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	151
Tablo 30. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması	152
Tablo 31. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması.....	153
Tablo 32. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuldaki Kıdeme Göre Karşılaştırılması.....	155
Tablo 33. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanları ...	156
Tablo 34. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	157
Tablo 35. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması.....	158
Tablo 36. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması.....	159
Tablo 37. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	160
Tablo 38. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması.....	161
Tablo 39. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması.....	162

Tablo 40. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuldaki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması.....	163
Tablo 41. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanları	164
Tablo 42. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	165
Tablo 43. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması.....	166
Tablo 44. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması.....	167
Tablo 45. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması	168
Tablo 46. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması.....	168
Tablo 47. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması.....	170
Tablo 48. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuldaki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	171
Tablo 49. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği İle Minnesota İş Tatmini Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar.....	173
Tablo 50. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmini Ölçeği İle On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar	174
Tablo 51. Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği İle On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar	176
Tablo 52. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarına Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline Dair Sonuçları	179
Tablo 53. On-Maddeli Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarına Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline Dair Sonuçları	181
Tablo 54. On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanlarının Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği İle Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline Dair Sonuçları	183

Şekiller Listesi

Şekil 1. Sözlü ve/veya Yazılı İletişim için Gerekli Olan Öğeler	36
Şekil 2. Sözlü ve/veya Yazılı Anlatım Süreci.....	37
Şekil 3. Frederick'in Hijyen ve Motivasyon Faktörleri	81
Şekil 4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi.....	84
Şekil 5. Amaç Teorisi Bileşenleri	94
Şekil 6. Amaç Belirleme Modeli.....	95
Şekil 7. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Teorisi Modeli.....	96
Şekil 8. Smith ve Cranny'nin İş Başarımı (Ümit) Modeli	97
Şekil 9. Araştırmanın Modeli	120
Şekil 10. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine ilişkin Scree Plot Grafiği.....	132
Şekil 11. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine Ait Yol Göstergesi	137
Şekil 12. Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarına Etkisine Ait Yapısal Eşitlik Modeline (Yem) Ait Yol Göstergesi.....	179
Şekil 13. On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanlarına Etkisine Ait Yapısal Eşitlik Modeline (Yem) İlişkin Yol Göstergesi....	181
Şekil 14. On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanlarının, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği İle Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne Ait, Yapısal Eşitlik Modeline (Yem) İlişkin Yol Göstergesi	183

Kısaltmalar

AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AMOS	: Analysis of Moment Structures
ANOVA	: Analysis Of Variance
BM	: Birleşmiş Milletler
BDE	: Bilgisayar Destekli Eğitim
CFI	: Comparative Fit. Index (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi)
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
EYS	: Eğitim Yönetim Sistemi
GFI	: Goodness of Fit Index (İyilik Uyum İndeksi)
KAYA	: Kamu Yönetimi Araştırması
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KMO	: Kaiser – Meyer – Olkin Ölçütü
max	: Maksimum
min	: Minimum
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEHTAP	: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
MİDO	: Minnesota İş Doyumu
NFI	: Normed Fit Index (Normlaştırılmış Uyum İndeksi)
PCA	: Principal Component Analysis (Temel Bileşenler Analizi)
RMSEA	: Root Mean Square Error of Approximation (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
t	: Bağımsız örneklem t testi
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
tİRÖ	: Teknolojik Liderlik Rolü Ölçeği
TODAİE	: Türkiye ve Orta Doğu Amma İdaresi Enstitüsü
USA	: United States of America
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
χ^2	: Ki-Kare Testi (chi-square test)

YEM	: Yapısal Eşitlik Modeli
yy	: Yüz Yıl
+	: üzerinde
%	: yüzde
Λ	: öz değer
&	: ve
₺	: Türk Lirası

BÖLÜM I

Giriş

Teknoloji, içinde bulunduğumuz yüzyılda hızla ilerlemekte ve bu ilerlemeden eğitim - öğretim paydaşları da fazlasıyla etkilenmektedir. Günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen teknolojik ürünler; son zamanlarda eğitim – öğretim süreci içerisinde büyük kolaylıklar sağlamakta ve eğitim – öğretimin kalitesini artırıcı bir rol üstlenmektedir. Etkisinin bu denli fark edilebilir oranda hissedildiği teknoloji kullanımının, eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması ve bilinçli kullanımının sağlanması için de öğretmenlerin teknoloji liderlik rollerinin çağa uygun olması ve güncel tutulması gerekmektedir. Sahip olunan bu rol, belli bir başarıyı da beraberinde getireceğinden, bu durum direkt olarak kişilerin görev yaptıkları kurumlarda aktif rol üstlenmelerine, imkân tanıyacaktır.

Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde okullarda bulunan teknoloji araç ve gereç kullanımına yönelik öğretmenlere düzenlenen eğitimlerin yeterli seviyede olduğu söylenebilir. Buna karşılık alan araştırmaları istenilen seviyede değildir. Öğretmenler teknolojiyi kullanmakta ama hayatlarında ki rolü nadiren inceleme konusu olmaktadır.

Okul öğretmenleri, bilgisayar teknolojilerinin eğitim – öğretim sürecine transferi ve etkili kullanımı konusunda sorumluluğu bulunan en önemli yönetim kademelerinden biridir. Teknolojinin okullarda etkin kullanımı için çevrenin getirdiği etkiler, okulda ki öğretmenlere moderniteye uygun sorumluluklar getirmiştir. Teknolojinin iletimi ile birlikte eğitimcilerin eğitilmesi ve eğitim almış olanların da sisteme kazandırılması kaçınılmaz bir ihtiyaç olmuş; ihtiyacın giderilmesinde de teknoloji lideri ve etkili okul öğretmenlerinin aktif olarak bu sürece rehberlik etmeleri ve dâhil olmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Teknolojik liderlik, eğitimcilerin eğitim merkezlerinde yapması gereken bir takım uygulamalara yönelik belirleyeceği stratejilere bağımlıdır. Teknolojinin kendine has bileşenlerine ait öğretmenlerin almış oldukları eğitimlerle harmanlaması ve bu yolda tekniklerini kendilerinin geliştirmesi gerekmektedir. Bu açılım mesleğe yeni yaklaşımlar sunacaktır. Alana ilişkin mevcut stratejiler güncellenecek, yeni tanımlarla mevcut terminoloji zenginleşecek ve teknolojinin getirdiği faydalarla öğretme sürecinde kolaylıklar yaşanacaktır (Öznacar ve Soy, 2020).

Bilindiği üzere öğretmenler, eğitimin temel bileşenlerinin en önemli unsurlarının temel direği olan eğitimin sunumunu yapacak olan kişilerdir. Öğrenciler üzerinde etkin rolleri bulunana öğretmenler özellikle bireylerin topluma ve bulunduğu merkeze saygılı davranmaları, etik konularda taviz verilmemesi gerektiğini ve bunları yaparken de yerel dinamikleri iyi analiz etmelerini sağlamalıdır. Keza buna arkadaşlık unsurlarında ki bakış açılarını da netleştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin almış olduğu iletiler doğrultusunda öğretmenler aile faktöründen sonra gelen rol modeller olmakta hatta aile bireylerini zaman içinde geçmektedir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu; 2001).

Her meslek gibi öğretmenlik mesleğinin de amacı vardır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenler maksimum seviyeye ulaşma istekleri mevcuttur. Özellikle bireylerin yani öğrencilerin hayatlarına dokunarak onları hedeflerine ulaştırmak bir öğretmen için en önemli isteklerdendir. Zaman içinde yaşayabileceği çevresel ve kişisel olumsuzluklar mesleğine karşı yabancılaşmayı da beraberinde getirebilir (Colbert & Wolff, 1992).

Günlük hayatta insanların yaşamış oldukları tükenmişlik sendromuna ilişkin öğretmenler de zaman zaman buna maruz kalmaktadır. İnsanın doğası gereği yorgunluk, stres, yaşamsal ve çevresel kaygılar, başarısızlık duyguları iş tatminini olumsuz anlamda tetikleyebilmektedir. Özellikle öğrencilerle gün boyu birlikte olmaları ve öğrencilerden gelecek olan soru ve/veya sorunların çözülme beklentileri öğretmenlerde kaygıya yol açabilmektedir. Günün sonunda bu koşturmaca yorgunluk olarak sirayet edebilmektedir. Mesleki donanımlarında ki artış ve sürekli bilgi arayışı eğitimcileri iş tatminsizliğine sürükleyebilir. Wolpin ve arkadaşları tarafından yapılan bir araştırmada iş tatminsizliği ile öğretmenlik mesleği arasında ne gibi bağlantılar olabilir incelenmiştir. Bu incelemeye göre özellikle veli baskıları, yerel çevrenin olumsuz tenkitleri, okul yöneticileri ile olan diyalog eksiklikleri öğretmenleri yıpratmakta ve işine karşı bir tatminsizlik yaratmakta olduğu görülmektedir (Akçamete vd., 2001).

Eğitimcilerin iş tatminlerinin az seviyelere inmesiyle birlikte, toplum için yetişen bireylerin de öğretmenin iletilerinden etkilenererek yetişmesine ve sorunlu bir toplum olabilme yönünde ilerlenmesine yol açacaktır. Özellikle örgütsel anlamda sorunlara neden olabilecek durumlar meydana gelebilir. Eğitimciler görevlerini yapmak istemeyip işi bırakmak veya işe gitmemek istemeleri bu konuda yetersizliklere sebebiyet verecektir. Mesleğin en büyük handikabı kararsızlıktan

doğacak olan sorunlarla birlikte öğrencilerin öğretim hayatlarındaki durağanlaşma ve gerileme olacaktır. Bu nedenledir ki öğretmenlerin iş tatmin seviyelerinin yüksek tutulması ve bu yönde çalışmalar yapılması gerekmektedir. (Balcı, 1985).

Problem Durumu

Araştırmanın problemi, dil öğretmenlerinin duydukları iş tatmini düzeylerinin incelenerek, iş tatmini üzerinde teknolojik liderlik özelliklerinin etkisi ne düzeydedir ve bu etki düzeyi üzerinde Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özelliklerinin aracı etkisi ne yöndedir şeklinde ifade edilebilir.

Problem Cümlesi

Araştırmanın sorusu; dil öğretmenlerinin teknolojik liderlik rollerinin iş tatmin düzeyi ile olan ilişkisinde, kişilik özelliklerinin aracılık etkisi ne düzeydedir? şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın sorusu detaylandırılacak olunursa, günümüzde önemli bir noktaya gelen ve eğitimde teknolojinin kullanımının yaygınlaşmasına paralel olarak ortaya çıkan teknolojik liderlik tutumlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeylerindeki etkisini araştırmak ve bu etkide öğretmenlerin kişilik özelliklerinin bahsi geçen ilişkideki aracı etkisini ortaya koymaktır.

Alt Problemler

Araştırmanın alt problem cümleleri aşağıdaki gibi belirtilebilir:

1. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri, cinsiyete (kadın veya erkek) göre değişiklik göstermekte midir?
2. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri, yaşlarına göre değişiklik göstermekte midir?
3. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri gelir durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
4. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri, eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre değişiklik göstermekte midir?
5. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri, medeni duruma (bekâr veya evli) göre değişiklik göstermekte midir?
6. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri, mesleki kıdem yıllarına göre değişiklik göstermekte midir?

7. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderliğe ilişkin görüşleri, mevcut okuldaki kıdem sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?
8. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, cinsiyete (kadın veya erkek) göre değişiklik göstermekte midir?
9. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, yaşlarına göre değişiklik göstermekte midir?
10. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, gelir durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
11. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre değişiklik göstermekte midir?
12. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, medeni durumlarına (bekâr veya evli) göre değişiklik göstermekte midir?
13. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, mesleki kıdem yıllarına göre değişiklik göstermekte midir?
14. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeyleri, mevcut okuldaki kıdem sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?
15. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özellikleri, cinsiyete (kadın veya erkek) göre değişiklik göstermekte midir?
16. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özellikleri, yaşlarına göre değişiklik göstermekte midir?
17. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özellikleri, gelir durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
18. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özellikleri, eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre değişiklik göstermekte midir?
19. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özellikleri, medeni durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?
20. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özellikleri, mesleki kıdem yıllarına göre değişiklik göstermekte midir?
21. Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin kişilik özellikleri, mevcut okuldaki kıdem sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, yabancı dil öğretiminde görevli olan öğretmenlerin, iş tatmini ile teknolojik liderliğe yönelik görüşlerinin ilişkisini ve etki düzeyini

belirlemek ve söz konusu ilişkide öğretmenlerin kişilik özelliklerinin etkisini incelemektir. Bu çerçevede Yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin iş tatmin düzeylerindeki artış/azalış kaynaklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Günümüz literatüründe, araştırılmaya ve geliştirilmeye başlanılan teknolojik liderliğe ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin sosyo-ekonomik özelliklerine göre durumlarının da incelenmesidir. Bu çerçevede çalışmada teknolojik liderliğe yönelik ölçek geliştirilmesi yapılacak olup, öğretmenlerin cinsiyetlerinin, yaş düzeylerinin, aylık gelir durumlarının, eğitim durumlarının, medeni durumlarının, mesleki kıdem yıllarının ve mevcut okuldaki kıdem sürelerinin teknolojik liderlik üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin sosyo-ekonomik özelliklerine göre durumlarının da incelenmesi amaçlanmaktadır. Buna göre çalışmada öğretmenlerin kullanılacak ölçek düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin, yaş düzeylerinin, aylık gelir durumlarının, eğitim durumlarının, medeni durumlarının, mesleki kıdem yıllarının ve mevcut okuldaki kıdem sürelerinin, iş tatmini üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin kişilik etkilerine ait, sosyo-ekonomik özelliklerine göre durumlarının incelenmesi de amaçlanmaktadır. Buna göre çalışmada öğretmenlere kullanılacak ölçek düzeyleri üzerinde cinsiyetlerinin, yaş düzeylerinin, aylık gelir durumlarının, eğitim durumlarının, medeni durumlarının, mesleki kıdem yıllarının ve mevcut okuldaki kıdem sürelerinin etkisini araştırmak amaçlanmıştır.

Çalışmanın bir diğer amacı olarak, öğretmenlerin teknolojik liderlik özelliklerine ilişkin farklı boyutlar ile iş tatmin düzeylerine dair boyutlarının birbirleri arasındaki ilişkisini incelemektir. Bu çerçevede öğretmenlerin genel iş tatmin düzeyleriyle birlikte iş tatmin boyutlarının üzerinde teknolojik liderliğin etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaçla birlikte aracılık etkisi araştırılan kişilik özelliklerinin gerek teknolojik liderlik alt boyutları gerekse iş tatminin alt boyutlarıyla olan ilişkisi ve etkisini araştırmak çalışmanın bir diğer amacıdır.

Genel olarak çalışmanın sonucunda, yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin teknolojik liderlik düzeylerinin incelenmesi, iş tatmin düzeylerinde teknolojik liderliğin rolü ve kişilik özelliklerinin teknolojik liderlik-iş tatmini ilişkisindeki etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmanın Önemi

Öğrencilerin başarılarının olumlu yönde ilerleyebilmesi için eğitimcilerin iş tatminleri ön planda olması gerekliliği görülmektedir. Özellikle mesleğe yönelik negatif düşüncelerin değişmesi ve mesleğe olan saygınlığın artırılması önemli bir rol olacaktır. Öğretmenlerin stres yorgunluk gibi olumsuz durumların en aza indirilmesi gerekmektedir. Sadece olumsuz etkenler değil öğretmenlerin iş tatminine bakış açılarında da değişimler olması gereklidir. Her birey farklı olduğu gibi mesleklerde bu görülmektedir. İş barışı ve birliği düşünülerek yöresel olumsuz etkenlerin ortadan kaldırılması devletin sorumluluğunda olmalıdır. İş tatmini sürecinin kompleks bir yapıya dönüşmemesi yalın ve çözülebilir olması ile birlikte çözümler kendiliğinden gelebilecektir (Shann, 1998).

Öğretmenlerin bu süreçlerde özellikle kendilerini okulda var olabilmelerinin ve aidiyet duygularının gelişmesinin bir yolunun da mevcut kararlara katılımlar olduğu görülmektedir. Performans ölçümlerinde katılımcı olanların daha yüksek iş tatminine ulaştığı gözlenmektedir. Öğretmenlerin okula aidiyet duygularının artışı, okul yöneticilerinin yetkilerini paylaşarak bireysel sorumluluklar verdiğinde görülmüştür. Her öğretmen sorumluluk almayı istememekle birlikte böyle bir yaklaşımın da onura edici olduğunu beyan etmişlerdir (Öznacar ve Soy, 2020).

Çalışanların işlerinde tatmin olmaları ise, hem verimlilik artışı hem de günlük yaşamlarında huzurlu ve mutlu olabilmeleri açısından önem taşımaktadır (Yiğit, Dilmaç ve Deniz, 2011). Bu bilgiler doğrultusunda yetişkin bir bireyin veya çalışanın, günlük yaşam süresinin önemli bir bölümünü geçirdiği işinden ve iş yerinden duyacağı tatminin, yaşamının diğer alanlarına da pozitif etkide olacağını söylemek mümkündür. Aksi durumda ise işinden tatmin olmayan çalışanların, iş dışındaki yaşamlarında da huzursuz ve mutsuz olabileceklerini söylemek mümkündür (Vural, 2004).

Öğretmenlerin iş tatminleri meslekleri ile doğru orantılıdır. Mesleğin getirmiş olduğu beklentiler ile öğretmenlerin kişilik yapıları örtüşür. Meslekten beklentileri ile karşılaştıkları uygulamalar sonucunda algıladıkları ile harmanlayarak bir tatmin etkisini oluşturur. Öğrencilerin çeşitliliği ve her birinin hayata bakışlarının farklılığı ve bu farklılıklardan zenginlikler elde etmek, öğretmenler üzerinde etkindir. Mesleğin getirmiş olduğu sürekli bilgi tazeliği öğretmenliğe entelektüel bir boyut getirmektedir. Bu da olumlu bir etkindir. Her meslekte olduğu gibi olumsuz yönler de olabilmektedir. Özellikle çevresel tenkitler, mesleğe yönelik eleştiriler,

öğrencilerin velilerinin beklentilerinin karşılanmamasını düşüncelerini yüksek sesle dile getirmeleri ve bunu eleştirel değil de direk sorunun kaynağı olarak göstermeleri olumsuz etkenlerdir (Dalgan, 1998; Şahin, 2013).

Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin yapılan alan çalışmaları incelendiğinde Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine paralel ilerlediği görülmektedir. Saygınlık görmek meslekte olan tatmini artırmaktadır (Vural, 2004). Bir diğer etken ise zaman etkisidir, gerek yılların yorgunluğu gerekse zaman içinde mesleğe bakış açılarında ki değişimler tatminsizlik sebebi olabilmektedir. Öğretmenler kendi içlerinde de departmanlarına göre değişim gösterebilmektedir. Yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri karşılaştırma yapılmıştır. İş tatmini olarak sınıf öğretmenleri yüksek görülmüştür. Bunun sebebi, sınıf öğretmenlerinin temelden alınan öğrencileri ile gün boyu etkileşim halinde olması ve öğrencilerini iyi tanıyarak süreci yönetmeleri olabilir. Branş öğretmenleri ise bu konuda belirli bir seviyeye gelen hem kişilik hem anlayış farklılığı olabilir. Tükenmişlik sendromu kadın öğretmenlerde daha yüksek seyir etmektedir. Gerek kişilik yapıları gerekse özel hayatlarında ki toplumun yüklemiş olduğu sorumluluklar bu sendromu tetiklemektedir (Dalgan, 1998).

Cinsiyet ve/veya medeni durumlarda yaşanan farklılıklar tükenmişliğe etken olabilmekte, kişilikleri ile süreci yönetmek ise bireye kalmış olmaktadır. Öğretmenlerin gerek okul çevresinde gerek özel hayatlarında gördükleri destekler bu tükenmişliği aşağı seviyelere indirecek ve iş tatmini durumunu yükseltebileceği şeklindedir (Işıkhana, 2007).

Alan araştırmaları incelendiğinde beklentiler cinsiyete ve kıdeme göre değişiklik gösterebilmektedir. Yeni başlayan öğretmenler ve kadın öğretmenlerin liderlik konusuna bakışları yüksek ve beklentileri de bu oran ile paraleldir (Dağlı, 2010).

Bir diğer değişim ve farklılık gösteren durum ise gelir araştırmalarıdır. Bölgeye ve çevre şartları ile gelişen yaşam olanaklarına göre öğretmenler maaşlarından memnun ve/veya memnun olmama durumu ile karşılaşırlar. Alım gücü ile orantılı giden bir durum mevcuttur. Kalabalık ve alım gücü yüksek şehirlerde yaşam standartlarına uyum sağlamak zorlanan öğretmenler meslekten soğumaya doğru bir yol almaya başlayabilirler. Bu durum tayin isteme yolu ile farklı açılımlar arayışına bireyleri götürmektedir. Her ne kadar gelir ile ilgili olumsuzluk yaşansa da öğretmenlerin algıladıkları iş tatmini ile doğru orantılı olmaması yönündedir.

Öğretmenlik mesleklerin mesleğidir ve doyum parametreleri sadece gelir değildir. Eğitim camiasında bulunan kişilerin sorunları çözebilme ve kriz anlarını değerlendirerek fayda elde edebilmeleri hususunda ki almış oldukları hizmet içi eğitimler, yönetimden aldıkları destekler, velilerin yapıcı ve olumlu yaklaşımları ile iş tatminlerinin pozitif yönde ilerlediği söylenebilir (Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009).

Sınırlılıklar

Araştırma, veri toplama aracı olarak kullanılan ve detaylı bilgileri verilen ölçeklerdeki ifadeler ve bu ifadelere örnekleme yer alan çalışma grubuna gönüllü katılım sağlayan yabancı dil öğretmenlerinin belirttikleri görüşler ile araştırmanın problemi ve alt problemleri çerçevesinde gerçekleştirilen istatistik analizlerinin sonuçları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Eğitim. Kişinin, bireysel hayatı ve bilinçli kültürlenme amacıyla ulaşılması arzulan davranış tutumlarında ki değişimleri meydana getirme sürecidir (Balcı, 2018).

Öğretim. Halihazırda mevcut kurumlarda düzenli olarak genellikle öğretmenler tarafından, öğrencilere, seviyelerine uygun materyaller ve araç gereçler kullanılarak, verilerin iletilmesi çalışmalarının tümüne denmektedir (Akyüz, 1997).

İş tatmini. Çalışanların işlerinden duydukları memnuniyettir. İş tatmininin çalışanın, işinden aldığı zevk, memnuniyet ve doyumun derecesi ile ilgili bir kavramdır (Akıncı, 2002).

Kişilik. İnsanları diğer insanlardan ayıran, doğuştan gelen ve sonradan kazanılan özellikler bütününe kişilik denir (Burger, 2006).

BÖLÜM II

Kavramsal Temeller ve İlgili Araştırmalar

Eğitim

Eğitim kavramı, münferit anlamlara gelmektedir. Eğitim kavramı farklı disiplinler içinde kullanıldığında farklılıkları gösteren anlamlar içermekte ve göreceli olmakta, bununla birlikte kavram sınırlı ve belirli hale gelmektedir (Balcı, 2018; Şentürk, 2017). Eğitim kavramı günlük yaşamda kullanıldığında ise, bu kavram çeşitlenmekte, esnemekte ve geniş anlamlar içerir duruma gelmektedir (Yılmaz, 2009). Sistem bütünlüğü içinde bilim dalı olarak da adlandırılan eğitim, aynı zamanda bireylerin hal ve hareketlerinin tutarlılığını sağlayan, içinde bulunduğu toplumların faydalarına müspet olarak kişileri geliştirmeyi sağlamaktadır (Ceyhan, 2012).

Öğrenciler, eğitim sürecinde topluma mal olmuş bir takım değerler ve kazanımlar elde ederler. Bu kazanımlardan sonra kişilerdeki davranış değişimleri gözlenmektedir (Balcı, 2018). Çok basit bir ifadeyle, herhangi bir alışveriş sırasında verilen paranın yeterliliği veya varsa üstünü bilmeden alışverişini sonlandıran birey ile bu hesaplamaları yapabilecek eğitimleri alan birey arasında farklılık gözlemlenebilir. Veya bir ulaşım aracına binerken ineceği durağı okuyamadan bağımlı bir halde yolculuk yapma durumundan, durağı okuyabilen kişi olarak yolculuk etmesi arasında davranış anlamında değişiklikler vardır (Erden, 1998).

Eğitim, kabul gören istenilen davranışların kazandırılması, mevcut ve geçmiş kültürel kodların aktarılması, bireyin toplumdaki gelecekteki rolüne hazırlanması, gizli güç, davranışsal yetenekler, karakter ve bilgi boyutlarının bireyde ortaya çıkarılmasını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesini ve bu bağlamda duyuşsal, bilişsel, psikomotor boyutlarının geliştirilmesinin önünün açılmasını, kişinin olaylara geniş bakabilmesi için genel bir perspektif kazandırılarak çok yönlü düşünmesinin sağlanması gibi süreçlerin bütünüdür (Balcı, 2018; Erden, 1998; Şentürk, 2017).

Öğretmen ve Eğitim Kavramları

Eğitim alanının uygulayıcıları olan öğretmen mesleği ne demektir tanımı önemlidir, buna göre; öğretmen, T.C. resmi kaynaklarına göre, 1739 Sayılı Kanunu'nda belirtildiği üzere; Öğretmenlik, bir ihtisas mesliğidir. Bun göre, resmi

kurumlarda eğitim ve öğrenim hususlarında yetkilidirler. Bununla birlikte yönetim alanında görevler alabilecekleri durumlarının oldabileceği belirtilmiştir (Akkamış, 2010).

Öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerin oluşmasında, geliştirilmesinde kilit olarak etken rol mesleğidir yani mesleklerin mesleğidir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010). Öğretmen, öğrenme aracı olarak, bir vekildir, disiplini sağlar, sınavları yaparak ölçmeyi gerçekleştirir, sınıf ahlakının savunucusu ve öğreticisidir. Öğretmen okulda öğrencilerin yedek velisidir. Öğrencilerin rehberi ve lideridir. Meslektaş ve toplumsal katılımcı olarak saygıdeğer bir konuma sahiptir. Bu imgeler, meslek ile ilgili öğretmenlere verilmiştir (Balcı, 1991).

Tanımlar incelendiğinde, insanlığın bugün ulaştığı medeniyeti oluşturan taban kuvvetler arasında şahıs olarak öğretmenler, sistem olarak eğitim ve öğretim olmuştur. Öyle ki, zaman içerisinde insanların sahip olduğu hak ve ödevler arasında eğitim yer almıştır. Hak ve ödevler arasında yer alan eğitim ve öğretim ilk başlarda, toplumun imtiyazlı denilen küçük bir sosyal sınıfa ait gibi görülmüş, zaman içinde dönüşerek bütün insanların yararlanmak istediği bir hal almıştır. Birleşmiş Milletlerin bu alanda yayınladığı İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin bazı maddeleri eğitim üzerinedir. Bu beyannamenin 26.maddesi incelendiğinde; *“her insan eğitim hakkına sahiptir”* denilmektedir. İlk ve temel eğitimler gündemde ise bu eğitim ve öğretim ücretsiz olmalıdır. İlk eğitim ve öğretim kişiler için toplumda zaruridir. Mesleki ve teknik eğitimler ve öğretimler ise genelleşmelidir. Bunların ötesinde gidilebilecek üst eğitim kurumlarına başlangıç için yeteneğine ve kapasitesine göre, eşit ve adil olarak her bireye açık olmalıdır (Fidan, 2012).

Müdahaleci devlet anlayışından, sosyal devlet anlayışına dönüşüm sürecinde, kamunun yetki ve sorumluluklarının değişmesiyle birlikte eğitim hizmetlerinin yapısı, içeriği ve bileşenleri de değişmeye, farklı bir alanda ilerlemeye başlamıştır. Eğitim ve öğretim hakkının anayasada teminat altında olan temel hak ve hürriyetler alanında olması kaçınılmazdır. Diğer taraftan devletin yapısı ile de orantılı olarak eğitim ile ilgili hizmetler sunulurken, verilen eğitim sunumlarından yararlananlardan belli miktarlarda ücret alınmaktadır. Bu hizmetlerin istisnai çevreler kanalıyla arz edilmesi durumunda, devletin kontrol etmesi, planlayıcı ve regülâtör etkinliğiyle alana nüfuz etmesi kaçınılmaz olmuştur. İster devlet ister özel çevrenin eğitim ve öğretimin sunulması ile talebin oluşması mecrasında bir denge olması her birey için

verilen hizmetin kalitesine de yansımaları söz konusudur. Bu nedenle denilebilir ki devletin müdahalesi ile her iki çevre de şekillenmektedir (Alkan, 2005).

Kültürel normların bireylere aktarılması sonucunda kültürlenme meydana gelmektedir. Kültürlenme de bir öğrenme türüdür. Bu süreç bilinçli, planlı ve programlı gelişmez. Bireyin mevcut çevresi, arkadaşları, işyeri, aile büyükleri ile geçirmiş olduğu zaman, etkileşimde olduğu alışveriş merkezleri bile etken olacaktır. Bilinçsiz gelişen bu öğretim sürecinin insanlığın var oluşundan bu yana geldiği varsayılarak normal yani doğal bir durum olarak kabul görmektedir. Teknoloji ve çağ değişimleri kendiliğinden oluşan kültürlenme sürecini etkilemiştir. Toplumlar gelişmiş değişmiş olduğundan bu yapıya uyum sağlanabilmesi için bilinçli kültürlenme yani eğitim gerekli olmuştur. Bir plan ve program dâhilinde iletici ile alıcıların bulunduğu merkezler olan okullar kurulmuştur (Balci, 1991).

Eğitim kültürü etkiler ve aynı zamanda kültürden de etkilenir. Kültür değişime dirençlidir, eğitim değişime açık bir yapıya sahiptir. Eğitim, kültürden yararlanır ve ondan izler taşımaktadır. Kasıtlı kültürleme de ise, toplumlar bireyleri kendi kültürlerini benimseterek onları kendi kültürlerine uyum sağlayacak şekilde yetiştirmesidir (Fidan, 2012).

Eğitimin daha önce de söz edildiği gibi, engin ve milletleri ilgilendiren bir bölgesi olmasından dolayıdır ki terminolojiye eğitim ile ilgili tanımlar çeşitliliği doğmuştur. Eğitim, umumî manasına değinilecek olunursa, kişilerin toplumsal davranışlarında başkalık düzenleme oluşumudur. Kişinin, bireysel hayatı ve bilinçli kültürlenme amacıyla ulaşılması arzulan davranış tutumlarında ki değişimleri meydana getirme sürecidir (Balci, 2018). Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik meydana getirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999).

Genel anlamda tanımlar incelendiğinde belirli özellikler daha çok vurgulanmıştır. Bu durum eğitim kavramlarının da kendi içinde bütünlüğe doğru ilerlemesi olarak değerlendirilebilir. Eğitim uzun soluklu tabir edilebilecek bir süreçtir. İnsanın yaşamı ile başlayan ve ölümü ile sonlanan zaman diliminde gerçekleşen her bir iletidir. Her alınan eğitim sonucunda kişilerde davranış olarak değişiklikler gözlenebilir. Bu değişimler alınan iletiler ile yaşamı arasında kurduğu bağların sentezleridir. Kişilik özellikleri ile harmanlayan bireyin tepkilerinde ki farklılıktır. Eğitim kişinin yaşamı boyunca elde ettiği deneyimlerdir (Demirel, 1999).

Eğitim uzun soluklu bir yolculuktur. Bu yolculuk s¼recinde kişilerin gelişmelere ve değişimlere adapte olmaları istenmektedir. Kişilerin çevresine, çevrenin getirmiş olduğu etkinliklere uyum s¼recini en verimli şekilde sağlanmasıdır. Bireyde olan g¼c¼lerin ve yeteneklerin geliştirilerek topluma faydalı hale getirilmesidir. Bu durumda eğitimden, bireysel, toplumsal, ekonomik ve siyasi alanlarda beklentiler vuku bulmuştur (Aslan, 2001).

Eğitim, bireyin davranışlarını değişirme, geliştirme, uyumunu sağlama amaçlarını gerçekleştirir ve aşağıdaki özellikleri bireye kazandırır. Eğitim yordamıyla kişinin öğrenme isteğinde artış olacaktır. Mevcut dilini daha etkili kullanabilecektir. Matematiksel işlemleri kavrayıp hayatında uygulayacaktır. evresine daha duyarlı olabilecektir. Yaşamsal faaliyetlerine ilişkin bilgi sahibi olabilecektir. En önemlisi hayallerini gerçekleştirme yolunda ilerleyebilecektir. Kişiler arası diyalogun gelişerek devam etmesine katkıda bulunur. Kendisinden farklı insanlara değer vermeyi ve onlarla yaşamayı kabullenir. Davranışları daha bir nazik olur. Doğup b¼y¼d¼đ¼ aileye olan saygı, sevgi ve sorumluluk kavramlarının bilincine varır. Ekonomik zg¼rl¼đ¼n¼ elde eder. Çalışmayı ve ¼retmeyi sever b¼ylece iyi bir t¼keticisi de olabilir. Mesleğine saygı duyar, en iyisini yapmaya çalışır ve b¼ylece saygınlık elde eder. Vatandaşlık olarak başkalarının haklarına saygılı davranır. Adalet duyguları gelişir. Eleştirel d¼ř¼nce yapısına sahip olarak bunu hořg¼r¼ çerçevesinde yapması gerektiğini bilir. ¼lkesinin çıkarlarını başlarına zarar vermeyecek şekilde g¼zetmeyi bilir. Yasalara uyar. Bilim ve bu alanda gelişmeleri destekler (Balcı, 2018; Fidan, 2012).

Eğitim g¼ren kişilerden belli başlı davranışlar beklenmektedir. Bu davranışlar okul d¼nemlerine g¼re farklılık arz etmektedir. ¼rneđin, ilkokula giden bireylerden beklenti ile ¼niversite eğitimi almış bireyden beklentiler farklıdır. Çocukların k¼c¼k yaşlarda rol modeli olarak aldıkları kişiler vardır. Bunlar anne-baba ve ailedeki kendilerine yakın g¼rd¼kleri ve sevdikleri kişilerdir. ocuk yaşlarda aile ortamında öğrenilen bu davranışlar kişiliklerinin temelini oluşturmaktadır. Ailede nominal olmayan kurallar mevcuttur. Hangi eylemlerin onaylanacağı aile bireyelerine öğretilir. ¼zellikle çocukların hangi ortamlarda nasıl davranışlar sergilemeleri gerektiğine ailenin belirlediği formatlar bulunmaktadır. Aile içinde verilen eğitimde ¼d¼l ve cezaya dayalı koşullandırma mekanizması bulunmaktadır. Koşullandırma mekanizması ile çocuklar y¼nlendirilmeye çalışılır. Bu s¼re okullardaki kadar planlı

ve programlı değildir yani davranış değerlendirmeleri belli bir düzende gitmemektedir (Alkan, 2005; Fidan, 2012).

Toplumlar, insanları kendilerine özgü olan eğitim süreci içerisinde yetiştirmektedirler. Kişilerin eğitim süreci tesadüflerle ve kültürlenmenin rastgele etkisiyle oluşmaz. Toplumlar içerisinde yaşayan insanlara birlikte yaşamının gerekliliğini, toplum bilincini vermiş ve bu süreçlerin amaçlarını ve içeriğini belirleyerek kontrol altına almıştır ve toplumlar eğitimi bir kamu hizmeti olarak görmüşlerdir. Bu nedenle bir toplum gelişirse çalışma kollarında da çeşitlenmeler olacaktır. Kariyer hayatı, mesleğine dair olguları geliştirmesini bekler. Bu yüzden birikimler ve becerileri geliştirme sürecinin uzmanlar tarafından eğitimler verilmesi hususunda zorunluluk olarak görülmektedir. Burada aileler, zaman geçtikçe gelişen ve dönüşen çevre şartlarına ve teknolojik gelişmelere uygun olarak yaptıkları aktarımlar çocuklarına yeterli düzeyde olamayacaktır. Yurttaşlık görevlerini içeren birikim, ustalık, topluma adaptasyon gibi değerlerin yediden yetmişe eşit sunulması ve tüm vatandaşların aynı eğitim aşamalarından geçirilmesi gerekmektedir. Belirtilen bu durumlar eğitimin, okul olarak kurumlaşmasını ortaya çıkarır (Balcı, 1991; Demirel, 1999; Güneş, 1996).

Toplum kavramına bakıldığında, kendine ait alanları olan ve bu alanlarda ortak amaçlarla ilerleyen, iletişim kurabilen, doğal çevre koşullarında dayanışma ve yardımlaşma sağlayabilen kişilerden oluştuğu söylenebilir. Eğitim kurumlarının varlığı ile bu toplumlar varlıklarını sürdürebilmekte ve aidiyet duygularına yön vermektedirler. Bu eğitimlerin uygulanabileceği yerleri toplumlar okullaşma yoluyla çözmüşlerdir. Böylelikle her birey eşit şartlarda eğitim görerek topluma faydalı hale gelebilme yollarını açmış olabileceklerdir. Bu açıklamadan sonra toplum ile eğitim aynı düzlemde iç içe geçmiş kavramlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Aslan, 2001).

Toplumun eğitimden beklentileri arasında, bireylerin uyumlu, sağlıklı ve diğer insanlara saygılı kişiler olarak yetiştirilmeleridir. Özellikle ruh ve beden sağlığı bir arada olan bireylerin olması toplumlarda iş gücü nitelikli kişilerle yol alınması demektir. Bu nedenledir ki; eğitimin kişilere faydalı ve ilgili ekipmanlarını kazandırması yolunda bir rehber olması istenmektedir. Buradaki asıl amaç toplumun düzenini sağlamada kilit noktada yer alan insanın, iyi bir vatandaş olarak yetiştirilmesini sağlamak; buna bağlı olarak da gerekli ve nitelikli insan gücü ihtiyacını karşılamaktır. Toplumlar durağan yapıya sahip değildir, aksine dinamik ve değişken bir süreçleri mevcuttur. Mevcut yasalar bile zaman içinde toplumun

değişiminden etkilenecek değişmek zorunda kalmaktadır. Örneğin bundan yıllar önce olmayan internet ile ilgili gelen kurallar toplumun yapısına göre değişim göstermektedir (Fidan, 2012).

Geçiş süreçlerinin en hızlı olabildiği dönemler, özellikle devrimler ve rejim değişikliklerinin olduğu dönemlerdir. Değişime neden olan etkenler toplumdaki topluma farklı olabildiği gibi sonuçlarının yönü de farklılık gösterebilir. Toplumsal değişimin bir diğer nedeni de eğitimlerdir ve bu alanda alınan öğretimlerdir. Her toplum kendi içinde farklılık gösterebileceğinden dolayı eğitim süreçlerinin etkileri de farklılık gösterecektir (Eserpek, 1978).

Eğitimin Evrimi ve Teknoloji İlişkisi

Eğitim insanlığın varlığından itibaren değişim göstererek günümüze kadar gelmiştir. Bu devrimler içerisinde eğitim her geçen gün kavram olarak genişlemekte, tarihsel dokulara binaen amaçlarında ve işlevselliğinde farklılıklar olmaktadır. Buna bir de teknoloji eklendiğinde eğitimin rolü farklı bir kulvara evrilmiştir. Örneğin, 1900'lü yıllarda eğitim denildiğinde ilim tahsil etme ve bunu uygulamaya geçirme olarak algılanmaktadır. Bireylerin eğitimlerine ağırlık verilmesi ihtiyacı doğmuştur. Yine 1930'lu yıllarda eğitim algısı kişilerin yetiştirilme ve topluma kazandırılma olarak görülmektedir. Sonraki yıllarda ise eğitime, bireyin gelişmesidir, şeklinde yaklaşmıştır. Bireyin bireysel gelişimi yanı sıra, sosyal, ekonomik, politik ve kültürel yönlerinin de gelişmesi söz konusu olmuş ve bu amaçla eğitim çalışmaları düzenlenmeye başlanmıştır. Çok geçmeden sadece bireyin değil, bireyin içinde yaşadığı ailenin ve toplumun da gelişmesi gerektiği gündeme gelmiştir. Eğitimin görevleri arasına yeni kavramlar ve uygulamalar da eklenmektedir. Özellikle kişilerin ailesi, mevcut çevresi ve genel toplum düzeni içindeki sorumluluklarını yerli yerince yapabilir olabilmesi, mevcut birikim ve yeteneklerini maksimum seviyede geliştirebilmesi, bu vasıfların topluma uyumunun sağlanabilmesi durumları da eğitimin içerisine alınmıştır. Dolayısıyla eğitim, kişilerin eylemlerinde ki değişimi, yapabilirlik kapasitesinde ki gelişmeleri, istisnai durumları ile ilgili kazanımlarını, bireyin insan ilişkilerini ve sosyal gelişimini, ekonomisini ve aynı zamanda toplumsal kültürünü geliştirmesini düzenlemektedir. Aynı zamanda bireyin içinde yaşadığı aile, toplum, ulus ve dünyanın gelişmesine hizmet etmesi de gündeme gelmiştir (Aslan, 2001; Ceyhan, 2012; Güneş, 1996).

İnsan hayatının en önemli iki temel ögesi eğitim ve teknolojidir. Her iki unsur insanın doğal ve mevcut çevresinde var olabilme yönündeki eğilimidir. Zaman içinde bu eğilimlerden toplumda ki yerini kavrama ve egemen olma yönünde kullandığı araçlardır. Eğitim, doğuştan gelen kabiliyetlerini açığa çıkararak, bu yeteneklerini nasıl kullanabilir ve geliştirebilir aşamalarından oluşan süreçtir. Teknoloji incelendiğinde, eğitim sürecinde elde edilen becerilerin verimli ve etkin biçimde kullanılabilmesine yardımcı olan araçlar bütünüdür. Dolayısıyla; eğitim ve teknoloji, insanın bilinçlenmesi ve gelişmesi, içinde bulunduğu şartları ve kaynaklarını avantajlarıyla verimli kullanarak lider olmasında etkili olmuştur (Alkan, 2005; Fidan, 2012).

Öğretim Kavramı

Öğretim konsepti çok farklı bakış açılarına sahip olmakla birlikte, tanımlama yapılırken dar bir çerçeve değildir. Özellikle bireylerin ilerleyebilmesi, gelişmesi ve toplum içinde saygın bir yer edinebilmek için harcanan emeklerin tümüdür. Bireyler kendi öz tatminleri ve toplum tarafından kabul görülebilmek adına da bu eforu harcayabilirler (Ceyhan, 2012).

Öğretim bir ileti kanalıdır. Ders verme işlemi olarak da algılanır. Kişilerin hedefleri doğrultusunda o hedef için çalışma sistemi, yeteneklerini kullanabilme becerisi, amaca odaklanabilme disiplindir. Öğretim, amaçlarla bezenmiş, geliştirilen strateji ve yöntemler birliğidir. Aynı zamanda mevcut yaşamların oluşturmuş olduğu kurumsallıktır. Çerçeveleri ve sınırları kişilerle orantılıdır (Balcı, 2018).

Öğretim karşılıklı etkileşimle gerçekleşen bir durumdur. Sadece öğretmenin iletmek istediği bilgiler için hazırladığı materyaller ile mutlak başarı elde edileceği düşünülemez. İnsan varlığı kendi aralarında her ne kadar iletişim halinde olup bildiklerini paylaşabilmiş olsa da, öğretme mesleğinin ortaya çıkma durumu, tarih içerisinde gayet yakındır denilebilir. Devletlerin yönetim biçimlerine göre değişiklik gösteren öğretme durumu için nitelikli öğretmenler her zaman aranmıştır. Çünkü toplumlar, geleceklerine sahip çıkmak ve varlığını devam ettirebilmek adına bu konuya ciddi önem vermişlerdir. Aynı durum bilim alanında görülmektedir. Bilimin gelişebilmesi ve ilerleyebilmesi adına kapasitesi yüksek öğreticiler dolayısıyla yönetim alanında uzmanlar tercih edilmektedir. Bununla beraber öğretmen her ne kadar nitelikli ve farklı yetenek ve donanımlara sahip olsa da öğrenme süreci

sübjektiftir. Birey öğrenmek isterse ilerleme kaydedilir ve öğrenme süreci devam eder (Akkamış, 2010; Akyüz, 1997; Ceyhan, 2012; Güneş, 1996).

Dil Kavramı

Dil insanların diyalog kurup iletişim halinde olmalarını sağlamanın yanı sıra bir toplumun yaşam kalitesini de belirleyip kültürünü aktardığı için büyük önem taşımaktadır. Toplumlara anlamak için dil gelişimlerini analiz etmek gerekir. Dil bir topluma ait olan inançlarının ve gelişen anlayışlarıyla oluşan düşünce tarzlarının toplamıdır (Şentürk, 2017).

Toplumda ki bireylerin iletişim kurmasına ve anlaşma zeminlerinin oluşturulmasını sağlayan ağız ve ses tellerinin yardımıyla oluşturulan aynı zamanda simgelerle de tanımlanan bir oluşumdur, denilebilir dil için. Dil için söylenebilecek bir diğer durum sözel alanda olan ile ilgili insanların var olmasından itibaren mevcut olmasıdır (Calp, 2003; Polatcan 2013).

Toplumlarda seda ve mana yönlerinden kullanılan ortak bir yapı vardır. Özellikle belli kuralları olan ses öğeleri içermektedir. Aynı zamanda bu öğelerin anlaşılır olması önemlidir. Bir kişinin duygularını, isteklerini, düşüncelerini karşı tarafa iletme dizgisine dil denir (Aksan, 2000). Dil komplike bir yapıda ele alındığında canlılar, makineler ve cansız varlıklarla iletişimi sağlayan araçların bütünüdür. Yani evrende olan her ne var ise onlarla anlaşabilme yolunda dizgelerdir (Alkan, 2005; Gemalmaz, 2010). Toplu yaşamın gereksinimlerinden olan iletişim kurma noktasında dil en önemli araçtır. Öğretim iletilerinin şifrelerini çözerek bu bilgilerin karşı tarafa sağlıklı bir şekilde aktarılmasını sağlamaktadır (Aksoy, 1980).

Söz, yalnızca yalın bir yazma ve konuşma etkinliğiyle sınırlı değildir. Dil, insanın hayal gücünü kullanabilme becerisini geliştirdikçe ve ondan yararlanma yollarını denedikçe zenginleşmeye başlamıştır. Zamanla bu gereksinimin sınırları ve talepleri genişlemiş, dolayısıyla dili kullanmanın boyutları da çoğalmaya başlamıştır. İnsanın yüzyıllar içinde aradığı, duygularını sanata dökme isteklerinden dolayı edebiyat ortaya çıkmıştır. Şiir, roman, hikâye, masal, tiyatro oyunu, insanı uygarlaştırıp güçlendiren, bu nedenle de uygar insanın hiçbir zaman vazgeçemediği sanat hazineleri olarak yüzyıllar içinde gelişmiş, zenginleşmiştir (Gemalmaz, 2010; Gürzap, 2012).

Dil ile edebiyat arasındaki sıkı ilişki dil ile kültür arasında da mevcuttur. İnsanlara ait duygu, düşünce, inanç ve diğer kültür ve değer yargılarının ileticisi ve

taşıyıcısı konumunda olan dil, bu boyutuyla kültürün sürekliliğini de sağlar. Kültürün sürekli olmasında ve gelecek kuşaklara aktarılmasında dilin önemi çok büyüktür (Aksoy, 1980). Diyalogun gelişmesini ve bu yolla insanlar arası anlaşmayı sağlayan araç olarak da en yaygın kullanılan sözlere, yani dil'dir (Özbay, 2009).

Dil, maarif ve öğrenim alanında da çok mühim bir mevkie sahiptir. Sağlıklı öğretim sağlıklı iletişimin sağlanabildiği ortamlarda mümkün olabilir. Sağlıklı iletişim ise dilin doğru ve güzel kullanılmasıyla sağlanabilir (Aksan, 2000; Calp, 2003).

Dil öğrenimi beraberinde yeni davranışlar da kazandırır. Dil öğrenmek sadece konuşmaktan ibaret değildir. İnsanların duygu geçişlerini sağlamada ki etken araçtır (Calp, 2003). Gerçek yaşamla dil arasındaki bağ incelendiğinde, dil doğal ortamlarda öğrenilen bir durumdur (Polatcan, 2013).

Kişilerarası iletişim doğal yollarla gelişir, etkileşimin olabilmesi için iletişimin de gerçekleşmesi gerekmektedir. İletişimin sağlanabilmesi için kişilerarası bir köprüye ihtiyaç duyulmaktadır. Kilit köprü yolu ise kişilerin kendilerine özel olan dil ile çözülmektedir. Dilin oluşabilmesi için belli bir alışma süresi geçmesi gerekir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006). Bu süreç içerisinde kişi konuşulan dil üzerine doğal ortamlarda ve/veya okullaşma sürecinde gelişen eğitimler almaktadır (Özbay, 2009). İnsanoğlu sosyal bir varlıktır. Kişilerin öğrenme ve bu öğrendiklerini hayata geçirme reaksiyonlarının bir benzeri de dil öğreniminde yaşarlar. Kişiler öğrenebileceği sistemi ve stratejileri bireysel olarak belirlemektedirler. Bu sistem dâhilinde insan dil alanında kendisini ilerletebilir. İnsan doğası gereği merak duygularından dolayı sürekli öğrenim sürecine sahiptir. Birey olarak kendini tanıması, kendine ait oluşturduğu dünyasında yaşayabilmesi ve bulunduğu ortamlarda gelişen vakaları çözme sürecinde geçirmiş olduğu beyin fırtınasına binaen görüşleri şekillenir (Şentürk, 2017).

Yazılı olan dillerin geçmişi ise şimdilik bulunan buluntular ışığında maksimum altı bin yıl önceye dayanmaktadır. Bununla beraber insanlar anlaşabilmek için sadece sözel ve ses yöntemini de değil işaret ve vücut dillerini de geliştirmişlerdir. Özellikle vücut dili kullanımı yabancı dil öğrenmede etkili bir yöntemdir. İletilmek istenilen her ne ise vücut dili kullanarak karşısında bulunan öğrencilere daha rahat öğretebildiği söylenebilir (Ceyhan, 2012).

Dilin Temel Öğeleri

Dil, insanı diğer canlılardan ayıran en büyük özelliktir. Bir bütünlük içinde bakıldığında aynı zamanda bir kurumdur. İnsanları ve toplumları birleştiren diğer kavramlar (bilim, sanat, müzik, teknoloji, vd) arasında bir köprüdür (Aksan, 1995; Şentürk, 2017).

Dil, kişilerin deneyimlerini aktarabildiği bir araçtır. İletişim halinde olduğu kişiyi etkileme, kendi düşünceleri doğrultusunda kişileri yönlendirebilme, yönetme söz konusu olduğunda etkili şekilde sözcükleri kullanabilme durumlarıdır. Aynı zamanda bireylerin psikolojik ve toplumda oluşan karakteristik özelliklerinin ortaya çıkmasında ve kendine ait düşünce dünyasının oluşmasına da katkı sağlar. Dolayısıyla, kesin düşüncelerle realiteye uygun bir görüntü çıkarma yöntemlerinden olduğu da söylenebilir (Ergenç, 1995).

Uygur'a (1997) göre, dilin varoluşu sadece insalararası iletişimi sağlayan, kişileri farklı taraflarıyla birbirine entegre eden demek değildir. Beşeriyetin her alanda ilişki kurması yani adlandırarak evreni biçimlemesi dil sayesinde gerçekleşmektedir. Dilin evreni insana açması ve insanı evrenin içine yerleştirmesi onun en önemli özelliğidir (Uygur, 1997).

Temel özelliği bir niyeti taşımak olan iletişim kavramını belli bir bağlam içinde, alıcı ya da verici, ya da her ikisi tarafından kullanılan, sözel ya da sözel olmayan simgeler aracılığıyla iki ya da daha çok kişi arasında oluşan bilgi değişim ve etkileşim süreci olarak tanımlar (Peçenek, 1998).

Dil de kullanılan her araç gibi belirli kuralara sahip olması olağan bir durumdur. Seslerin dizilimi, karşı tarafa iletiminde kullanılan sözcüklerin toplumun iletişim kuralına uygun olması gerekmektedir. Kelimelerin ifadelerinde ve cümlelerin anlamlarında etkindir. Bu nedenledir ki dil kuramlarında bir yapı düzlemi olmalıdır (Ergenç, 1995). Zaman içinde görülmektedir ki dil artık bir bilim dalı olarak yorumlanmaktadır. Kendine özgü yapıları ile dil birimleri oluşmaktadır (Kocaman, 2008).

İletişimi sağlayan öğelerden oluşan dilin yerine getirdiği işlevi temel alan çağcıl dilbilimin, çalışmalara yapmış olduğu en önemli katkı, dilin çok parametrelili, çok hacimli olmasına dikkat çekmiş olmasıdır. İşlevsel Dilbilime göre dil, en önemli iletişim ve anlaşma aracıdır (Toklu, 2003). İnsan toplulukları içinde temel işlevi iletişimi sağlamak olan dil, kurallarının kullanımından çok, bir iletişim aracı olarak kullanılmasıyla önem kazanır. Söz konusu Yabancı dil öğretimi sürecinde söz

konusu dilin çok katmanlı olmasının faydaları görülmektedir. Özellikle dilin kendine özgü yapısı, anlamı ve işlevi boyutlarında bu katmanlar etkili olmaktadır (Kocaman, 2008).

İnsan için evreni dile getirdiği şekilde var olan dilin iki temel kullanım düzlemi bulunmaktadır: Konuşma ve yazma. Duyulan ses ve görünen yazı, dilin somut görünümünü sunar (Uzun, 1998).

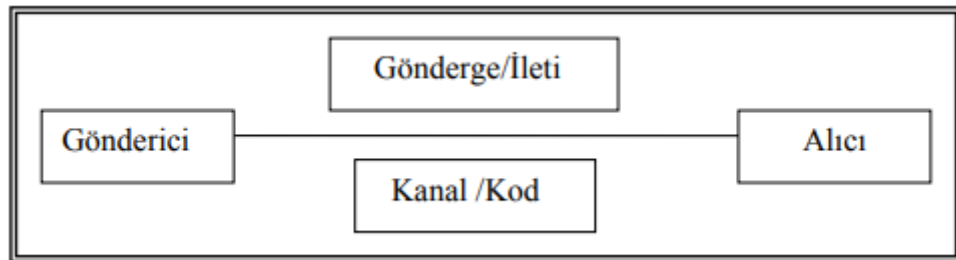
İnsanoğlu ilk önce sesler çıkarmış, konuşmuş ve çok sonra da yazmıştır. Zihinsel, fizyolojik ve fiziksel süreçler sonucunda oluşan sözlü anlatım, iletişim ediminin ortaya çıkan ilk yönü olduğu bilinmektedir (Vardar, 1998b).

Toplumsal nitelikli dilin birinci işlevi olan iletişim, Latince bölüşme anlamına gelen, communis kelimesinden gelmektedir (Demirel, 1998). Vardar (1998a), dil söz konusu olduğunda öncelikli olarak iletim unsuru olduğunu vurgular. İletişimin işleyişi konusunda yapılan çalışmaların Saussure ile başladığını belirtir. Daha sonra anlatım, çağrı ve gönderge işlevini barındıran Bühler'in modelini temel alıp geliştiren R. Jakobson (1960), sözlü ve/veya yazılı anlatımın içerdiği etmenleri ve bunlardan kaynaklanan dilsel işlevleri dizgeli bir biçimde ortaya koyar ve dil kullanıcılarının ruhsal durumlarını da göz ardı etmez (Toklu, 2003).

Jakobson (1960), sözlü iletişim ve/veya yazılı iletişim için gerekli altı öğeyi Şekil 1 ile açıklar:

Şekil 1.

Sözlü ve/veya Yazılı İletişim için Gerekli Olan Öğeler



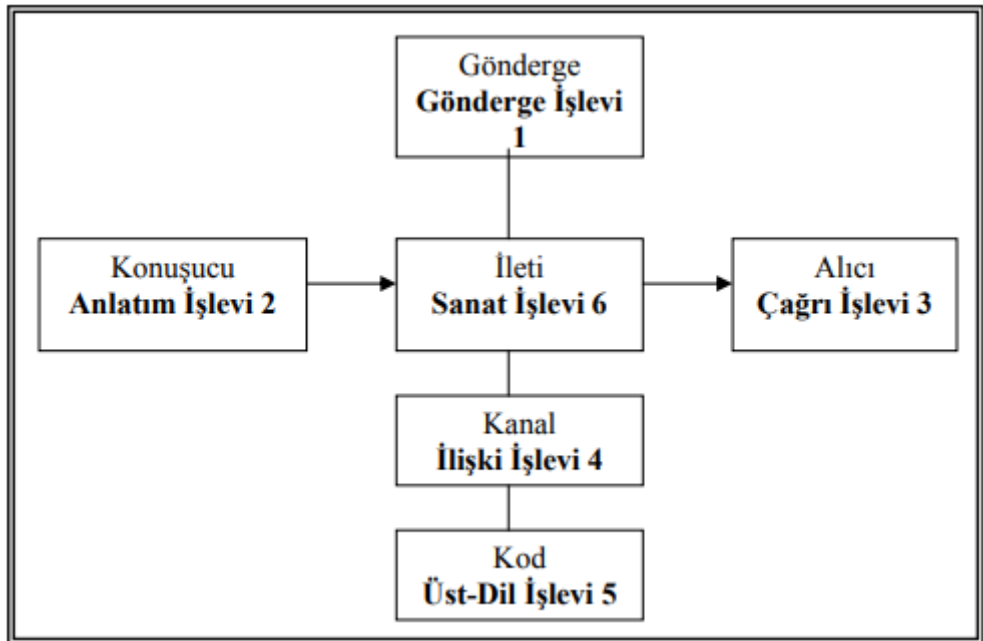
Sözlü iletişimde olduğu kadar yazılı iletişimde de geçerli olan yukarıdaki şekilde, duruma göre söz konusu altı öğeden biri ya da diğeri daha önem kazanabilmekte, bir başka deyişle süreç gönderge ağırlıklı olmayabilmektedir. Bu noktada iletişim çeşitlenir ve ön planda olan öğeye göre anlam kazanarak değişik dilsel işlevler ortaya çıkar. İletişime ait öğelerden her biri farklı bir işlevin gerçekleşmesine neden olur. Genellikle bir iletide birden çok işlev olabilir. Bununla

birlikte sınıflandırma egemen işlev üzerine kurulur (Toklu, 2003; Vardar, 1998a; Vardar, 1998b).

Sözlü anlatım kadar iletişimin önemli bir yönü olan yazılı anlatım, düşüncenin başka bir anlatım şeklidir. Sözlü anlatım sürecinde gerçekleşen iletişim edimine ait altı temel ögenin yazılı anlatımda da geçerli olduğunu belirtmektedir. İletinin söz konusu öğelerden birisine yönelik olmasıyla iletişimin altı işlevinin ortaya çıktığını belirtmektedir (Kıran ve Kıran, 2006).

Şekil 2.

Sözlü ve/veya Yazılı Anlatım Süreci



Yukarıdaki şekillerde (1 ve 2) belirtildiği üzere, iletişim sürecinde belirli kavramların iletilmesinde sözlü ve/veya yazılı anlatımın önemli olduğu anlaşılmaktadır. Böylece dinamik bir süreç olan dilin öğrenme sürecinin özünde yatan amacın da sözlü ve yazılı anlatımın sağlanması ilkesi olduğu sonucu elde edilmektedir (Demirel, 2007; Jacobson, 1960).

Sözlü Anlatım. Dil olgusu, kendi çevresinde biçimlenmiştir. Mevcut bilgi ve medeniyetten almış olduğu etkileşim ile kendine özgü bir yapıya bürünmüştür. Toplum çevresinin dışında bulunan kültürleri ve o çevrede bulunan insanların psikolojik ve bedensel varlığını nitelikli bir şekilde yorumlayarak kavramlaştırır (Toklu, 2003).

Dilin anlatım düzleminin birincil biçimi sestir. Sesli göstergelerden oluşan sözlü anlatımın insan topluluğunun kökenine kadar dayandığını söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında dilbilimin sözlü anlatıma öncelik vermesinin dilin kullanımının iletişim boyutunda daha geçerli olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Jacobson, 1960).

Genel anlamda sözlü anlatım, belli bir dilsel toplulukta, sözce üreten bir konuşucu ve alıcı arasında gerçekleşen alışveriş olarak açıklanabilir. Alışveriş sözcüğü, bir niyetin veya bilginin az gelişmiş veya ergin bir karakteristik dizgesinden faydalanarak, bir bellekten diğer belleğe veya bir çevreden diğer bir çevreye iletilmesi olarak açıklanabilir (Ergenç, 1995; Vardar, 1998a).

Jacobson sözlü ve/veya yazılı anlatım ile olan iletişim kuramının, altı temel öğeyi barındırdığını belirtir (Jacobson, 1960). Sözlü anlatım düzleminde iletişim işleminin gerçekleşebilmesi için bir konuşucu, bir dinleyici, bir bildirim yolu, bir kod, bilgiyi aktaracak bir ileti ve bir de gönderge gerekir (Vardar, 1998b).

Konuşucu ve dinleyici arasında bir ileti alışverişi olabilmesi için konuşma anında dilsel veya bakış, mimik, jest gibi dilsel olmayan öğelerle ortak bir koda ihtiyaç vardır (Jacobson, 1960).

Sözlü iletişim edimini özetleyecek olursak kodlanan iletiyi alıp çözen alıcıya -dinleyiciye- yönelik bir iletiyi sözle ifade eden bir gönderici ve konuşucu vardır (Toklu, 2003).

Bu iletinin bir göndergesi yani söylemin konusu vardır ve genellikle dil dışı dünyaya ait olan bir nesne, bir kişi veya bir kavram ile ilgilidir. Örtük dahi olsa göndergesiz bir iletiden söz etmek imkânsızdır. Sözlü iletişimde gönderge, zamanı, uzamı, nesnelere ve varlıkları kapsayan durumsal gönderge şeklindedir (Kıran ve Kıran, 2006).

Gönderici iletisini gönderebilmek için Türkçe veya başka bir gösterge dizgesi olan ortak bir koda ihtiyacı vardır. Sonuç olarak iletişim, ilişki kurmaya yarayan ses dalgalarından oluşan fiziksel bir kanalın kullanımını gerektirir (Vardar, 1998a)

Dilin yapısal özelliklerinin incelemeyi yeterli gören betimsel dilbilim ve dilin birinci işlevinin iletişim olduğunu kabul eden geniş çerçeveli dilbilim anlayışı, Jacobson ile iletişimi çok yönlü olarak ele almıştır. Dilin doğru ve yerinde kullanımı olarak açıklanan iletişim yetisiyle iletişimin sağlanacağı görüşünün oluşmasında söz konusu çalışmaların etkili olduğu söylenebilir (Uzun, 1998).

Sözlü anlatım boyutunda önemli bir yere sahip olan iletişim yetisi, dil öğretimine edim ve yeti kavramlarıyla birleşerek girer ve iletişimci yaklaşımın temelini oluşturur. Dilin sözlü anlatım yani kullanım boyutuna ağırlık veren söz konusu yaklaşım, öğrenci merkezli öğretimi temel alarak öğrencilerin koşul ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu öğretim süreçlerinin oluşturulmasını sağlamaktadır (Kocaman, 2008).

Yazılı Anlatım. Yazı, bir dilin sözcük ve tümcelerini görsel ve tek boyutlu bir düzen içinde kâğıt üzerinde görülen belirtkelere dönüştürmenin bir yoludur. Vardar'a göre sözlü anlatım ve yazılı anlatım farklıdır. Bunlar başka indikatör bildirimidir. Dilin sunumlarını göstermek için yazı varolmuştur (Vardar, 1998b).

İnsanın iletişim kurma gereksiniminin sözlü anlatım ile başladığı kabul edilmiş bir olgudur. Sözlü anlatım dizgesinin insanın düşünce ve yaşam tecrübesini kalıcı hale getirmekte yetersiz kalması, bilgi birikimini unutmamak, aynı uzamı paylaşmayanlara iletmek ve daha sonraki kuşaklara aktarma isteğiyle yazılı anlatımın ortaya çıktığı varsayılabilir (Balcı, 2018; Şentürk, 2017).

Bireyin yaşamında sözlü anlatım birinci derecede önemli bir iletişim kodu olarak yer almasına rağmen, yazılı anlatımın uzamsal ve somut bir desteğe sahip olması onun kalıcı olmasını, ilk dil çalışmalarının yazılı anlatım üzerine olmasını sağlamıştır. Bu durumda yazılı anlatım büyük bir önem kazanarak kendine özgü yeni bir gerçeklik düzlemi yaratarak dili durağanlaştırıp her türlü bildirinin, ekinsel ve yazınsal değerini başlıca aktarım aracı olarak kurumsallaştırmıştır (Vardar, 1998b).

İşlevsel açıdan sözlü anlatım ve yazılı anlatım edimine sahip iletişim olgusu, yazılı anlatım söz konusu olunca dilin doğru eksiksiz ve fazlalıksız biçimlerini içeren bir bütünü akla getirdiği söylenebilir. Yazılı anlatım toplumsal boyutta meydana gelen dilsel değişimlere karşı dirençli, yapısal gözlemlere dayandırılan gerekçelerle kurallı, yazı birliğine itici etmenlerle durağan bir seyir izler (Uzun, 1998).

Yazılı anlatım biçimini belirleyen sözlü anlatımın ise daha devinimsel, zaman içinde geriye dönüşü olanaksız ve uygulamayı esas alan bir yönelim izlediği görülür. Sesbilimsel açıdan yazılı anlatıma göre dili daha iyi betimlediği söylenebilen sözlü anlatım, her ne kadar yazılı anlatıma göre farklı ve biraz daha öncelikli bir düzleme sahip olsa da, yazılı anlatımla beraber iletişim olgusunun vazgeçilmez edimidir ve yazılı anlatımın durağanlığı içinde, onun gelişmesine her zaman katkıda bulunandır (Balcı, 2018).

Jacobson'un (1960) ortaya koyduğu, iletinin iletişimi oluşturan öğelerden birisine yönelik olmasıyla belirlenen iletişimin altı işlevi yazılı anlatım düzleminde de incelenebilmektedir. İlk işlev olan gönderge işlevi dilin bildirme ve temel işlevidir. İletinin sahip olduğu nesnel bilgileri konu edinir. Gönderge işlevine ayrıca bilişsel ya da düz anlamsal işlev de denmektedir. Bilimsel ve eğitsel metinler, meslek hayatına ilişkin yazılar, metin özetleri söz konusu işlevi ilgilendirir. İşlevin amacı alıcının dünya durumuyla ilgili bilgi almasıdır. Bu yüzden gönderge işlevinin diğer bir adı dilin bilgi verme işlevidir. Bu çerçevede yabancı dil öğretiminde bilgi verme işlevinin öğrenme sürecinde önemli bir yere sahip ve öğrenme sürecinde etkin olduğu söylenebilir. Anlatım işlevi başka bir deyişle duygusal işlev, duygu ve düşüncelerini dile getiren göndericiye ya da alıcıya yönelik bir işlevdir. Özellikle ünlemlerin ve ünlem tümcelerinin kullanılması yoluyla kişisel duygularımızı, heyecanlarımızı, korkularımızı, sevinçlerimizi yargı ve tepkilerimizi dile getirdiğimiz işlevdir. Anlatım işlevi sözlü anlatımda sesin yükselmesi ve alçalması, kekeleme ve susma ile verilirken yazılı anlatımda noktalama işaretleri ile verilmeye çalışılır (Jacobson, 1960; Kıran ve Kıran, 2006; Toklu, 2003).

Gönderge ve anlatım işlevleri birbirlerini tamamlayan ve aynı zamanda birbirine rakip işlevlerdir. Gönderge işlevi bilişsel ve nesnel, anlatım işlevi ise duygusal ve öznedir (Kıran, 1996).

Yabancı dil öğretiminde gönderge işlevinin kullanılmasıyla ortaya konan anlatım işlevinin öğrencinin konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Bilişsel ve duyuşsal açıdan etkin öğrencilerin anlatım işlevini gerçekleştirmede daha başarılı olabildiklerini düşünmek mümkündür (Vardar, 1998a)

Çağrı işlevi, ileti ile alıcı arasındaki ilişkileri açıklayan, dilin yaptırma işlevi olarak tanımlanan işlevdir. Buyurum durumlarında, politik propagandalarda, mektuplarda, reklamlarda, resmi ya da özel mektuplarda kullanılan bir işlev olarak amacı dil aracılığıyla alıcıyı ikna etmek ve davranışını değiştirmektir. Sözlü anlatım ve yazılı anlatım düzleminde gerçekleşen anlatım işlevindeki öğeler çağrı işlevinde de yer alır (Kocaman, 2008).

İlişki işlevinin amacı bilgi iletmekten çok gönderici ile alıcı arasındaki ruhsal ilişkiyi kurmak ve sürdürmektir. Telefona cevap verdiğimiz andan itibaren karşımızdakini dinlediğimizi belirten sözcükler bu işlev çerçevesinde değerlendirilir. Yazılı anlatım bağlamında ise dikkat çekmek için seçilen sözcükler, baskı biçimleri

ve noktalama imleri ya da anlamdan yoksun tümceler ilişki işlevini yerine getiren öğelerdir. Bu noktada söz konusu olan okuyucunun iletileri okumasını sağlamaktır (Vardar, 1998b)

Üst-dil işlevi alıcı tarafından anlaşılamayan göstergelerin anlamını doğal dil ile açıklamak amacını güder. Gönderici betimleme konusu olarak kodu yani dili kullanır. Üst-dil işlevi sayesinde çeşitli biçimlerde dilden söz edilebilir. Dili konu edinen, açıklayıp betimleyen dilbilgisi kitapları, sözlükler üst-dil işlevine sahiptir (Kıran, 1996).

Özellikle kendini edebiyat alanında gösteren sanat işlevi, iletinin kendisiyle ilgilenir. Amacı alıcıyı etkilemek olan sanat işlevi, her türlü dilsel bulgu ya da dilin gücül deneyimlerini içerir, dilin sanatlı kullanımını ortaya koyar (Kocaman, 2008).

Sanat işlevi sadece edebiyatla sınırlı değildir. Örneğin bir bildiride geçen uyak, aliterasyon, sözcük yinlemeleri ile sözcüksel, dizimsel ve anlamsal sapmalar, deyimler, atasözleri ve ikilemeler kullanımından yararlanmaktadır. “*Anlama sahip olmayan dil anlamsızdır*” diyen Jacobson, iletişim kuramında dile ilişkin kullanımların tümünü betimlemiş ve açıklamıştır. Kuramının dayandığı işlevlerin, dil olgusunun anlaşılmasında vazgeçilmez öğeler olduğu ve iletişimin temelini oluşturduğunu belirtmiştir (Fromkin & Rodman, 1993; Toklu, 2003).

Sözlü anlatım kadar yazılı anlatım da iletişim sürecinde önemli bir yere sahiptir. Sözlü anlatımda olduğu gibi yazılı anlatımda da verimli bir hareketlenme mevcuttur (Demircan, 1990).

Yazma davranışı yoluyla ileti veya bilgi diğerine iletilmekte, alakalı dilde bulunan sözcükleri ve belirli cümle çerevesinde kullanılarak karşılıklı bir üretim işlemi yapılmaktadır. Kişilerin dil bilinçlerinin gelişmesi, kavramlarının oturması ve verimli olarak kullanılması durumlarında yazma eylemi kullanılmaktadır (Aktaş, 2005).

Bireyin dil bilincinin geliştirilmesi ve dilin etkin bir şekilde kullanılması, dilbilgisi kurallarının yanı sıra toplumbilimsel ve edimbilimsel yetilerin bir arada olmasıyla mümkün olmaktadır (Avrupa Konseyi, 2006). Söz konusu öğelerin birleşmesiyle oluşan iletişim yetisine sahip birey, gönderge işlevini içeren eğitsel veya bilimsel bir metin aracılığıyla kendi duygu, düşünce, heyecan, korku, sevinç ve üzüntülerini içeren anlatım işlevini bütünleştirebilir (Öznacar ve Soy, 2020).

İlişki ve çağrı işlevini ise iletişimin devamlılığını sağlamak için kullanabilir, üst-dil ve sanat işlevinden ise dilin dille açıklanması için ve dilin gücül deneyimlerini kullanmak için yararlanabilir (Kocaman, 2008).

Porcher (1995), dil öğrenimi ve öğretimi açısından dilin nasıl işlediğini bilmenin gerekli olduğunu belirtir (Onursal, 2006). Bu çerçevede Jacobson'un iletişim olgusu hakkında yaptığı çalışmaların dil öğretimine katkıda bulunduğu söylenebilir (Öznacar ve Soy, 2020).

Sözlü anlatım veya yazılı anlatım sürecinde, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal açıdan dili kullanım gücüne göre öncelikli olarak anlatım işlevini yerine getirmesi mümkündür. Öğrencinin kendine özgü işlevlerini yerinde kullanarak iletişimi gerçekleştirmesinin, devamlı gelişen iletişim yetisine bağlı olduğunu düşünebiliriz. Bu noktada öğrencinin dili bağımsız ve yaratıcı bir şekilde kullanmasının, dilin çok yönlü yapısını özümsemesinden ileri geldiğini söylemek doğru olabilir (Fromkin & Rodman, 1993; Toklu, 2003).

Yazılı anlatım sürecinde dilin bağımsız ve yaratıcı bir şekilde kullanılmasının, öğretim programlarında esnekliği ve öğrenci merkezli yaklaşımı destekleyen unsurların yer almasıyla oluştuğu düşünülebilir. Bu açıdan bakıldığında öğrenim sürecini kolaylaştırabilecek her türlü yaklaşımın kullanılması gerekliliği belirmektedir. Bu yüzden dil öğrenim sürecini olumlu yönde etkileyen yazma etkinliklerinin yaratıcı yazma ile desteklenmesi mantıklı görünmektedir (Aktaş, 2005; Vardar 1998a, Vardar 1998b).

Yabancı Dil Eğitimi

Yabancı dil eğitim süreci sistemler bütünüdür. Girdileri ve çıktıları mevcuttur. Girdiler olarak öğreticiler ve öğrenciler ilk etapta gelmektedir. Aynı zamanda fiziki ortamlar, materyaller, araç ve gereçler ve bunların verimli kullanılabilme durumu da, girdi, içinde yer alır. Çıktı incelenecek olursa sunulanlar ve alınanlar sonucudur. Bu başarı ve başarısızlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Başarılı olanlar ile başarısız olanlar mukayese edilerek nerelerde düzenleme ve farklı uygulamalar yapılacaktır saptanır. Dolayısıyla girdiler her ne kadar mükemmel olsa da insan öznesi burada çıktı sonucunu etkilediği söylenebilir (Ceyhan, 2012; Kocaman, 2008).

Birinci Yabancı Dil Eğitimi. Köksoy (2000), çalışmasında yabancı dil kavramını şu şekilde açıklamıştır. Köksoy'a göre: Eğitim dili hem öğrencilerin hem

de öğretmenin anadilinde gerçekleşiyorsa buna anadil eğitimi, eğer bunlardan birisinin ana dili farklı ise buna yabancı dil eğitim denmektedir (Köksoy, 2000). Birinci yabancı dil, diğer yabancı dil eğitimlerinden ayıran en önemli husus ilk öğrenilen dil olmasıdır. Bundan sonra öğrenilen ikinci veya üçüncü yabancı dil eğitimi öğrenilen ilk yabancı dil eğitimin üstüne kurulacaktır. Hanbay (2013), çalışmasında ara dil (İng. Interlangue) den bahsetmektedir. İlk defa bir yabancı dil öğrenen birey zihninde hiç yabancı dil bilgisi olmayan birey ile mükemmel düzeyde o dile hâkim birey arasında bir yer oluşturur. Oluşturulan bu yerde yani ara dilde yeni öğrendiği yapıları sesletim, sözcük seçimi, dilbilgisi vb. olarak durmaksızın hipotezler geliştirerek sınar. Bu sınamada döneminde birey çevresinden (öğretmen, arkadaş veya hedef kitleden) olumlu dönüt alması durumunda bu hipotez kalıcı hâle gelir. Olumsuz dönütlerde ise oluşturulan bu hipotezler tamamıyla silinir ve yeni hipotezler oluşumuna geçilir (Ceyhan, 2012; Hanbay, 2013; Köksoy, 2000).

Önceden bilinen anadil ile yabancı dil eğitim arasındaki bağlantı da çok önemlidir. Öğrenilen yabancı dil, yapısal olarak anadile ne kadar yakınsa öğrenme de o kadar hızlı gerçekleşmektedir. Bununla ilgili Apeltauer (1997), çalışmasında birey kendi ana diline yakın bir yabancı dili öğrenirken öğrendiği dilin yapısal değişikliğini kavraması yeterli olurken anadiline uzak bir dilin öğrenilmesi durumunda yapısal olarak öğrendiği dilin yapısal değişikliğini de zihninde oturtup kavraması gerekiyor (Apeltauer, 1997).

İkinci Yabancı Dil Eğitimi. Mükteşebat konfigürasyonu içerisinde incelenen alan yazınlara göre kendi iletişim dilinden farklı bir dil, yine bir başka dil ile sıkı bir bağlantı içerisinde. Bu bağlantıya yabancı dil öğrenme stratejisi de denmektedir. Bu bağlantı sayesinde birey, ikinci yabancı dil öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukların üstesinden daha önceden aşına olduğu birinci yabancı dil öğreniminin yöntem ve metotlarıyla aşmaktadır. Güler (2000), çalışmasında ikinci yabancı dil eğitimi daha önce öğrenilen dile benzer yapılardan oluşan bir dil olması durumunda, öğrenci benzer kelimeleri ve yapıları daha çabuk ve kolay algılandığını vurgulamaktadır. Güler, çalışmasında buna örnek olarak İngilizce ve Almancayı göstermektedir. Anadili Türkçe olan bir öğrencinin normal şartlarda Almancanın belirli ve belirsiz artikel yapısını anlaması çok güçtür. Birinci yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmiş bir öğrenci öğrendiği, birinci yabancı dilden sahip olduğu birikim ile birlikte yeni öğrendiği ikinci yabancı dili arasında köprü oluşturur ve öğrenmesi daha hızlı ve rahat gelişir. Bu tespitlerden yola çıkacak olursak ikinci

yabancı dil eğitimin birinci yabancı dile yakın bir dilden oluşması gerektiği söylenebilir. Ayrıca ülkemizde birinci yabancı dil İngilizce olarak kabul edildiğinden ikinci yabancı dil eğitimin de ona en yakın olan Almanca'nın daha çok yaygınlaşması gerekmektedir (Apeltauer, 1997; Güler, 2000; Toklu, 2003).

İnsanoğlu kullanmış olduğu anadilinin öğrenilmesi veya öğretilmesi konusunda çalışmalar yapmıştır. Günümüzde aynı çalışmaları görmek mümkündür. İnsanların iletişim kurma nedenlerinden olan dil öğreniminin birçok etkeni olduğu görülmektedir. Farklı bir dil öğrenmenin toplumlar üzerinde etkisi ve yer yer baskısı mevcuttur. Bu nedendir ki yabancı bir dili öğrenme sürecinde çeşitli yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu bazen okul ortamında bazen de konuşulan dilin kendi çevresinde öğrenilmeyle mümkün olmuştur. Teknolojinin ilerlemesi ile bir başka öğrenme metodu daha ortaya çıkmış olup, bireyler arası arkadaşlıklardan dil öğrenilmeye başlanmıştır (Öznacar ve Soy, 2020).

Yönetim Evrimi

Geçtiğimiz yüzyılda yönetimi bir bilim olarak kabul eden bilim adamları tarafından geliştirilen pek çok yaklaşımlar ve kuramlar yönetim konusunu oldukça geliştirmiştir. Yönetimin gelişmesine paralel olarak da beşeri kaynaklara bakış açılarında da dönüşüm olmuştur. Bu alanlarda gelişen devrimlere göz atıldığında James Watt'ın buhar makinesini icat etmesi ve bu alanda enerji üreten makine yapmasıyla birlikte endüstri devriminin başladığı söylenebilir. Üretimin fabrikalarda makinelerle birlikte devam edilmesinde ortaya çıkan örgütlerden bahsedilebilir. Üretim artışlarının makinelerle birlikte artması ile belirli standartlar getirilmiş olsa da beşeri ihtiyaçların geri planda kaldığı görülmektedir ve bu da insan kaynaklarında değişimler yapılması gerçekliğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle çalışanlar; düşük ücretlerle, uzun mesailerle ve insan hayatını elverişsiz biçimde etkileyen ortamlarda çalışmak zorunda bırakılmışlardır. Sadece insan değil üretim faktörlerinin de etkin ve verimli kullanılması gerekliliği hâsıl olmuş ve yönetim kavramı söz konusu olmuştur. Yönetim, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için başta insan kaynakları olmak üzere mali ve fiziki kaynakların değerlendirilmesinde, belirlenen zaman ile uyumlu olabilecek şekilde karar alınma ve uygulama süreçlerinin bileşimi olarak tanımlanabilir (Eren, 2008; Gürüz ve Yaylacı, 2004). Yönetim biliminin gelişimi sürecinde kuramlar oluşmuştur. Başlıca kuramlar, klasik yönetim yaklaşımları, neo klasik ve insan ilişkileri yaklaşımları, çağdaş yaklaşımlar olmak üzere

adlandırılmaktadır. Kuramların ilerleyiş aşamalarında idarelere bakıldığında insan kaynaklarına bakış açıları da oldukça değişimler olmuştur. Özellikle organizasyonlarda eğitim yönetimine verilen önemin derecesi de gün geçtikçe değişim göstermiştir (Kırım, 2009; Sığı, 2014).

Klasik (Geleneksel) Yönetim Kuramları

Sanayileşme ile birlikte ve lonca sisteminden geçiş sürecinde bilim insanları insanların yaşam dünyalarına göre farklı yönetim yaklaşımları geliştirmişlerdir (Şimşek ve Çelik, 2018). Klasik yönetim yaklaşımından bahsederken iki ana fikir karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak, sürekli aynı olan işlerin yapılmasında beşeri kaynakların makinelerle eşgüdümlü ve uyum içinde bir bütün olarak sergilenebileceği ve başarıya ulaşılabilme durumudur. Bilimsel yönetim yaklaşımının (taylorizm) benimsediği düşünce yapısı budur. İkinci olarak ise biçimsel (formel) örgüt yapısının oluşturulması durumudur. Yönetim süreci yaklaşımı (fayol) ve bürokrasi (weberyan) yaklaşımının benimsediği durumdur. Klasik yönetim yaklaşımında dinamikliği ve elde edilen kaliteyi artırmak nedeniyle ne türlü birlik yapıları olmalıdır ve güç birliklerinin oluşturulması gerekliliği sürekli olarak vurgulanmaktadır. Klasik yönetim yaklaşımlarının organizasyonlarında insan kaynakları dışındaki diğer etkenler üzerinde durularak çalışmalar yapılmış, daha sonraları insan kaynaklarında çalışmalar yapılmıştır. Çalışanları sisteme uyan, aktif olmayan ve kendine söyleneni yapan unsurlar olarak değerlendirmişlerdir. Makineleşmenin getirmiş olduğu bir yansıma olarak, makinelerle insanları eşdeğer tutumlarından dolayı insanları sadece verim makineleri olarak da görmeleri söz konusu olmaktadır (Balcı, 2018; Eren, 2008; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Kırım, 2009).

İlgili kuram beşeri kaynakların pek çalışkan olmadıklarını ve bu nedenle işe bakış açılarındaki sorumluluk duygularının olmadığını söylemektedir. Özellikle iş konusunda pek hevesli olmadıklarını ve işten kaçış için bahaneler üretebileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla insan kaynaklarını çalıştırabilmenin yolu disiplinden ve sürekli denetimden geçmektedir. Sorumluluk duyguları gelişmediği için sürekli yönlendirilmeleri gerekmektedir (Balcı, 2018; Eren, 2008).

Bununla birlikte birlikler ve kişiler amaca ulaşmak için kullanılabilecek birer araç olarak görülmüştür. İnsanların yapılan işlerde kaliteyi artırmaları için sürekli yönetilmeleri ve kontrol edilmeleri gerekli olduğu düşünüldüğü için eğitim yönetimi, kişisel gelişim vd. konular olmak üzere birçok insan kaynakları fonksiyonu dikkate

alınmamıştır. Üzerinde pek çalışma yapılmamıştır. Bu kuramın son dönemlerinde eğitim ve kişisel gelişim konuları gündeme gelmiş olsa da bu konuda tam bir verim alındığı söylenemez, bir adım da olsa atıldığı söylenebilir (Gürüz ve Yaylacı, 2004; Kırım, 2009; Şimşek ve Çelik, 2018).

Bilimsel Yönetim Yaklaşımı. Bilimsel yönetimin başlangıcını oluşturan durumlardan en belirgin olanı makinelerin hayatımızda hızlı bir şekilde ilerlemesi ve sanayi devrimi olmuştur. Sanayi devrimi ile birlikte insan kaynakları yönetiminin olması gerektiği konusuna bilim adamları eğilmişler ve bu alanda kabul görebilecek kuramlar oluşturmuşlardır (Şimşek ve Çelik, 2018). Çalışanların verimlerinin daha da artırılması yönünde ki çalışmaları ile üretim sürecine ciddi katkılar sunabilecek teknikler ve uygulanabilir ilkeler konusunda bilim insanı makine mühendisi ve endüstriyel idare uzmanı olan Frederick Winslow Taylor'ın bu alanda öncü olduğu söylenebilir (Kırım, 2009). Bu dönem incelendiğinde Hugo Münsterberg, Walter Dill Scott ve Frederick Winslow Taylor gibi bilim adamlarının kuramları karşımıza çıkmaktadır. Mesleki olarak endüstri mühendisi olan Taylor ve Frans Gilbresh bu alanda çalışmalar yapmışlardır. Özellikle çalışanların verimliliği konusunda iş ve işlemleri yeniden düzenlemişlerdir. Eğitim programları konusunda çalışma yapıp bu alanı revize etmişlerdir. Metot ve uygulamalar konusunda da olabirliği olan durumların hayata geçmesini sağlamışlardır (Eren, 2008; Gürsel, Izgar, Altınok, Kesici, Bozgeyikli, Sürücü ve Negiş, 2003).

Yirminci yüzyılın başlarında sanayi devriminin etkin olduğu yıllarda verimliliğin artırılması çalışmaları sırasında eğitim programları üzerinde durulduğu ve sistematik olarak bu programların düzenlendiği görülmektedir. Eğitim programları düzenlenirken verimliliği artırıcı konularda da notlar alınmakta bir diğer eğitim programları bu notlar doğrultusunda düzenlenmektedir (Şimşek ve Çelik, 2018). Taylorizm olarak da adlandırılan bilimsel yönetim kuramları incelendiğinde; özellikle, standartlaşma sürecini modernleştirmek, kullanılabilir sistemlerin düzenlenmesi, süreçlerin takibinin yapılması, iş ve işlemlerin organizasyonda sağlıklı bir yapıya oturtulması denilebilir (Kırım, 2009; Sığı, 2014). Bu noktada belirlenen temel ilkeler olarak; çalışanların koordinasyonu ve ahenginin sağlandığı, dayanışma ve yardımlaşma içerisinde oldukları, bilimsel yöntemlerin uygulanabilirliğine dayalı iş ortamının oluşmasıdır. Bilimsel yaklaşımın hedefi, asgari girdi ile azami çıktının sağlandığı en üst düzeyde verimliliğin sağlanmasıdır. Çalışanların ulaşabileceği

azami verimlilik düzeyi için ise eğitimin öneminin gerekliliği vurgulanmıştır (Gürsel vd., 2003; Gürüz ve Yaylacı, 2004).

Üretimin sınırlama biçiminde yapıldığı Taylor'dan önceki dönemlerde lonca sistemi de denilen, bir cemiyete mensup çalışma sistemleri mevcuttur. Bu sistemler belli bir kesime hitap etmektedir. Bu nedenledir ki bu dönemler hakkında tekelleşmenin ön planda olduğu görülmektedir (Kırım, 2009). Bu sistemlere, yani loncalara kişilerin girmesi zor bir süreçtir, hatta olanaksızdır denilebilir. Bu dönemlerde bir alanda profesyonel olmuş kişi, yapacağı ürün hakkında ki her türlü bilgiye sahip olmak ve o bilgileri ürünün de işlemek zorundaydı (Şimşek ve Çelik, 2018). Üretilen ürün miktarları da bir kişiye bağımlı kalındığından oldukça düşük seviyede olduğu söylenebilir. Üretimin az olduğu yerlerde maliyetlerin ve alım fiyatlarının da pahalı düzeylerde seyir ettiği görülmüştür (Kırım, 2009). Artan taleplere yetişmek için seri üretimin olması gerekliliği üzerinde duran Taylor, bu sistemlerde verimliliği artırmanın yolunun iş bölümünden geçtiğini gözlemlemiş ve bunu teorisi ile tüm dünyaya yaymıştır. Bu sistemde yapılan iş bir süreçtir ve bu süreci parçalara ayırarak her bir süreci de farklı kişilerin yapabilmesi ile seri üretim kaçınılmaz olabilmektedir. Örneğin bir terzinin işi baştan sonra öğrenmesi ve kendini yetiştirmesi uzun ve zahmetli bir süreçtir. Kumaşı ölçen, kesen, diken, o kumaşa ilik açan, düğmelerini diken, ütüsünü yapan vd işlemler var ise onları da yapabilecek kişileri yetiştirmek ise hem çok kolay hem de çok kısa zamanda öğretilbilir durumdur (Eren, 2008; Gürsel vd., 2003).

Bu işlemlerin öğrenebilme durumu kısa süreli eğitimlerle mümkün olduğu görülmektedir. Bu eğitimler sayesinde her birey yapabileceği alan ile ilgili vasıf elde etmiş olmaktadır (Kırım, 2009). Taylor'un getirdiği bu sistemle istenilen verim düzeyine ulaşılmış, maliyet ve alımlar uygun alınabilir olarak ücretlere yansımış, arz talep dengesi gözetilebilmiştir. Her ne kadar Taylorizm çalışanların ihtiyaçları üzerinde değil de verimlilik üzerine çalışılmış olursa da ilk kez eğitimin şart ve gerekli olduğu üzerinde hemfikir olunmuştur (Gürüz ve Yaylacı, 2004; Kırım, 2009).

Varolan genel kanıların bu süreçlerde değiştiğini doğru bilinen bir durumun yanlış olabildiğinin görüldüğü önemli bir faktör de iş tatmini kavramıdır. Bu kavram incelendiğinde karşımıza işinde tatmin olmuş bir çalışanın verimli de olduğu yönünde inanışlar çıkmış olsa da bilimsel yönetim süreci göstermiştir ki bu yaklaşım yanlıştır (Şimşek ve Çelik, 2018). 1950 ve daha sonraki yıllarda yapılan bilimsel çalışmalar sonucu, bu ilişkinin kompleks (karmaşık) bir yapı olduğu, düşünülenin

aksine basit söylemlerle geçiştirilemeyeceği ortaya çıkmıştır. Bilimsel yönetim döneminde motivasyon (isteklendirme) planlarının daha da ilerlediği görülmüştür. Çalışanların işletmelerine aidiyet bilincinin güçlendirilmesi, örgüt içindeki yapılanmanın iş performansları üzerindeki faktörlerinin etkisi ve özellikle işlerine yönelik tutum ve davranışlarının verimli yönde geliştirilmesi motivasyon süreci çerçevesinde ele alınmıştır. Dolayısıyla endüstri alanının da psikoloji haritası çıkarılmıştır. Buna göre eğitim, ölçme, değerlendirme, seçme, verimliliğin artırılması konusunda ki metodolojinin evrimleşmesi ve geliştirilmesi, uygulanabilir metotların çalışanların performansları üzerindeki etkileri incelenme konusu olmuştur. Eğitim konusunun bu alanda adım adım ilerleyerek gelişmesine bakıldığında, karşımıza 1960'lı yıllar çıkmaktadır. Keza eğitim konusuna ciddi bir eğilim olduğu gözlemlenmiş ve performans üzerinde ki etkileri daha çok incelemeye alınmıştır. Bu konuda çalışanların verimlerinin bir parametresinin de eğitimin olabildiği kanaati hasıl olmuştur (Eren, 2008; Gürsel vd., 2003; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Kırım, 2009).

Yönetim Süreci Yaklaşımı. Yönetim süreci yaklaşımının öncüsü, bilim insanı maden mühendisi olan Henry Fayol'dur. Bu kuramın en belirgin özelliği organizasyonları bir bütün olarak ele alması ve bu alanda yönetim ilkelerinin araştırılması olduğu söylenebilir. Taylorizm'den faydalanmış ve bilimsel yaklaşımdan farklı olarak liderin yapması gereken iş ve işlemleri ile ilgili ilkeler ve kuralları oluşturmanın gerekliliği üzerinde durmuştur (Şimşek ve Çelik, 2018).

Fayol'a göre yönetim faaliyetleri bir süreç içinde gelişir ve beş önemli işleve sahiptir. Bunlar; öngörme ve planlama, örgütleme, emir kumanda, iletişim ve yürütme, uyumlu çalışma ve koordinasyon, denetlemedir (Kırım, 2009). Ünlü düşünürün yönetsel faaliyetler alanında yapmış olduğu bir diğer çalışma ise uyulması gereken ilkelerdir. Bunlar, astlar arasında uzmanlaşma, astlara sorumluluk bilincinin aşılması, disiplin sisteminin kurulması, kumanda birliğinin oluşturulması, yönetim birliğinin sağlanması, örgütsel amaç ve çıkarların ön planda olması, ceza sisteminin herkes için geçerli olmasının sağlanması, merkezci bir yönetim sisteminin kurulması, hiyerarşik düzenin oluşturulması, personelin takip edilmesi ve adaletli davranılması, önleyici faaliyetlerin düşünülmesi, ast ve üst arasında birlik ve beraberliğin sağlanmasıdır (Eren, 2008; Gürsel vd., 2003).

Henry Fayol yönetim sürecine, eğitim ve yetiştirme fonksiyonunu dâhil ederek, bu konunun da önemli olduğunu düşündüğü ve eğitim kavramını

organizasyon yapılanması içinde insan kaynakları işlevi olarak değerlendirdiği görülmektedir (Koçel, 2020).

Bürokrasi Yaklaşımı. Bürokrasi yaklaşımını geliştiren bilim insanı sosyolog olan Max Weberdir. Bir diğer ifadeyle bürokrasi yaklaşımına weberyan da denilmektedir. Bu yaklaşım için söylenebilecek en belirgin özelliği etkinlik açısından ideal olduğu düşünülmektedir. Bürokrasi yaklaşımında bahsedilen iş bölümleri ve hiyerarşik yapı net ve belirgindir (Şimşek ve Çelik, 2018). Fonksiyonel uzmanlaşma esas alınmıştır. Organizasyon birliğinin sağlanması konusunda izlenecek detaylar bellidir. İş ve işlemlerin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin ilkeler ve yöntemler geliştirilerek belirtilmiştir (Kırım, 2009).

Her iş ve işlemlerin akışı net ve herkesin anlayacağı açıklayıcı tarz da olmalıdır. Belirlenmiş olan bu durumlar insan kaynakları tarafından uygulanabilir, sürdürülebilir olabilmesi için eğitim programlarının düzenlenmesi gerekmektedir. Bu eğitim programları ile hangi işin nasıl yapılacağı, verimliliği nasıl etkileyebileceği konusunun çalışanlara iletilmesi gereklidir (Eren, 2008; Koçel, 2020).

Neo Klasik Yönetim Kuramları

Neo-klasik dönem incelendiğinde insan kaynakları ve çalışan kişinin daha öncelikli olduğu görülmektedir. Bu dönemde, isteklendirme (motivasyon), örgütsel davranış, iş ortamının moral ile orantılı olması, iş tatmini, liderlik, kurum içi diyalogların geliştirilmesi ve en önemlisi insan davranışı nelerdir gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır (Şimşek ve Çelik, 2018). Klasik kuramda pek ön plana çıkmayan insan ilişkileri kavramı neo-klasik kuramda öncelikle konuya bakış açısı değiştirilmiş, üzerinde çalışmalar yapılarak geliştirilmiş ve hassas hale getirilmiştir (Kırım, 2009). Burada bahsedilen hassasiyet kavramı davranış yaklaşımı olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla denebilir ki neo-klasik kuramı yaklaşım olarak davranışsal yönetime dayanmaktadır. Klasik kuram düşüncelerinin olgunlaştığı dönemlerin akabinde yeni görüşlerin filizlendiği, içtihatlar yönünden sürecin hareketli ve verimli olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle titizlikle ve dikkatle takip edilen yıllar süren (1924-1932) hawthorne araştırmaları döneme damga vurmuş denilebilir (Balcı, 2018; Baransel, 1993; Bursalıoğlu, 1982; Eren, 2008; Gürsel vd., 2003).

Uzun yıllar süren hawthorne araştırmaları bilim insanı Elton Mayo öncülüğünde gerçekleşmiştir. Mayo, bu araştırma ile insan kaynaklarının sosyal,

fiziki ve psikolojik ihtiyaçlarının karşılanması ile verimliliğin eşgüdümü ilelediğini ve aralarında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır (Şimşek ve Çelik, 2018). Burada daha önce gündeme getirilmeyen insan tanımı da yeni bir anlam bulmuştur. İnsan sosyal ve psikolojik bir canlıdır. Verim alınmak isteniyorsa önce bu kabul görülen değerler üzerinden gidilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Neo – klasik dönem de kuram, sosyal insan formuna değinmektedir. İşin içeriğinden, boyutundan, nasıl olduğundan ziyade, bu işle alakalı çevre faktörlerinin daha önemli olduğu konusunu gündeme getirir (Balcı, 2018; Kırım, 2009). İnsan kaynaklarının verimli olması önemlidir ama ondan daha önemlisi iş tatminidir denmektedir. Bununla beraber yapılan işlerle ilgili olumsuz psikolojik durumları önlemek veya oluşabilecek etkilerini asgari seviyeye çekmek için bir takım önlemler alınmaktadır. Bu süreçte alınan bu önlemlere rotasyon yani iş departmanının değiştirilmesi denmektedir. Bütün bunlarla beraber kuram içinde söylenen ve uygulanan durumların gerçekleşme süreci eğitim uygulamaları olarak anlamlandırılabilir. Özellikle rotasyon ve/veya iş değiştirme durumları etkili bir eğitim uygulama programları ile çalışan kişinin psikolojisinin en az şekilde etkilenmesi ve sosyal durumundan geri kalmaması planlanmaktadır. Neo-klasik dönemde kişilerin gelişmeleri için eğitim sürdürülebilir bir hale getirilerek insan hayatında ki rolünün önemli bir parçası olduğu söylenebilir (Eren, 2008; Gürsel vd., 2003; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Koçel, 2020).

Modern Yönetim Kuramları

Çağdaş kuram incelendiğinde, parametrelere geçilmeden önce bu kuramın yenilik demek, olduğu kanaati oluşmuştur. Faaliyetler ve liderlik gibi kavramların değerlendirildiği bir yapıdır (Şimşek ve Çelik, 2018). Değerler konusunda ki hassasiyetler belirlenmiştir. Bunlardan doğacak olan sistemler önceliklidir. Metodolojiye azami ölçede dikkat edilmektedir. Örgüt üyelerinin organizasyon şemalarında görevli ve/veya çalışan olarak değil de şahıslar olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bu aidiyet bilincinin kazandırılması süreçleri modern örgüt kuramının özelliklerindedir. Bu kuram, içtihadî eylemlerin hayata geçirildiği, nicel verilerin bulunduğu, sistem yaklaşımının olduğu bir bütünsellik (Bursalıoğlu, 1982; Eren, 2008; Kırım, 2009).

Durumsal (hâlihazır) yaklaşımının temeli sistem yaklaşımıdır. Sistem kuramlarının daha geliştirilmiş ve biçimlendirilmiş halidir denmektedir (Gürsel vd., 2003).

Çağdaş kuram sistem yaklaşımının önemli bileşeni çevresiyle bütünleşmiş açık bir yapısı olan girdi-çıkı dengesidir. Organizasyonlar kendi aralarında ilişkisel ve bağımlıdır. Bu bağımlılığın getirmiş olduğu bir plan, sonuç durumları incelenerek yeni yaklaşımlar oluşturulmaktadır. Nihayetinde yaklaşımdan beklenen sonuç, yönetim ve bileşenlerinin bağlarının hangi aşamada olduğunun incelenmesi ve incelenme sonucunda ki ortaya çıkan kalitenin gelişime ne derece faydalı olabileceğinin ölçümüdür. Bununla beraber elde ki verilerin farklı departmanlar (bölümler) üzerinde ne gibi etkilerinin olabildiğinin araştırılması da denilebilir (Eren, 2008; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Kırım, 2009; Koçel, 2020; Şimşek, 2002).

Bu yaklaşımda, önemli olan bölümler arasında oluşabilecek benzerlikler dikkate alınmaz, aksine değişiklikler nelerdir onlara bakılarak tanımlanır. Dolayısıyla çıkacak olan yönetim kararlarında ve süreçlerin değişimlerinde bu farklılıklarla yol alınabileceği varsayılır. Bu varsayımlar ölçülebilir olduğu kanaatine getirildiğinde hangi alanlarda nasıl bir eğitim dizaynı yapılabilir ve bu dizayn ile istenilen verime ulaşılabilir mi sorularının cevaplarına ulaşılmak istenebilir denilebilir (Balcı, 2018; Gürsel vd., 2003).

Sistem (Çağcıl) Yaklaşımı

Toplumsal alanlarda yaşanan hızlı değişim ve dönüşüm klasik ve neo-klasik kuramların sentezlenmesiyle oluşan modern yönetim kurumları dönemini oluşturmuştur. Bu dönem 1960 ve sonraki yıllardır. Oldukça geniş bir yelpazesi olan bu döneme ait; sistem (çağcıl) yaklaşımı, durumsallık (hâlihazır) yaklaşımı, Z teorisi, kurum kültürü yaklaşımı, üçüncü dalga gibi görüşler ortaya çıkmıştır ve kabul gören kuramlar olmuşlardır (Balcı, 2018; Şimşek ve Çelik, 2018). Klasik akımda oluşan x ve y teorisine alternatif olarak geliştiren z teorisini oluşturan bilim insanı William Ouichi'dir. Kurum kültürünün öncü bilim insanları olarak Tom Peters, Richard Pascale ve Peter Drucker söylenebilir. Üçüncü dalga modern yönetim görüşünün öncü bilim insanı ise Alvin Toffler'dır. Toplam Kalite Yönetimi ve Kalite Yönetimi gibi yönetim ve proses alanında çıkan uygulamalar da yine bu dönemde vukuu bulmuştur. Bunun yanı sıra yönetim alanında endüstriyel psikoloji gelişim göstermektedir. İnsan kaynakları yönetimi personel özlük bilgilerinden daha da ileriye taşındığı söylenebilir. Stratejik yönetim ile gelecekte nerede olabiliriz sorularına cevaplar aranmaya başlanmıştır. Değişim mühendisliği ile daha dünya çapında çalışmalar yapılmaktadır. Benchmarking bir diğer adıyla kıyaslama yönetimi

geliştirilmiştir. Bu vb gelişmelerin en önemli bileşeni insan kaynağı olmuştur. İnsan kaynağı konusu merkez olarak ele alınmıştır, denilebilir (Balci, 2018; Eren, 2008; Gürüz ve Yaylacı, 2004; Kırım, 2009).

Yeni yönetim anlayışlarının eğitimin daha kaliteli ve profesyonel bir hale getirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaları belirli başlıklar altında toplamak mümkündür. Çalışmalarda dikkat edilmesi gereken husus bunların öneriler olması durumudur. Yönetimlerin ve organizasyonların süreçlerinde bakış açılarını anlayışlarını çalışma disiplinler olabilecek sistemleri yetisi kazandırmayı hedeflemektedir. Aşağıda bu konuya ilişkin beş madde üzerinde durulmaktadır:

- Öncelikle değerli olan nedir sorusunun merkezine insanın alınması ve bu bilincin oturtulması gerekliliğidir. Bilgiye sahip olan ve bu bilgiyi işleyen insan olduğuna göre denebilir ki değerli olan insandır.
- İnsanı merkezine alan değişimde, organizasyonların başarıları ve etkililerinin sürdürülebilir olmasının sağlanmasını tetikleyen unsurların geri planında bilgiyi ve donanımı deneyimleri ile işleyen kişilerin çalışanlar olduğunu görebilmeleri gereklidir.
- İnsan kaynakları ne derecede de etkili olursa bu alanda ki öğrenme dereceleri ve organizasyonel yeteneklerin düzenli bir şekilde artırılması mümkündür. Bu alanda insan kaynakları yönetimi kendini gelişime açık bir yapı haline getirmelidir.
- İnsan öğrenen, öğrendiklerini uygulayabilen ve her daim gelişebilen bir canlıdır. Bu sıfatlara haiz olan çalışanların değerlendirilmesinde mevcut kapasitelerin ve performansın da etkili kullanılması gerekmektedir. Böylelikle kurumsal kimlik yolunda ilerlemeler daha hızlı olacaktır.
- Çalışanların yetenekleri keşfedilip o alanlarda ki gelişimlerinin devamlılığı mevcut alanlarda daha da geliştirilmesine bir adım olabileceği gibi duraksama dönemlerini de engelleyebilir, denilmektedir (Bursalıoğlu, 1982; Eren, 2008; Kırım, 2009; Koçel, 2020; Şimşek, 2002; Şimşek ve Çelik, 2018;).

Tarihin akışı içerisinde yönetim bilimleri kendini geliştirip, değiştirdiği ve dönüştürdüğü gibi aynı durumlar eğitim ve eğitim anlayışlarında da gözlenmektedir. Eğitim her dönem kendini yenileyerek değişmeye gelişmeye devam etmektedir. Tablo 1 incelendiğinde geleneksel ve modern eğitim arasında ki anlayış farklılıkları görülmektedir. Bu gelişmeler olurken eğitimin en önemli iki bileşeni olan öğretmen–

öğrenci ilişkileri de klasik dönemlerde ki geçerliliğini yitirmiştir. Yerine daha şeffaf ve iki tarafında gelişimine odaklı ilerleme görülmektedir. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrenciler kendi kendine öğrenebilen, araştıran, bu alanda bir grup oluşturarak etkileşim içerisinde olabildiği bir rol edinmektedir. Yine aynı Tablo 2’de öğretmenlerin rol modellerinde de farklılıklar gözlenmektedir. Burada da klasik öğretmenlerin yaptığı gibi bilgilerini öğretmen süreci var olduğu gibi tavsiye eden öncü olan eğitmen durumu da söylenebilir. Aynı zamanda bu öğretmenler oyun organizatörleri, moderatör olarak yönetme durumlarının olduğu, eğitim ortamlarını da kendilerinin oluşturması gerekliliği söz konusu olabilmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin üstlendiği bu yeni görev ve amaçlar gelişimin doğal bir parçasıdır denilebilir (Barutçugil, 2004; Şimşek, 2002; Şimşek ve Çelik, 2018; Yazıcı, 2004).

Tablo 1.

Geleneksel Eğitim ve Modern Eğitimin Karşılaştırılması

Kriterler	Geleneksel Eğitim	Çağdaş Eğitim
Katılımcı	Şahıs	Ekip / Şahıs
Öğrenmede Vurgulanan Öğe	Temanın içeriği	Kapsam ve örnek prosesler
Dinleyicinin Konuya Katılım Tarzı	Bilgi almak (genel anlamda)	Kendi özelliklerini dikkate alıp araştırarak bilgi almak
Katılımcının Rolü	Ezberleyen, imtihanları geçen, aktif olmaktan ziyada pasif	Konuya katılan, ilgili, etkileşime açık, son derece aktif
Eğitmenin Rolü	Öğretmen, öğretim görevlisi, tanıtıcı, sunucu, değerlendirici	Rehber, çalıştırıcı, çare bulan, zaman zaman da katılımcı
Eğitmenin Sorumluluğu	Öncelikle tek yönlü iletişim araçlarını sağlamak (konferanslar, filmler, slayt gösterisi, panel tartışmaları)	Katılımcılara esas öğretmenin gerçekleşeceği ve tecrübe kazanılacak şartları sağlamak
Formal Durum	Formal, yasağcı	İnformal

Kriterler	Geleneksel Eğitim	Çağdaş Eğitim
Eğitimin Ortamı	Hiyerarşik yapıyı vurgulayan	Rahatlatıcı, cesaretlendirici, hiyerarşik yapıyı azaltan
Eğitmenin Öneme Üzerinde Durduğu Öğe	Katılımcılara daha iyi sorular yöneltebilmek	Katılımcılardan daha kapsamlı sorular gelmesini ve bu sorulara da grup içerisinde daha iyi yaklaşımlar ile cevap bulunmasını teşvik etmenin yollarını aramak
Öğrenmenin Gerçekleşmesinden Sorumlu Kişi	Eğitimde sorumludur (şayet öğrenen öğrenmemişse, öğreten öğretmemiştir)	Katılımcılar kendi öğrendiklerinden ve davranışlarından sorumludur
İhtiyaçları En Fazla Tatmin Edilen Kişi	Sunucu rolündeki eğitmen	Katılımcı
Öğretilenlerin İş Hayatına Yansıtılma ve Kullanılma Olasılığı	Oldukça az oranda veya belirsiz	Katılımcıların büyük çoğunluğu için oldukça yüksek oranda

Nesiller boyu aktararak devam eden bilgi ve deneyim toplumların gelişmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. İnsanoğlunun yaşamsal olarak ulaşılabilen en eski dönemlerde bile dönemin sorunlarına ait konularda bilgi aktarımının karmaşık denilemeyecek kadar sade bir dille aktarımı söz konusudur. Günümüz eğitimleri ile kıyaslanamayacak yalınlıkta olsa da eğitimin ilk çağlarda da var olduğu söylenebilir (Balcı, 2018; Şimşek ve Çelik, 2018).

Eğitim süreci sonraki çağlarda metodolojisi oluşan ve teknoloji ile desteklenebilir, nispeten geniş ihtiva içeren bir yapı olmuştur. Bu süreçte geçen sürece basit bir ifade ile insanın doğumundan itibaren ölümüne kadar olan zaman dilimi denilebilir. Görüldüğü üzere bilgi aktarımı geniş bir yelpaze olarak karşımıza çıkmıştır. Nesiller arasında ki bilgi akışı süreci terminolojide yerini eğitim ve öğrenme sürecine bırakmıştır (Yazıcı, 2004).

Tablo 2.

Öğretmen ve Öğrenci Algı Rolü Durumları

	Öğrenci	Öğretmen
Kalıplaşmış Öğrenim Modeli	Kökleşik okullu	Kökleşik malumat nakleden
Çağcıl Öğrenim Modeli	Bireysel öğrenim sağlayan Öğreten Rol Model Öğrenen organizasyonlara mensup olabilme	Tavsiye veren eğitici Oyun organize edici Moderatör Eğitsel ortamın üreticisi

Temel bilgiler bile artık belirli standartlarla daha komplike bir iletişim haline geldiği söylenebilir. Her an etkileşim halinde olan bu eğitim süreci okul döneminin bitiminde kişiler çalışma hayatına başladıklarında da devam eder. Kişi kendini her an güncelleyebilir, öğrenme süreçleri devam edebilir olarak bulmaktadır. İş ve işin niteliği durumlarına göre insan kaynakları bölümlerinin de bu gelişim sürecinin içeriğini oluşturan eğitim parametrelerini oluşturmaları ve çalışanlarına arz etmeleri gerekmektedir. Sonuç olarak her iki taraf için önemli bir görev haline dönüşmüştür (Kırım, 2009; Koçel, 2020; Şimsek, 2002).

Teknolojinin gelişmesi ile orantılı olarak internetin kabul görmesinden itibaren eğitim ve öğrenme biçimlerinde de farklı imkânlar ortaya çıkmaktadır. Bu imkânlardan faydalanan bireylerin özellikle öğrenim süreçlerine bakış açılarında değişimler gözlenmektedir. E-learning yani elektronik ortamda öğrenme yönteminin özellikle kurum içi eğitimlerde dâhil kendine yer edindiği görülmektedir (Şimşek ve Çelik, 2018).

Bu eğitim sisteminin bu kadar hızlı bir şekilde terminolojiye girerek kabul görmesinde ki etken olarak organizasyonlara sağladığı avantajları oldukça fazladır. Özellikle stratejik alanlarda sağlamış olduğu faydalar daha da yayılmasını sağlamıştır. Bu uygulama ihtiyaca göre değişebilen, kendini geliştirebilen ve canlı kalabilen dinamik bir yapıdır. Özellikle bütçe olarak bakıldığında bir önceki dönemlere göre maliyetler ciddi bir azalma görüldüğünden daha da cazip bir hal almıştır (Şimsek, 2002).

Bununla beraber esnek zamanlarda ulaşılabilir olması da iř ve işlemleri aksatmamasından verimin dūřmesi bir etken olmamasından dolayı da avantaj olarak görülmektedir. Tablo 3 incelendiğinde teknoloji alanında ki gelişme süreci ve bunun eğitim olgusuna yansımaları incelenebilir. Tablo incelendiğinde ilk dönemlerde ortaya çıkan network altyapılarının oluşturulmasının bir nevi e-learning uygulamalarının da teknik altyapısının kurulmasıdır (Koçel, 2020).

Sistemin kendini geliştirdiğini yine tablo 3'te internet ve intranetin ilerleyişinden anlaşılmaktadır. Bu dönemde gerçek zamanlı eğitim teknolojileri insan hayatında yerini almıştır. Eğitim yönetim sistemi olan ve kısaca EYS uygulamaları da kendini yenilemiş olduğu ve zamanın getirisine cevap vermektedir. E-learning sistemi ile ilgili olarak kişileri kariyer planları ile birlikte dengeli bir sürece dâhil eden bir yapı olduğu da dşnlmektedir (Barutçugil, 2004).

Tablo 3.

E-ğrenim Sürecinde Teknoloji Gelişimi

Yıllar	Süreç
1989 ile 1993 arası	Bilişim ağı temelini kurulması
1991 ile 1994 arası	Bilişim ağı uygulamaları (e-posta sistemi)
1990 ile 2002 arası	Dijital Medya alt yapısının oluşması ile dinamik eğitimlerin sınıflarda verilebilmesi
1997 ile 2002 arası	Gene ađ ile e-öğrenim döneminin Teknik bilgi alanında tam zamanlı öğrenim
1999 ile 2003 arası	Harmanlaşmış ğrenim Tekniklerinin Gelişmesi Uzaktan Eğitim EYS kurulması ve geliştirilmesi

2000'li yıllara damgasını vuran e-learning ülkemizde de yükseköğrenim camiasında kullanıldığı gibi örgütlerde de yaygın bir Şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim dönüşüm ve gelişim halindedir. Sonu ve sınırı olmayan bu süreç

insan hayatının her döneminde kendine yer bulmuştur (Şimşek ve Çelik, 2018). Deneyerek ve tecrübe edinerek öğrenen kişi, zamanla bilirkişilerden öğrenimlerine devam etmiştir. Çevre şartlarının sürekli değişmesinden dolayı insanoğlu da kendini buna entegre ederek hızla öğrenmeye başlamıştır. Bunda etkinin büyük bir bölümü bilgisayar, internet ve iletişim teknolojilerinin sürekli ilerleyerek gelişmesidir. Öğrenmenin sınırı yoktur (Eren, 2008). Bu konuda planlı ve programlı olarak kişi kendini disipline etmelidir. Ne öğrenmek istersen, nasıl öğrenmek istersen, neden öğrenmek istersen, nerede öğrenmek istersen, ne zaman öğrenmek istersen ve kim tarafından eğitilmek istersen yapabilirsin (Şimşek, 2002).

Elektronik ortamda öğrenme modeli teknolojik altyapıya sahip her bireye sunulan bir eğitim modelidir. Kurumsal, kişisel ve örgütlerde de dönüşerek gelişerek kendini güncelleyerek ilerlemektedir (Kırım, 2009; Yazıcı, 2004).

1946 senesinde, Türkiye’de eğitim alanına yön verilmesi hususunda daha önceden de yapılan eğitim kurulu düzenlenmiştir. Düzenlenen bu kurulda öğretmenlerin bilgilerini taze tutabilmesi ve alanlarında ki gelişmeleri takip edebilmeleri adına, yönetim akademileri kurulması yolunda öneriler artık yüksek sesle dile getirilmiştir. Ülkenin içinde bulunduğu şartlara göre eğitim alanında alması gereken net kararların oluşabilmesi için özellikle eğitim alanında ki liderlik üzerine konuşabilme ortamları gelişmiştir (Cemaloğlu, 2005; Kaya, 2006).

Dönemsel olarak yapılan bu kurullarda eğitim alanındaki liderlik kavramı kendi içinde gelişmiştir. 1962 senesinde MEHTAP alanında gündeme gelen liderlik / yöneticilik kavramlarının istisnai ihtisas zorunluluğu açıklanmış ve alana liderler yetiştirilmek için fakültelerde departmanlar açılması hususu gündeme getirilmiştir. Özellikle 1985 – 1989 yılları arasında hazırlanan kalkınma planına göre artık yöneticilik/liderlik konusu öğretmenlerin kariyerleri için düzenlenmesi gereken bir konu olmuştur. Bir liderde olması gereken kriterlerin de okullarda uygulanması ve bu alanda düzenli eğitimlerin verilmesi kararı alınmıştır (Cemaloğlu, 2005).

1991 senesinde KAYA sonuç bildirisine göre MEB bünyesinde bulunan eğitim akademilerinin aktifleşmesi gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu alanda KHK düzenlenmiştir. Buna göre, eğitim camiasında ihtiyaç duyulması durumunda kalifiye lider / yönetici kaynaklarının geliştirilmesinin gerekli olduğu açıklanmıştır. Düzenlenen kurullar sonucunda açıklanan bildirelerle ilgili herhangi bir gelişme olmamış ve uygulamaya geçilmemiştir (Cemaloğlu, 2005; Köksoy, 2000).

1953 yılında BM tarafından desteklenen TODAİE kurulmuştur. Alan için gerekli olan kalifiye eleman yetiştirme düşüncelerinin uygulamaya geçirilmesi istenen enstitü, ülke açısından eğitim liderliği hususunda uygulama yapacak olması dolayısıyla bu alanda örnek olmuştur. Özellikle eğitim liderlerinin profesyonel olarak bu alanlarında kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmeleri için programlar, MEB içerisinde bulunan öğretmenlere yönelik eğitim olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 2005; Günay, 2004). MEB içerisinde bulunan kişilere yönelik eğitim olarak tanımlanmaktadır (Alkan, 2005; Günay, 2004).

Eğitim, yaşam boyunca davranışlarda süregelen değişimdir (Sönmez, 2015). Bilgilerin kavranması amacıyla, deneyerek ve uygulayarak deneyim kazanması ile gerçekleşen sürece öğrenme, anlamlı öğrenme deneyimlerine öğretme denmektedir (Aydın, 2014).

Bilgi aktarılmasının ve çevrenin şartlara uygunluğunun düzenlenerek, belli bir amaç için başlatılan, yönlendirilen ve gerçekleştirilen stratejik sürece de öğretim denilebilir (Kaya, 2006).

Eğitim tanımı o kadar geniş bir alandır ki net bir tanım verebilmek oldukça zor ve bu algıyı yönetmek de tatmin yönünden zahmetlidir. Eğitimi değişmez bir gerçeklik olarak görmek olanaksız ve gereksizdir. Eğitim her an evrimleşen bir olgudur. Bununla beraber güçlük çekilse de farklı tanımlar yapmak da mümkündür. Eğitim; fiziksel, düşünsel, toplumun kültürel ve ahlaki yapısına uygun geliştirilmedi (Aydın, 2014).

Aynı zamanda eğitim; insanın varoluşundan itibaren sahip olduğu bedensel ve içtihat yetenekleri, çevresel faktörlerle kazanmış olduğu gelenekler ve sonradan kazandığı faziletlerinin etkileriyle oluşan bir bütünlük olduğu söylenebilir. Eğitim; uygulanmış bilgilerin bireylerin kendi öz alanlarındaki etkinlik derecelerini artıran bir faaliyet olduğu da düşünülebilir (Sönmez, 2015; Unay, 1982).

Devlet ve toplum açısından eğitim sistemi ve onun kazandırdıkları ile toplumda sosyal değişim yapılabileceğine ilişkin dört temel görüş olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi, yeniden yapılanmacı ve modernist görüştür. Bu görüş, eğitimi ve eğitim olgusunun sosyal değişmeyi sağlayıcı en temel kurum olarak görmektedirler. Bu görüşün temel fikri, özellikle gelişmekte olan ülkelerde özgürlük, hakkaniyet ve eşitlik kurallarına dayalı muasır müteşebbis dizgenin yaratılmasında eğitimin etkili olduğudur (Eskicumalı, 2003; Günay, 2004).

Teknoloji, ilgili bileşenlerin (makine, materyal, yöntem, öğretim süreçleri) bir araya gelerek, insanlığın sorunlarına çözüm ve öğrenimine katkıda bulunmak amacıyla geliştirilerek uygulanılmasıdır (Gentry, 1987).

Eğitim–öğretim sürecinde teknolojinin kullanımının tarihsel süreci incelendiğinde görülen ilk durum gelişmelerin geçmişe nazaran daha hızlı gerçekleştiğidir. Teknolojik gelişmelerin hızlı değişimi ise beraberinde bilgilerin de hızlı bir şekilde güncellenmesini getirmektedir (Aydın, 2014; Sönmez, 2015).

Teknolojinin, eğitim–öğretim sürecinde kullanılmaya ilk başladığı yıllar 1920’li yıllar olduğu kabul edilmektedir. Bu kabule neden olan gelişme, Pressey ve Skinner’in geliştirmiş oldukları ve uygulamaya sundukları öğretim araçları vasıtasıyla öğrenim–öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesidir (Alkan, 2005).

1950’li yıllara gelindiğinde ise teknolojinin eğitim – öğretim sürecinde kullanımına ilişkin farklı görüşler ortaya çıkmıştır (Erbil, 2007).

1980’li yıllara gelinene dek gerçekleşen en önemli gelişmelerden biri bilgisayar destekli öğretim çalışmaları olmuştur. Bu çalışmalar doğrultusunda 1970’li yıllarda, zaman paylaşım ve etkileşimli bilgisayar kontrollü öğretici televizyon adlı sistemle öğrencilerin bilgisayarlarına ders desteği veren sistemin kullanımı, eğitim–öğretimde teknolojinin kullanımında önemli gelişmeler olarak yerini almıştır (Ergün, 1998).

1980’e gelindiğinde Japonya küresel olarak eğitim–öğretim yöntemlerindeki değişimlere ayak uydurabilmek amacıyla teknolojik eğitim programında değişiklikler yapılmıştır. Söz konusu değişiklikler paralelinde, teknoloji eğitimine yönelik modern bakış açıları gelişmiştir:

- Teknolojik alandaki gelişmeleri takip ederek, çağdaş teknolojiyi yakalayarak bu alanda ki öz yetenekleri ile harmanlayarak teknoloji alanında yeni buluşlara imza atmalarını sağlamak.
- Ortaya çıkabilecek olan sorunların çözümüne odaklanmaları için projeler geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle yapılan çalışmalardan edinilen tecrübeyle teknoloji alanında yeni yaklaşımlar elde ederek mevcut yeteneklerinin geliştirilmesini sağlamak.
- İnsan hayatında tecrübeler önemli bir faktördür. Bu nedenle belirli bir düzende ve sistemli olarak araç gereçlerle çalışmalar yapılarak, gözlemlene süreçlerinin artırılmasını sağlamak.

- Teknolojinin insan hayatına etkilerini ve teknoloji-insan girift durumunu kabullenerek oluşan bu bağ üzerine sürekli ilerleme yapabilecek düşünce yapısını oluşturmak olarak söylenebilir (Kaya, 2006; Murata & Stern, 1993).

USA, 1981 yılında okulların %18'inde öğretim amaçlı tek bir bilgisayar bulunurken, 1995'te bu oran %99'a ulaşmıştır (Akçay, Aydoğdu, Yıldırım ve Şensoy, 2005). Hesap makinesi kullanımıyla ilgili olarak, 1990 öncesinde USA'da Prof. Bert Waits'in girişimi ve öncülüğü ile başlatılan çalışmalar, 1996 yılı sonbaharında başta İngiltere olmak üzere pek çok batı Avrupa ülkesinde büyük ilgi görmüştür. Bu tür çalışmalara koşut olarak bilişim ve diğer bazı hesaplama teknolojilerinin, örneğin hesap makinesinin Türk okul sisteminde matematik öğretimi ve eğitimi etkinliklerinde kullanılmadığı gözlenmektedir (Ersoy, 2003). Amerika'da ilköğretim okullarındaki internet bağlantısı 1994 yılından 2002 yılına kadar %35'ten %99'a ulaşmıştır (Jennigs, Holcomb, Lima, & Brown, 2005).

Ülkemizde ise bilgisayar destekli öğretim çalışmalarını MEB 1984 yılında gerçekleştirmiştir. Ortaöğretimde bilgisayar eğitimi ihtisas komisyonu bu amaç doğrultusunda, MEB bünyesinde kurulmuş ve Bilgisayar Destekli Eğitim (BDE) Projesi uygulamaya konulmuş, bu çalışmalar 1990 yılına kadar sürdürülmüş olduğu söylenebilir (Akçay vd., 2005; Ersoy, 2003).

Eğitimde bilgi teknolojileri arasında en çok kullanılan bilgisayardır ve bilgisayarın öğrenme, öğretme ile ilgili bütün faaliyetlerde kullanılması BDE olarak tanımlanabilir. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları, teknolojinin öğrenme gereksinimlerine etkili cevap verecek şekilde uyarlanmasını sağlamak amacıyla bilgisayar ile öğrenme kavramını uygulamaktadırlar. Bu uygulamalardan biri, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinde doğrudan bilgisayar kullanımınıdır. Bu derste amaç, bilgisayarları ve bilişim teknolojilerini kullanarak materyal geliştirmektir (Aykanat, Doğru ve Kalender, 2005).

Diğer uygulama ise, bilişim teknolojilerinin branş derslerinde kullanımınıdır. Örneğin, yabancı diller eğitimi bölümü derslerinden olan materyal değerlendirme ve hazırlama dersi, İngilizce öğretmen adaylarına basılı ve internet tabanlı olan malzemelerin değerlendirilmesini öğretir. Teknoloji bilgi çağı öğretmen eğitimi programlarına teknolojinin entegrasyonunu zorunlu kılmaktadır (Marra, 2004). Yurt dışında da son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojisinin ilköğretim alanında önemli ölçüde geniş bir alana yayıldığı gözlenmektedir (Davies, Szabo & Montgomerie, 2002).

Teknolojik Liderlik

Bu bölümde, günümüzde teknoloji ve onun kullanıma ilişkin oluşumlar ve bu oluşumların sonucunda karşımıza çıkan öğrencilere yön verme konusunda öğretmenlerin teknolojik liderlik konularına değinilecektir.

Liderlik ve Öğretmen Liderliği

Liderlik kavramının oluşmasında, insanın doğal özelliklerinden olan yönetme, yönlendirme arzusunun dışavurumunun etkisi büyüktür (Irmak, 2015).

Likert bu konuda astların üst konumda bulunan yöneticileri etkilemelerinin olanaklar dâhilinde olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde astlar bu süreçlerde kendi seviyelerinde olan kişilerin güvenlerini ve saygılarını kazanarak, etkileyici bir duruma geçmiş olurlar ve üstleri tarafından liderlik vasfına haiz olduklarını düşündürebilirler ve amaçlarına ulaşırlar (Aydın, 2013).

Aristo, liderliğin doğuştan geldiğini, liderlerin doğuştan gelen özelliklere sahip olduklarını savunmuştur; insanlar zamanla liderlerin fark yaratan kişiler olduğunu anlamış ve bunun sebeplerini araştırmaya başlamıştır (Hoy & Miskel, 2010).

Liderlik insanlık için yeni bir tecrübe değildir. Dünyada insanların sayısı arttıkça insanlar liderlikten etkilenmektedir (Ramsey, 1962).

Günümüzde liderlik, örgütlerde başarının ve başarısızlığın en önemli etkeni olarak kabul edilmektedir, liderlerin diğerlerinden farklı özelliklere sahip oldukları gözlemlenmekte ve bu konuyla ilgili özel çalışmalar yapılmaktadır (Bass & Avolio, 1995; Kasapoğlu, 2020).

İnsanlar ilk zamanlar liderliği bilimsel bir kavram olarak değil bir slogan gibi kullanma eğiliminde olmuşlardır bu nedenle Halpin (1956) liderliğin tanımlanması probleminin çözülmesi amacıyla liderliğin çağrıştırdığı iki anlamlı bir rol ve bu roldeki bir kişinin davranışı, roldeki bireyin performansını açık bir şekilde değerlendirme şeklinde tanımlamaktadır. Liderlik, bir örgüte veya bir grup insana yol gösterme faaliyeti veya bunu yapabilme yeteneğidir. Liderlik vizyon kurmayı, diğerlerinin istekli bir şekilde takipçi olmalarını sağlamayı, kurulan vizyonu diğerleri ile paylaşmayı ve bu vizyonu gerçekleştirmek için çeşitli yöntemler geliştirirken herkesin ilgilerini dengelemeyi ve düzenlemeyi gerektirir (Halpin, 1956; Orhan, 2020; Turan, Gözler, Koç ve Yüce, 2020).

Liderlik manevi bir kaliteye, diğerlerini takip ettiren maneviyatın gücüne dayandırılır (Enck, 2002). Halpin'e (1956) göre ise; liderliğin özü yapı içinde etkileşimi başlatmak, grup problemlerinin çözümüne yönelik bu yapıyı yönlendirmek ve grup için önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmektir.

Liderlik, örgütün amaçlarına ulaşabilmek için takipçilerinin istekli katılımını sağlayan sosyal etki sürecidir (Erdal, 2007). Liderlikten söz edebilmek için bir grup insanın ve ortak amaçların olması ve bu grupta lider olan kişinin gönüllü olarak liderliği ele alması, bilgisi, yetenekleri ve belirli kişisel özelliklerinin olması gerekmektedir (Bolat ve Seymen, 2003; Kasapoğlu, 2020; Orhan, 2020; Turan vd., 2020).

Lider değişime uyabilmek için gerekli yenilik ve düzenlemeler yapan, vizyon veren kişidir (Koçel, 2007). Liderliği bir etkileme gücü olarak kabul edenler, lideri bu süreci başlatan birey olarak görür (Çelik, 2007).

Gelenekçi yaklaşıma göre, bir kişide karizmatik özelliğin bulunması iyi bir lider olma şartı değildir (Collin & Porras, 1994). Öncü olan kişiler, geniş tabloyu gören, dünyayı değiştirme ve geride bir iz bırakma gibi riskli meydan okumalarda anlam bulan doğuştan yetenekli ve yaratıcı strateji ustasıdır (Maccoby, 2000).

Bazı insanlar lideri motive edici güç olarak, bazıları ise sıradışı vizyonu ve karar verme gücü olan kişi olarak görür (Pahal, 1999). Lider, vizyon belirleyebilen kişidir. Etkili lider, vizyon sahibi olmalıdır. Bu tanım incelendiğinde; liderin geniş bir bakış açısına sahip olarak öngörü geliştirebilmesi, iletişim kurarak kişilerarası etkileşime geçebilmesi, yeniliğe açık ve uyumlu olması, sonuca odaklı olarak net kararları verebilmesi, oluşan ve/veya oluşacak olan davranışlara karşı her hazır stratejilerin olması bakımdan liderlerin ölçütüdür (Halpin, 1956).

Liderler için dünyaya farklı bir gözle bakmaya uyum sağlayabilmek önemlidir (Coleman & Glover, 2010). Liderler önceden gizli kalanları veya söylenmeyenleri tanımlar ve açık bir şekilde ifade eder, sonra yeni bir ilgiye odaklanmayı sağlayacak görüntüler, benzetmeler ve modeller icat eder (Bennis & Nanus, 1985). Lider, grup üyelerinin izlediği kişidir, grup üyeleri lideri duygusal olarak kabul eder, lider ise izleyenlerin ihtiyaçlarını karşılar (Erdoğan, 1991; Kasapoğlu, 2020).

Peters & Waterman'a (1987) göre liderin görevi, insanları oldukları yerden alıp daha önce bulunmadıkları bir yere taşımaktır. Bazen lideri izleyenler gitmekte oldukları dünyayı tam olarak kavrayamayabilirler (Çelik, 2007).

Liderlere zaman içinde yeni misyonlar yüklenmektedir. Özellikle içinde bulunduğu hiyerarşik yapıda bulunan yetkili kişilere prezantasyon alanında her zaman hazır bulunmak. Kişilerin gayretleri doğrultusunda onları motive etmek. Bireylerin ulaşmak istedikleri hedefleri doğrultusunda hayallerine ulaşabilme yolunda yardımcı olmak. Öğrenen organizasyonlarla süreci yenilemek ve kişilere rol model olmak. Her zaman başarılı olma hedefinde olan kurumun dinamiklerine bağlı kalabilmesidir (Gibb, 1967; Şentürk, 2017).

Lider kişiden temel sorunların üzerinde açık bir biçimde düşünmesi ve bu problemleri çözmek için diğerleri arasından liderliği çıkarmaya yardımcı olması beklenmektedir (Kasapoğlu, 2020; Mackenzie, 1949).

Lider kişinin duygularını kontrol ederek, çok beğendiğini göstermeyerek, tarafsız ve adil olarak, saygı göstererek, makul bir sosyal mesafede ilerlemesi de beklenir. Lider ne yaptığını ve nereye gitmek istediğini bilmelidir. Kendisi ve ekibi veya örgütü için belirgin hedefler oluşturmalı ve bu hedefleri örgütteki her bireye iyi anlatmalıdır. Kararlarını vermeden önce önerileri ve tavsiyeleri dinlemeli, karar vermek ve bu kararların uygulandığını görmek için bir düzen kurmalıdır (Balcı, 2018; Gibb, 1967; Hoy & Miskel, 2010). Ramsey'e (1962) göre bir lider bir şeyleri çok bildiği için başarılı değildir, çok şey yaptığı için başarılıdır.

Bütün bu beklentiler karşısında lider kişilerin çok enerjiye sahip olması gerekmektedir. Çünkü planlama, derinlemesine düşünme, insanlarla günlük birliktelikler, muhaliflerle çarpışmak, anlaşmaların üstesinden gelmek ve mağlubiyeti kabul etmek için enerji gerekmektedir. Liderlerin üzerindeki baskı sürekli ve acımasızdır. Liderler bir yere kaybolmamak ve her şeyi toparlamak zorundadır. Örneğin bir sonraki problem, istek veya tartışmadan önce nefes alacak çok az zamanları olabilir (Cunningham, 1976; Kasapoğlu, 2020).

Michael Maccoby'nin (1976), Kriz Yöneticisi (The Gamesman) adlı kitabında ele aldığı dört liderlik türünden (the craftsman, the jungle fighter, the company man, the gamesman) biri olan kriz yöneticisi, üst düzey liderlik rolü için uygun görülmektedir (Cawelti, 1979).

Maccoby bu türü, güçlü çekişmelere meydan okuyan ve kazanan olmak isteyen, teknolojik gelişmelerden hoşlanan, risk almayı seven ve diğerlerini motive eden, kurum için bir takım oyuncusu olarak tanımlamaktadır (Hoy & Miskel, 2010).

Sonunda en iyi eğitilmiş ulus dünya liderliğini elde edecektir. Daha iyi bir dünya zorla getirilemez, daha iyi bir dünya önce insanların kafasında

oluşturulmalıdır. Bu da dünyadaki insanların eğitime ulaşılabilirliğinin yüksek oranda artışı ile elde edilmelidir. Eğitim seviyesi arttırılmalı, insanların anlama yeteneği arttırılmalı ve insanların kusur bulmak amacıyla sordukları sorulara ölçülü ve hoşgörülü cevaplar verilmelidir (Balci, 2018; Harnwell, 1959).

Liderlik, mükemmel işleri başarmak için insanları birlikte işbirliğine dayalı çalışmaya motive etme sürecidir. Bu tanımdan 5 olası sonuç çıkmaktadır (Vroom & Jago, 2007):

- Liderlik bir süreçtir, bir kişinin özelliği değil,
- Bu süreç motive etme adı verilen etki biçimini içerir,
- İçten veya dıştan gelen teşvik bu tanımın bir parçası değildir,
- Ortak bir amacı gerçekleştirmeye çalışma işbirliğine dayalı etkinin sonucudur,
- Hem liderin hem de izleyenlerin düşüncelerindeki mükemmel işler, diğer gruplar tarafında arzu edilebilir, şeklinde gösterilmemelidir.

Liderler, bireylerin potansiyelini ortaya çıkaran, hedefe kitlenmelerini ve bu yolda yürümelerini sağlayan kişilerdir. Liderlerin ortak amacı kişilerle birlikte başarılı olmaktır. Özellikle ilerleme süreçlerinin zorluğu göz önüne alındığında bireylerin isteklerinin artırılmasında rol oynar. Bu durum okullarda öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunu artırma durumu ile örtüşmektedir. Öğrencilerinin daha iyi öğrenmesini sağlaması ve mevcut gizillerinin daha da geliştirmesi ile başarılı olmalarını sağlayarak amacını gerçekleştirmiş olacaktır (Urbanski & Nickolaou, 1997; Vroom & Jago, 2007).

Gelişen teknolojiye paralel olarak okullarda da gelişmeler olmaktadır. Bu gelişmelere uyumlaştırma süreçlerinde öğretmenlere yeni roller biçilerek lider olmaları istenmektedir. Zaman içinde liderlik rolü okul müdürlerinden öğretmenlere doğru evirilmektedir. Öğretmen artık, öğrencilerle sürekli iletişim kanallarını kullanan, gerektiğinde kritik kararlar alabilen, müfredat ile örtüşen yenilikleri geliştirerek sunumlarını yapabilen kişilerdir (Can, 2006; Kasapoğlu, 2020).

Öğretmenler, sürekli anlatan ve ileten kişiler olarak değil, öğrencilerine kılavuzluk ve koçluk edenlerdir. Öğrencilerin artık hazır bilgileri alıp ezberlemelerini değil, bilgiye ulaşmalarını, kendi kendilerine öğrenebilmelerini ve öğrendiklerini uygulamalarının nasıl yapılacağını öğreten liderler oldukları söylenebilir (Irmak, 2015; Kasapoğlu, 2020; Orhan, 2020).

1920'lerde ortaya çıkan ilk liderlik kuramı olan mizaç kuramı etkili liderlerin ayırt edici ortak özelliklerini belirlemeyi amaçlar başarılı olamamıştır. Daha sonra 1940'larda belli liderlik tarzları seçilerek, uygulamacılara en iyi performans gösterdikleri liderlik tarzını seçmeleri ve bu doğrultuda davranmaları öğretilmeye çalışılmış, buna durumsallık kuramı denilmiştir. Bu kuram ile uygulamacılara farklı liderlik tarzları sunularak, kendilerine en uygun lider modeli aranmaktadır (Goffee & Jones, 2000).

Daha sonraki çalışmalarda ise liderlerin fiziksel özellikleri (boy, kilo vs.), kişisel faktörler, ihtiyaçlar, değerler, enerji ve hareketlilik seviyeleri, iş ve ilişki yeterlilikleri, zeka ve karizma gibi özellikler en çok üzerinde çalışılan konuları oluşturmaktadır (Hoy & Miskel, 2010). Liderlerin diğer insanlardan farklı olduğu, liderliğin sırrının liderlerin karakterlerinde veya özelliklerinde gizli olduğu düşüncesi halen devam etmektedir (Leithwood & Duke, 1999).

Bu özelliklerin araştırılması konusu daha çok yaşadığı dönemde büyük başarılar imza atmış ve daha sonraki yıllarda da insanlar üzerindeki etkileri devam etmiş liderlerin, örneğin Atatürk, Gandhi, Napoleon, Lincoln, Martin Luther King, Che Guavera, Mandela, Recep Tayyip Erdoğan gibi, kişisel özelliklerine bakılarak başlamaktadır (Çelik, 2007; Şentürk, 2017). Örneğin liderlikle ilgili kişisel faktörleri araştırmak amacıyla Stogdill (1963) tarafından 1904 ile 1947 yılları arasında yapılan 124 çalışma incelenmiş, sadece liderlerde bulunan kişisel özellikler 6 kategori altında tanımlanmıştır. Bu özellikler:

- Kapasite (pratik zekâ, sözel beceri, özgünlük, doğru düşünüp karar verme yetisi),
- Başarı (bilginlik, bilgi),
- Sorumluluk (güvenilebilirlik, girişimcilik, kararlılık, tuttuğunu koparma, kendine güven, başarı gösterme isteği),
- Katılım (hareketlilik, sosyallik, işbirliği, uyumluluk, ayak uydurma),
- Statü (sosyo-ekonomik durum, popülerlik),
- Durumsal bileşenler (takipçilerin farklı özellikleri, farklı amaçlar).

Bu çalışmasının ardından Stogdill & Bass (1981), başka bir çalışma ile bir lideri diğerlerinden ayıran özellikleri; sorumluluk ve işin bitirilmesi için istekli olma, sorun çözmede özgün ve pratik olma, kendine güven ve kişisel kimlik duygusu, yaptıklarının sonuçlarını kabullenme, hazır olma ve kişiler arası çatışmayı

azaltabilme, tolerans gösterme, diğer insanların davranışlarını etkileme, amaca uygun sistemler oluşturma şeklinde belirtmektedir (Aydın, 2013; Stogdill & Bass, 1981).

Liderlerin özelliklerini belirlemeye yönelik diğer bir çalışma Bennis (1989), tarafından yapılmıştır. Bennis, Stogdill'den farklı olarak liderlerde bulunması gereken özelliklere aşağıdakileri eklemektedir;

- Diğerlerine saygı duymak, hırs, değer ve yeterliliği ayarlamak,
- Kaybetmeyi değil başarmak için ne gerektiğini düşünmek (Wallenda etkisi),
- Günlük yaşamın kargaşasında bir kıvılcım bulmak (Emerson etkisi).

Lider kişiden beklentiler üzerine yapılan bu araştırmacılar liderlik davranış kuramlarının oluşmasına neden olmuştur. Liderlik davranışına yönelik ilk kuramlar, çalışmanın adı, davranış tanımı ve çalışmanın özeti (Lunenberg & Ornstein, 2008) Tablo 4'de belirtilmektedir.

Tablo 4.

Liderlik Davranış Kuramları

Çalışmanın Adı	Davranışın Tanımı	Çalışmanın Özeti
Iowa Üniversitesi Çalışmaları	Otokratik Demokratik Serbest Bırakıcı	En iyisi demokratik liderlik olarak görülmektedir. Otokratik liderliğin stres, duyarsızlık ve izleyenlerde tatminsizlik yarattığı düşünülür. Serbestlik bırakıcı liderlik ise en fazla stres yaratan liderlik davranışı olarak görülmektedir. Otokratik liderlik başlangıçta üretkenlik oluşturan, zamanla bu üretkenliği azaltan liderlik türüdür.
Ohio State Üniversitesi Çalışmaları	Yapıyı Kurma Anlayış Gösterme	Yapıyı kurma ve anlayış göstermenin yüksek düzeyde olması üretkenliği ve doyumunu arttırdığı düşünülür, elde edilen bulgular tutarsız kabul edilmektedir.
Michigan Üniversitesi Çalışmaları	Üretim merkezli Çalışan merkezli	Başlangıçtaki çalışmalarda çalışan merkezli liderlik en iyisi gibi görülür, daha sonraki çalışmalar her iki liderlik türünün birlikte

kullanılmasının üretkenliği ve doyumu arttırdığını göstermektedir.

Tablo 4’de belirtilen bu kuramlar diğer kuramların önünü açmıştır. Örneğin Blake ve Mouton tarafından geliştirilen Yönetim Gözeneği Kuramı, Ohio ve Michigan Üniversitelerinde yapılan çalışmalardan yola çıkarak oluşturulmuştur (Celep, 2004). Bu kuram lider davranışlarının iki boyutunu incelemektedir; birinci boyut insana ilgi ve liderin kendisini izleyenlere yönelimini, ikinci boyut üretime ilgiyi yansıtmaktadır (Çelik, 2007).

Yönetim gözeneğine göre 81 çeşit liderlik davranışı ortaya çıkmıştır. Bunlardan bazıları; zayıf liderlik, görev odaklı liderlik, denge sağlayıcı liderlik, ilişki odaklı liderlik, takım liderliği şeklindedir (Goffee & Jones, 2000).

Diğer yandan durumsal yaklaşımları farklı liderlik modellerini ortaya çıkarmıştır. Örneğin House tarafından geliştirilen, Yol-Amaç Kuramı, Ohio State Üniversitesi çalışmaları sonucu ortaya çıkan davranışları (yapıyı kurma, anlayış gösterme) ve House ve Mitchell’in tanımladığı dört liderlik davranışından (yol gösterici liderlik davranışı, destekleyici liderlik davranışı, katılımcı liderlik davranışı, başarı odaklı davranış) yararlanılarak oluşturulmuştur (House, 1996; Lunenberg & Ornstein, 2008).

Daha sonra yol-amaç kuramına dayanarak davranışsal durumlara farklı ve daha dar bir bakış açısı getirilmiştir. Bu kuram liderlerin astlarını karar verme sürecine katması ile ilgilidir. Kuralcı ve zamanla kazanılmış bir modeldir. Beş karar süreci, otokratikten demokrasiğe doğru 5’li likert ölçeği ile derecelendirilmektedir. Zamanla bir karar ağacının dalları biçimini alan model belirli bir karar durumuna uygun kuralları uygulamaya koymaktadır (Vroom ve Jago, 2007).

Verkerk’in (1990), araştırmasına göre; Fiedler, durumsallık kuramı ile tek liderlik tarzının etkili olabileceğine yönelik düşünceleri yıkarak liderlerin etkinliğinin farklı durumlarda değişebileceğini belirtmiş, liderlik tarzı ile durum arasındaki etkileşimin liderlik davranışının etkinliğini önceden bildirebileceğini savunmuştur. Fiedler’in tanımladığı liderlik davranışları göreve yönelik ve ilişkiye yönelik olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Verkerk, 1990).

İlişkiye yönelik tarzda liderler diğerleri ile iyi ilişkiler kurmayı hedeflemekte, göreve yönelik tarzda ise liderler verilen işleri tamamlamayı hedeflemekte durumun gerektirdiği tarzda davranan liderler etkili olmaktadır (Aydın, 2013; Celep, 2004).

Goodson, McGee & Cashman (1989), durumsallık konusunda inceledikleri Hersey ve Blanchard araştırması olmuştur. Buna göre durumsal liderlik, izleyenlerin belirli bir görevi, işlevi veya hedefi yerine getirmede göstereceği görev davranışı, ilişki davranışı ve hazır bulunuş seviyesinin birbirlerini etkilemesine dayanmaktadır (Goodson vd., 1989).

Ömürgönülşen ve Sevim (2005) eserlerinde Reddin, Blake ve Mouton'un yapmış oldukları çalışmaları incelemiştir. Buna göre, Reddin, 3-D adını verdiği üç boyutlu liderlik kuramında, liderlik üzerine yapılan diğer kuramsal çalışmalardan farklı olarak yönetsel etkinlikte girdilerden çok çıktılara odaklanılması gerektiğini savunmuştur. Başka bir ifadeyle Reddin, lider adaylarının ne yaptığı ile değil, ne elde ettiği veya ne başardığı ile ölçülmeleri gerektiğini söylemiştir (Ömürgönülşen ve Sevim, 2005).

Reddin ve arkadaşları yönetim gözeneği kuramına dayanan liderlik modelinde, görev ve ilişki boyutunu temel alan dört liderlik tarzı belirlemiştir; yüksek ilişki boyutunda ilgili lider, yüksek ilişki ve görev boyutunda bütünleşmiş lider, düşük ilişki ve görev boyutunda kopuk lider, yüksek görev boyutunda adamış lider tarzı olarak belirlemiştir (Goffee & Jones, 2000; Lunenberg & Ornstein, 2008).

Araştırmalardan anlaşıldığı üzere öğretmenlere her geçen gün yeni roller eklenmektedir, bu da beraberinde öğretmenlerin ömür boyu öğrenmelerini sürekli eğitim almalarını gerektirir. Liderlik doğuştan gelen bir durum olsa da öğretmenler doğal liderler olarak kabul edilmektedirler. Bilişim çağında ise öğretmenlerden beklenen rol, teknolojik liderlik rolüdür (Vural, 2004).

Teknoloji Kavramı ve İlintili Kavramlar

Teknoloji, kavram olarak incelendiğinde birden bire insanoğlunun yaşamına dâhil olmamıştır. İnsanın yaşamını kolaylaştıracak yeniliklerin oluşmasında etken olan, sürekli gelişen ve bu gelişmeye paralel yeni ürünlerin ortaya çıkarak fayda sağlayan bir bilim dalıdır. Sadece makine kullanımını olarak değil, bunun yanında işlemler, sistemler, kontrol mekanizması ve yönetim olarak çözümlere ve mali kaynaklara uygun gelişmeyi sağlayan bakıştır (Balcı, 2018; Irmak, 2015).

Teknoloji, belirlenen amaçlara ulaşmada, belirlenen sorunların çözümünde, incelemelere dayalı, kanıtlanmış bilgilerin uygulanması denilmektedir (Demirel,

2003). Bununla beraber teknoloji sadece bilgidен oluşmaz. Bireylerin günlük yaşamlarını kolaylaştırmak, yaşam kalitelerini artırmak, elde ettiği sonuçların değerini yükseltmek için kullanılan malzemeler, araçlar, yöntemler bütünü de teknolojinin faktörlerinden olduğu ifade edilmektedir (Öğüt, 2007).

Teknoloji, bilimin üretilmesi, servis edilmesi, erişilmesi, uygulanabilirliği gibi alanlardaki çözümlerin de kaynağıdır. Dolayısıyla aygıtlar, uygulamalar, usuller, değişimler, düzenekler, idare, denetimler gibi mekanizmaların belirli bir düzenle bir araya getirilerek oluşturulan, bilimle uygulanabilirlik arasında köprü işlevi gören bir düzen olduğu da söylenebilir (Efil, 1996; Koç vd., 2009).

Teknoloji bir araçtır. Kişilerin içinde buldukları çevre koşullarından kurtulmak ve bununla beraber ihtiyaçlarını karşılamak üzere kendi yeteneklerini harekete geçirebilmeyi sağlayan unsurlardır (Basalla, 1996).

Teknolojik dönüşümlerde ilerlemeyi sağlayan ana öğe insan zekâsı ve dehasıdır. İnsanın bilgiye bakış açısı, onu algılaması, onunla ilgilenmesi, işlemesi, zaman harcayarak emek vermesi ile teknolojinin oluşturulması ve teknolojiyi verimli kullanabilmesi olarak yansımaktadır (Bengshir ve Leblebici, 2001). Teknoloji, insanın zekâsı ve dehası ile harmanlanarak yaratıcılık yönünü ortaya çıkaran, bilgidен yeni bilgiler üretebilme imkânını sağlayan eşsiz ve her geçen gün gelişen bir değerdir (Öğüt, 2007).

İnsanların ve toplumların temel gayelerinden bir tanesi de ihtiyaçlarının kolaylıkla karşılanma durumudur. Bu nedenle teknoloji, insanların ve toplumların ortamlarını yaşanabilir, faydalı, zaman tasarrufunu ve kontrolünü sağlayabilecek hale getirebilmesi yönünde vermiş olduğu değişim süreci için sahip olduğu ve kullandığı bilgiler denebilir (Eren, 1982; Şad ve Arıbaş, 2010).

Teknolojik açıdan ilerlemiş, zamanın ve devrin getirdikleri ile bütünleşmiş toplumların yaşam kalitelerinin ve kültür düzeylerinin yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Demirel, 2003). Teknolojik yönden gelişmek, dönüşüme uyum sağlamak toplumların ekonomik kalkınma alanında da bilgi veren parametrelerden biri olduğu düşünülebilir (Balcı, 2018).

Teknoloji tek bir araçtan ibaret değildir. Özellikle teknoloji dendiğinde bilgisayar algısı oluşmuş, bu algının değişimi söz konusudur. Televizyon, faks makinesi, telefonlar, güvenlik kameraları, tarayıcılar, yazıcılar, fotokopi makinaları, ulaşım araçları, evdeki elektronik eşyalar gibi bileşenler teknolojiyi oluşturmaktadır.

Aynı zamanda bu donanımların insanlığa kullanıma hazır hale getiren yazılımlarda teknolojinin bir parçasıdır (Bengshir ve Leblebici, 2001; Koç vd., 2009).

Teknolojik değişimin 21. yy'da ulaşılmış olduğu seviyenin, kullanım alanlarının genişlemesi ve yoğunluğunun artması sebebiyle, gelişmiş örgütlerin var olabilmesi, amaçlarına ulaşabilmesi ve gelişim sağlayabilmesi için teknoloji, kullanılabilir alternatif bir durum olmaktan ziyade bir zorunluluk, bir mecburiyet, örgüt için sürekli uygulanması gereken bir prensip olmuştur (Şimşek ve Akın, 2003).

Teknolojik Liderlik ile Öğretmen Liderliği Uyumu

Örgüt içerisinde kullanılan teknolojinin etkili olabilmesi, kullanılan teknolojinin mükemmeliyetinin yanında o teknolojinin örgüt lideri ve çalışan personeli tarafından benimsenmiş olması, teknolojinin örgüt içerisinde kullanılmasının sosyo-teknik bir olay olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Clark & Denton, 1998; Şimşek ve Akın, 2003).

Teknolojinin hızlı gelişimi, eğitime küresel bakış ve eğitim politikalarındaki değişiklikler gibi çeşitli etkenler, eğitim üzerindeki yaptırımların ve okuldan beklentilerin artmasına; okullar arasında sıkı rekabete; yeni eğitim yaklaşımlarının doğmasına ve okul öğretmenlerinden beklenen rollerin gittikçe karmaşıklaşmasına ve çeşitlenmesine yol açmaktadır (Jermsittiparsert & Urairak, 2019).

Okullardan, daha etkili ve verimli öğrenme toplulukları oluşturmaları beklentisi arttıkça öğretmenlerin teknolojiyi kullanma ve uygulama konularında liderlik rollerinin bilincine varmaları da önem kazanmaya başlamıştır (Akbaba ve Gürer, 2008; Demirel, 2003; Köybaşı Şemin, 2020).

Yu & Durrington'a (2006), göre bugünün teknolojik yenilikleri eğitim için değerli eğitsel araçlar sağlamıştır. Öğretmenler, bu yeniliklerin etkili bir biçimde kullanılıp kullanılmayacağına ilişkin temel bir rol oynamalıdır (Yu & Durrington, 2006).

Bu rolün adını Anderson & Dexter (2005), teknolojik liderlik olarak önermektedirler. Teknolojik liderlik, teknolojiye özgü dikkat gerektiren, öğretmenlerin sınıflarında teknoloji kullanımına yardım etmek için teknolojinin öğretim uygulama ve stratejilerini nasıl geliştirilebileceği anlayışını kapsayan stratejilerin ve tekniklerin bir kombinasyonudur (Köybaşı Şemin, 2020; Valdez, 2004).

Buna göre;

- Teknolojideki gelişmeleri izleyen,
- Teknolojinin etkili kullanımında öğretmenlere model olan,
- Teknolojiye ilişkin karşılaşılan sorunların çözümünde ilgili kişilerden anında destek alan,
- Okulda teknolojiyle ilgili kararlar almak için bir teknoloji komitesi oluşturan,
- 5. Teknolojiyi etkili kullanamayan öğretmenleri güdüleyen,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi için çaba sarf eden kişidir.

Yukarıda teknolojik lider olabilecek kişilere tanımlamalar yapılmıştır (Anderson & Dexter 2005; Valdez, 2004; Yu & Durrington 2006).

Ertmer, Bai, Dong, Khalil, Park & Wang (2002)'nin araştırmasında öğretmenlerin teknolojik liderliği ile teknoloji kullanımı konusunda destek ve model olan, tüm personel ile paylaşılan ortak bir hedef belirleyen ve teknolojiyi yönetebilme becerisine sahip bir rol olarak tanımlamaktadır (Ertmer vd., 2002).

Persaud (2006)'un araştırmasında teknolojik liderliği; öğretmenlerin, hangi teknolojinin en etkili biçimde nasıl kullanılacağı yönündeki gereksinimlerini giderebilen ve bu yönde model olabilen kişi olarak tanımlamışlardır (Persaud, 2006).

Bireylerin ve toplumların eğitilmesi ile ilgili sorunlar olabilmektedir. Bu sorunlarla genellikle eğitim bilimciler ilgilenir. Günümüz toplumlarında karşımıza çıkan eğitim sisteminin birtakım temel özellikleri aşağıda vurgulanmıştır (Adem, 1981; Gülfidan ve Koç, 2016).

Yavaşlık, eğitim süreci geçmişte olduğu gibi bugünde uzun bir süreçtir. Giderek daha da uzama eğilimi göstermektedir. Bir kuşağı eğitmek için 15-30 yıl gerekmektedir. Örneğin 8 yıllık temel eğitimi düzeninin, 1975-1976 yılından itibaren tüm yurttan uygulamaya konulduğu varsayılırsa önce anılan yasa uyarınca ilköğretim öğretmenlerini de içeren tüm öğretmenlerin yükseköğrenim görmeleri gerekmektedir. Sonra bu öğretmenler 8 yıllık temel eğitim devresinde araya girecekler ve 1979-1980 yılında bu düzey öğretimin birinci sınıfına kaydolacak öğrencileri okutmaya başlayacaklardır. Bu öğrencilerde en erken 18 yıl sonra yükseköğrenimlerini bitirebileceklerdir. Yani 1972 yılında doğan çocuklar, en erken 1990-2000 yılında iş yaşamlarına başlayabilecekler ve 2030 yılına değin üretici olmayı sürdürebileceklerdir. Öyleyse eğitim planlamasının, uzun dönemli olarak düşünülmesi zorunludur. Bu nokta bir ülke eğitim politikasının belirlenmesinin

temelini oluşturmaktır (Akbaba ve Gürer, 2008; Koç vd., 2009; Vural, 2004; Yakın, 2009).

Karmaşıklık, eğitim, bireylerin tüm yeteneklerini geliştirmeyi hedef alır, onları toplumsal yaşamdaki tüm görevlerine hazırlar. Bununla birlikte psikolojinin her bireyin özgünlüğüne değindiği bir toplumda ekonomik ve toplumsal örgüt giderek çeşitlenmektedir. Geçmişten günümüze süreç incelendiğinde ve karşılaştırıldığında daha çok ortak noktaların olduğu ve eğitim ifadelerinin arz ettiği uzmanlıklarla karmaşık bir hal alması doğal ve olağan bir durumdur (Akbaba ve Gürer, 2008; Koç vd., 2009; Yakın, 2009).

Bir pazarın bulunmaması, eğitimin ücretli olarak sunulduğu USA, Kanada gibi ülkelerde ki eğitim maliyetleri ücret politikası oluşturabilecek bir durum olmadığı düşünülmektedir. Eğitim maliyetleri herhangi bir ücret baz alınarak yapılacak bir hizmet değildir. Eğitimin bir hizmet olarak görülmesinden mütevellit genellikle devlet politikası olarak ücretsiz, karşılıksız sunulmaktadır. Değişen dönemler ve durumlar olduğunda ise yükseköğrenimi belirli bir katkı payı ile veya geri ödeme ile karşılık bekleyerek de sunulabilmektedir. Eğitim planlaması konusunda bütçenin dağılımı, ödeneklerin ve ihtiyaçların belirlenmesinde yapılacak çalışmalar denge ile gidilme konusunda önem taşımaktadır (Akbaba ve Gürer, 2008; Koç vd., 2009; Yakın, 2009).

Bilgisayar kullanımı konusunda eğitim hizmetleri, ekonomi alanında ki kadar geniş kullanılmamaktadır. Ekonomik hayatının temel bileşeni olduğu kadar, eğitimde henüz bu kadar merkezde değildir hatta geri plandadır denilebilir. Bir başka ifade ile eğitim, öğretmenlerin veya eğitimcilerin doğrudan doğruya içinde yer aldığı bir faaliyettir (Yakın, 2009).

Öğretim alanında çalışanların sorunlarına değinildiğinde özellikle karşımıza çıkan eğitim giderlerinin artış hızı olmasıdır. Buna binaen denilebilir ki eğitim, toplumsal ve ekonomik kalkınmanın bir parçasıdır (Akbaba ve Gürer, 2008; Koç vd., 2009).

Pratikte yeni teknik ve uygulamalara sıkça ihtiyaç duyan öğretmenler için teknoloji entegrasyonu hızlı değişen bir konudur. Bilgisayarlar, sınıflarda eğitimin bir parçası olmaktan çok ekstra aktivitelerde kullanılmaya devam etmektedir (Marra, 2004). Okullarda bilgisayarlar yaygınlaştıkça, eğitimciler öğrenmenin her aşamasına teknolojiyi daha fazla katarlar (Jennigs vd., 2005).

Eğitim sürecine teknolojiyi entegre etmek eğitim-öğretim ortamına teknolojiyi almak için yeterli değildir, öğretmen ve/veya öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerini kullanmaları konusunda hizmet öncesi dönemde uygulamalı eğitimler almaları gerekmektedir (Çoklar, Kılıçer ve Odabaşı, 2007).

Eğitim süreci sürekli yenilenen dinamik bir yapıdır. Dolayısıyla teknolojik gelişmelerin eğitime etkisi de oldukça yüksektir. Eğitimin güncellenmesinde teknoloji ve bileşenlerinin etkili kullanımı, alanda ilerlemeye sebebiyet verecek ve yeni buluşlara yol açacaktır (Miller, 2007).

Öğrencilerin öğrenmeye duydukları ihtiyaçları gidermek için öğretmenlerin liderliğinde teknolojiden yararlanmak gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin rehber olduğu bu alanda kavram olarak gelişmekte olan teknoloji liderliği anlam kazanmaktadır. Her öğretmen günümüzde teknolojik lider adaydır (Çoklar vd., 2007; Erden ve Erden, 2006). Bu alanda lider adayı olan öğretmenleri destekleyen kurumlar gelişmektedir. Teknoloji yerinde duran sabit bir kavram değildir bu nedenledir ki insan da yerinde duran sabit bir varlık olamaz. İkisi etkileşim halinde ilerleme durumları mevcut olmuştur. Herhangi birinin uyumsuzluğu demek o toplumların başka toplumlar tarafından özgürlüklerinin elinden alınabilmesi demektir (Espey, 2000).

Teknolojik liderlik sürecini, ekonomi, yönetim, planlama, denetim, uyum, ihtiyaç durumunda gerekli altyapının bulunarak işlevselliğinin sürdürülebilirliği, öğrenim parametrelerinin kariyer planlaması alanında ilerlemelerinin takip edilerek gelişmesi, takviye servislerinin zamanında ve yeterli derecede alınabilmesi, güncel durumların entegrasyonunu da içeren topyekûn bileşim olarak açıklanabilir (Anderson & Dexter, 2005).

Parker & Axtell (2001), teknolojik lider olarak uygulamacının, öğretmenleri teknoloji kullanımı konusunda güdüleme, destekleme, yönlendirme ve diğer paydaşları ile işbirliği yapmalarını sağlama görevlerinin bulunduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda bu alanda başarılı olunabilmesi için aktif uygulamalı eğitimlerin de uzmanlar tarafından verilmesi sağlanmalıdır.

Günümüz toplumlarında öğretmenlerin rolleri sürekli evrim geçirerek gelişim yolunda ilerlemektedir. Özellikle bilgi teknolojileri konusunda öğretmenlerden öğrencilere rehberlik etmeleri ve onları bu konuda eğitmeleri beklentileri yüksektir (Genç, 2000; Vural, 2004). Öğretmenlerin daha etkili şekilde öğrencilere bu alanda rehberlik ve teknoloji alanında liderlik edebilmeleri için yani teknolojik liderlik

hususunda, teknolojiyi proaktif şekilde kullanabilmeleri ve uygulamaya dökabilmeleri gerekmektedir (Köybaşı Şemin, 2020; Uşun, 2013).

Teknolojik liderlik öğretmenler açısından bakıldığında, yöntem, beceri ve uygulanabilirlik olayıdır. Bu bağlamda öğretmenler, teknoloji alanında rehber olabilmeleri ve teknolojik liderlik yapabilmeleri için gerekli olan öğretim yöntemlerini, uygulamalarını ve stratejilerini süreç içinde geliştirmeleri ve kendilerini güncellemeleri gerekmektedir. Özellikle eğitim teknolojisine ve standartlarına hâkim olmaları ile beraber yeteneklerini birleştirdikleri zaman bu alanda öğrencilere rehberlik ve teknolojik liderlik yapabilmeleri hususunda yol alınmış olacaktır (Aydın, 2013; Valdez, 2004; Vural, 2004).

Görgülü ve Küçükali, (2018) yapmış oldukları araştırmalarında, teknolojinin eğitim üzerindeki faydalarına değinmişlerdir.

- Serbesti, eğitim teknolojileri kapsamında yer alan iletişim araçlarından televizyon ve internet vasıtasıyla (bilgisayar, telefon, tablet gibi) ders materyalleri öğrenciye ulaştırılabilmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere zaman, mekân ve maliyet açısından serbestlik sağlamaktadır.
- Birinci kaynaktan bilgi, eğitim teknolojisi yoluyla öğretmenler, internet sistemi üzerinden canlı sunulan dersler vasıtasıyla öğrenciler ve iletişim kanalları yoluyla da veliler bilgiye birinci kaynaktan ulaşabilmektedirler. Her üç kaynak ile öğretmenler, öğrenciler ve veliler birinci kaynaktan verilere ulaşabilirler.
- Fırsat eşitliği, eğitim teknolojileri sayesinde, eğitim hizmetlerinin ulaşılabilir olması ve bunun dünyanın dört bir yanı ile sınırsız olarak eğitim hizmetleri sunulabilmesinin önü açılmış olmaktadır. Öğretmenlerin liderliğinde öğrencilere fırsat eşitliği konusunda olanaklar sağlanabilmektedir.
- Çeşitlilik ve kalite, eğitim teknolojileriyle birlikte, öğrenme ve öğretme yöntemleri konusunda çeşitlilik sağlanmaktadır. Öğretme-öğrenme alanında yöntemlerin çoğalması kaliteli bulgulara ulaşılabilirliğin yolunu da açmış olmaktadır.
- Bireysel öğretim ve hızlı öğrenme, eğitim teknolojileri ile birlikte, öğretmenlerin kaynak çeşitliliği artmaktadır. Bu kaynakları sağlıklı bir şekilde öğrencilerine iletmeleri durumunda, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına

göre eğitim hizmetleri sunulabilmektedir. Araştırma ve bireysel öğrenmeyle daha iyi öğrenen öğrenciler için bu durum hızlı öğrenme imkânları hususunu olanaklı hale getirmektedir.

- Yaratıcılık ve yaşam boyu öğrenme, eğitim teknolojisinin kullanımı, öğretmene ve öğrenciye farklı etkinlikleri oluşturma ve uygulama konusunda kolaylık sağlamaktadır. Böylelikle öğretmenlerin bilgilerini taze tutma ve güncelleme olanakları ile öğrencilerin bireysel yaratma güçleri geliştirilebilmektedir (Aydın, 2013; Görgülü ve Küçükali, 2018, Valdez, 2004; Vural, 2004).

Muasır liderler geçmişe bağlı kalmadan yeni liderlik modellerinin ortaya çıkmasına yardımcı olanlardır (Urbanski & Nickolaou, 1997).

Her geçen gün değişen teknolojik araç ve gereçlerle yapılan çalışmaların kalitesine bağlı olarak eğitimde teknoloji modelleri değişiklik göstermektedir. Öğrencilerin çağa uyum sağlamak amacıyla teknolojinin getirdiği avantajları iletmek ve dezavantajını yansıtmamak için öğretmenlerin her türlü teknolojiyi kullanabilmeleridir (Aydın, 2013).

Sonuçta istenilen, öğrencilerin düşünme becerisini geliştirmek ve öğrenmeyi desteklemek için her türlü teknolojinin kullanılması olmuştur. Teknoloji kullanımına bağlı olarak, teknoloji uyumu üç genel kategori altında toplanmıştır (Gülfidan ve Koç, 2016).

- Birinci kategori, öğretmenlerin öğretim amaçlı teknoloji kullanımını yani müfredata uygun yıllık, aylık ve günlük ders planı hazırlama, öğretim materyalini araştırma ve geliştirme, öğrenci ile sürekli iletişim kurmayı kapsamaktadır.
- İkinci kategori, ders konularının anlatılması ve aktarılması sürecinde, mevcut teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasından oluşmakta olup, derslere ait içeriklerin sunumu, etkinliklerin oluşturulması, alıştırmalar ve gerek duyulduğunda tekrarları içermektedir.
- Üçüncü kategori, teknolojinin sezgisel bir araç olarak kullanılmasını yani öğrencilerin işbirliği gücünü kolaylaştırmalarını, düşünme yeteneklerini geliştirmelerini, problemlerin çözümüne odaklanabilme yeteneklerini keşfedebilmelerini, yaratıcı ve eleştirel bireyler olabilmelerini kapsamaktadır (Inan ve Lowther, 2010; Valdez, 2004).

Öğretmen liderliği, öğretmenler arasında öğrenci normlarının oluşumu, öğretmenlere liderlik için fırsatlar verilmesi, eğitimsel liderler olarak çalışması, yeniden-kültürlenen okulların oluşması olarak söylenebilir (Can, 2006).

Öğretmenlerde bulunan alan bilgisi ile öğretme ve öğrenme sürecini yönetmeleri istenir. Kişisel ve mesleki özellikleri değerlendiren öğretmenlerin görevi öğretme ile sınırlı kalmamıştır. Öğrencilerine kişisel rehberlik hizmeti ve öğrenci danışmanlık görevlerini üstlenmektedirler (Vural, 2004).

Eğitim Örgütlerinde Teknolojik Liderliğin Boyutları

Tanzer'e göre (2004), teknoloji alanında liderlerden beklentiler doğrultusunda, kişilerin teknoloji alanında gayretleri doğrultusunda onları motive ederek gelişmelerini yardımcı olması gerekmektedir. Bireylerin gerçekleştirmek istedikleri hedefleri doğrultusunda hayalleri ile teknolojiyi örtüşürerek amaçlarına ulaşabilme yolunda onlara yardımcı olabilmektir. Teknoloji alanında gelişmeleri takip ederek insanları yönlendirerek onları bu konuda etkileyerek yönetim gücünü elinde tutabilmesidir. Bireylerin dinamiklerine yönelik teknoloji kullanımı ve kullandırma süreçlerine hâkim olabilmeyi başararak aktif teknoloji kullanımlarını düzenlemesi gerekmektedir. Günümüzde, sayılan bu vasıflara sahip kişiler öğretmenlerdir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001; Köybaşı Şemin, 2020).

Turan ve Şişman'a (2004) göre eğitim; bireysel, politik, ekonomik ve kültürel gelişim için yaşamsal bir önem taşımakta olup eğitim bilimciler, okulların amacını, öğrenci açısından akademik başarı, etkili çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, sosyalleşme, kendini gerçekleştirme ve kendine güven olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde okul eğitiminin amaçlarına ulaşmasında ki uygulamacılar önemli bir rol üstlenmektedir (Turan ve Şişman, 2004).

Erdoğan (2003), çağdaş bir uygulamacının; etkili iletişim becerisine sahip, liderlik özellikleri baskın, çağın gereklerine uyabilen, iletişim teknolojilerine hâkim, bilgiyi yönetebilen ve eğitime inanmış olması gerektiğini belirtmiştir (Erdoğan, 2003).

Teknolojik liderlik, 21. yüzyılda geçerliliğini koruyan modern liderlik yaklaşımlarından biridir. Eğitim kurumlarında liderlik kendisini yetki, görev yürütme ve etki ile belli etmektedir. Yetki formal ve informal olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Formal yetki uygulayıcılara statü ile verilmekte ve statü liderliği

sağlamaktadır. İnfomal yetki lidere grup tarafından verilmektedir ki, bu aslında uygulamacılara bir tür liderlik verilmesidir (Can, 2006).

Okul yönetiminde liderlik, önce problemleri gerçekçi bir gözle görmeyi sonra da onları çözebilecek bazı yeteneklere sahip olmayı gerektirir. Formal lider, otoriteyle grup üzerindeki etkisini gösterirken, informal lider gösterdiği liderlik davranışıyla grupta bütünleşen kişidir (Chavaha, Lekhawichit, Chienwattanasook & Jernsittiparsert, 2020; Köybaşı Şemin, 2020).

Eğitim sisteminde teknolojik çağa geçişin uygulamacıların aktif liderliğiyle gerçekleşeceği söylenebilir. Altun (2004), okul liderlerinin bilgisayarların yenileşmeye yönelik kullanımında aktif destek sağlamayı kabul etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Okul liderleri, okullarında herhangi bir değişimin benimsenmesinde ve uygulanmasında kilit ögelerdir. Okul liderlerinin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yetiştirilmesinde eğitim teknolojilerinin kullanımındaki liderlikleriyle ilgili eğitimlerine pek önem verilmediği ve 21. yüzyılda artan teknolojik imkânlarla birlikte okul liderlerinin, okullarında her geçen gün eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla ilgili sorumluluklarının arttığı söylenebilir. Sharp, eğitim liderliği sürecinin bir bölümünün etkin teknoloji kullanımını içerdiğini belirtmekteyken 21. yüzyılda okullarda liderlik rolü, eğitimde teknoloji liderliği rolüne dönüşmüştür (Altun, 2004; Çelik, 2003).

Eğitim kurumlarında geleneksel yöntemlerle yapılan eğitim ve öğretim yerini bilgi teknolojilerine bırakmaktadır. Bu süreç ilk başlarda direnç ile karşılanabilir neticede yetki ve sorumluluk paylaşımları gündeme gelmektedir. Etkili bir lider teknoloji ile bileşenlerine yatırım yapılması gerektiğinin bilincindedir. Kurum liderlerinin önemli rollerinden biri de teknolojiden ve bileşenlerinden eğitim amaçlı nasıl yararlanılacağını bilmeleridir (Can vd., 2001).

Yılmaz'a (2005), göre teknoloji okullarda sadece eğitsel alanda kullanılmamaktadır. Turan (2001), bilgi teknolojilerinin, okul yönetiminde ve sınıfta etkin bir biçimde nasıl kullanılabileceğinin, okulda kullanılan yazılım programlarının nasıl değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmalı demiştir. Özellikle gelişen teknolojinin sınıflara uyumu önemlidir. Bu nedenledir ki eğitimcilerin yeterli olması gerekmektedir. Okullar, yenilikleri en erken uygulamaya konulduğu kurumlardır. Bu yeniliklerden en önemlisi de genelde eğitim teknolojileri özelde de bilgisayardır (Turan ve Şişman, 2004).

Yöneticilerin önemli rollerinden bir tanesinin de eğitimsel liderlik olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitimsel liderlik, üretime yönelik ve tatmin edici bir okul çevresinin oluşmasında önemli bir işlev üstlenebilir. Eğitimsel liderliğin içinde yer alan teknoloji liderliğinin benimsenmesi ve okul yönetiminin geliştirilmesi için teknolojinin önemini anlamalıdır (Kearsley & Lynch, 1994).

Bu alanda, doğru yazılım ekipmanlarıyla ve eğitimsel tasarımla öğrencilerin derse aktif katılımlarını geliştirir. Endüstriyel çağı okullarından bilgi çağı okullarına dönüşüm sırasında, yöneticilerin aktif liderlik rolünün önemli olduğu söylenebilir.

Özellikle teknolojinin bileşeni olan bilgisayarların kullanımı ile öğrencilere ait işlemler hız kazanmıştır. Öğrenci devam takip durumu, sınav sonuçlarının yılsonuna etkilerinin hızlıca girişleri, öğrenci ile ilgili istenen bilgi ve belgelere zamandan tasarruflu olarak ulaşılabilmesi artı bir gelişmedir. Bununla birlikte bilgisayarlaşmanın olmadığı yerlerde zaman ve ulaşılabilirlik yönünde sorunlar yaşanabilmektedir (Anderson & Dexter, 2005; MacNeil & Delafield, 1998).

Sonuç olarak teknoloji alanında liderlik öğretmenlik mesleğine sirayet etmiştir. Bu nedenledir ki öğretmenler kendilerini bu sürece adapte edebilmelerinin önlerinin açılması gerekmektedir. Sadece bu alanlarda alınabilecek eğitimler yeterli olmayacaktır. Kişinin buna kendisini hazır hissetmesi ve bunu kabullenmesi gerekmektedir. Keza öğrencilerini yetiştiren her öğretmen bir liderdir. Teknoloji alanında ki gelişmelerin nasıl etkileri olabileceğini araştıran ve sonuçlara ulaşan öğretmenler bu alanda da öğrencilerine destek olacaklardır (MacNeil & Delafield, 1998).

İş Tatmini Kavramı

Latince bir deyim olan satış kelimesinden türetilen satisfactione, Türkçede tatmin olarak kullanılmaktadır. Şahsî, soyut, girişken bir niteliğe sahip olan yetinme kavramı, üçüncü şahıslar tarafından gözlemlenemeyen, alâkalı şahsına münhasır hissedilerek tarif veya ifade edilebilen, bireyin iç huzuru veya zevkini anlatan karmaşık bir yapıya sahiptir (Örücü, Yumuşak ve Bozkır, 2006).

20. yüzyılın ikinci çeyreğinde davranış bilimcilerinin önem vermeye başladığı çalışanlarda iş tatmini konusunda, günümüze kadar tahminen binlerce çalışmanın yapıldığı ifade edilmektedir. Bu nedenle alan yazında, iş tatmini kavramına ilişkin çok sayıda tanımın varlığından söz etmek mümkündür (McCann, 2002).

En basit ifade ile iş tatmini, çalışanların işlerinden duydukları memnuniyettir. İş tatmininin çalışanın, işinden aldığı zevk, memnuniyet ve doyumun derecesi ile ilgili bir kavram. Çalışanların beklenti ve istekleri ile işin özelliklerinin birbiriyle uyuşması halinde ortaya çıkan ve çalışanın işinden memnuniyet duymasını belirleyen bir olgu olarak ifade edilmektedir (Akıncı, 2002).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere çalışanın iş tatmininin gerçekleşebilmesi için, kişisel istek ve beklentileri ile işin özellikleri veya getirilerinin uyuşması gerekmektedir. Öğretmenler açısından iş doyumunu öğrencilerine ve okuluna karşı tutumudur. Özellikle sınıfa girdiklerinde varsa sorunlarını kapının dışında bıraktıklarını, öğrencilerle karşı karşıya gelince onları sorunların dışında bırakarak, her türlü bilgileri öğretmeye ve onlarla iyi ilişkiler kurmaya odaklandıklarını vurgulamışlardır (Vural, 2004).

İş tatmini duygusal bir cevap olarak tanımlanmakta ve bu cevabın, çalışanın işine karşı olan değerleri ve çalışması sonucunda kazandıklarının etkileşimi sonucu duygusal bir davranış olarak verildiğini ifade etmektedir. İş tatmini, bir çalışanın yaptığı iş karşılığında elde ettiklerinin, ihtiyaç, beklenti ve kişisel değer yargıları ile örtüşmesi veya örtüşmesine olanak sağladığını fark etmesi sonucu oluşan ve hissedilen bir duygu olarak da tanımlanmaktadır (Hartinah, Suharso, Umam, Syazali, Lestari, Roslina, & Jermisittiparsert, 2020).

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere iş tatmini, çalışanın işinden elde ettiği kazanımların, kişisel beklenti ve ihtiyaçlarını karşılaması sonucu ortaya çıkan bir duygudur. Dolayısı ile iş tatminini kazanımların beklenti ve ihtiyaçları karşılama düzeyi sonucu ortaya çıkan memnuniyet olarak ifade etmekte mümkündür (Pınar, 2008).

Çalışan açısından iş tatmini; çalışılan işin kendisi, fiziksel ortamı, yönetim ve diğer çalışanlar gibi faktörler ile çalışma sonucunda kazanılan ücret, terfi, kariyer gibi kazanımların kişisel bir değerlendirmesidir. Yeni işe ilişkin koşullar ve işten elde edilen kazanımların her çalışan tarafından değerlendirilmesine bağlı bir sonuçtur. (Çekmecelioğlu, 2005).

İş tatmini kavramının tanımlarından hareketle genel iş tatmini, çalışanın işine ilişkin tüm değerlere ilişkin memnuniyeti olarak tanımlanabilir. Literatürde ise genel iş tatmini; çalışanın, işe ilişkin her farklı durum veya boyuta yönelik yaptığı değerlendirmelerin toplamıdır (Vural, 2004). Kaya'nın (2004), tanımından da anlaşılacağı üzere genel iş tatmini, çalışanın işe yönelik her türlü faktörü (ücret, terfi,

işin özelliği, yönetim, vb.) değerlendirmesi ve bu değerlendirme sonucunda algı veya duyduğu genel hislerdir. Bu nedenle genel iş tatminine çalışanın, işi hakkındaki evrensel hisleri demek mümkündür (Pınar, 2008).

İş tatminine ilişkin tüm tanımlar ele alındığında ortak noktaların var olduğunu söylemek mümkündür. Öncelikle iş tatmininin çalışanın işten beklediği ve elde ettiğinin aynı doğrultuda olması halinde ortaya çıkan bir sonuç olduğu söylenebilir (Kaya, 2004).

Ayrıca iş tatmini, kişiden kişiye farklılık gösterebilen ve aynı işyerinde çalışanlarda bile farklı şekillerde ortaya çıkabilen bir durumdur (Pınar, 2008).

Literatürde ortak bir tanımı olmamakla birlikte, iş tatminine ilişkin yapılan tüm tanımların ana hatları ile çalışan, ihtiyaç ve beklentiler ile çalışma sonucunda elde edilenlerin örtüşmesine dayalı bir psikolojik tatmin veya haz olduğu ve her çalışanın iş tatminini farklı faktörlerin etkileyebileceği yönünde ortak bir görüşte birleştiklerini söylemek mümkündür (Barutçugil, 2004; Kaya, 2004).

İş Tatmininin Önemi

Tatmin olmuş bir çalışanın, mutlu, huzurlu ve dolayısı ile güçlü bir motivasyona sahip olduğunu söylemek mümkündür. İş tatmini, çalışanlarda güçlü bir motivasyon faktörü ve örgütsel bağlılığı güçlendiren bir faktör olarak önem taşımaktadır (Can vd., 2001).

İşletmelerinin temel amaçlarından biri de faaliyetlerinden kazanç elde etmek ve varlığını devam ettirebilmektir. Dolayısı ile işletmelerin gerek temel ve gerekse diğer amaçlar için, hem politikalarını doğru belirlemek hem de çalışanlarını bu amaçlara yönlendirmeleri gerekmektedir (Balcı, 2018).

Çalışanların, çalıştıkları işyerinin temel amaç ve hedeflerine yönlendirilebilmeleri ve bu doğrultuda gereken en uygun performansı gösterebilmeleri, yeterli düzeyde iş tatmini ile mümkün olabilecektir (Pınar, 2008).

Modern dünyada her geçen gün çalışma hayatına katılım giderek artmakta ve önem kazanmaktadır. İnsanların ihtiyaç ve isteklerini karşılayabilmek için bir işte çalışmak zorunda olması, işi ve dolayısı ile iş hayatını yaşamının çok önemli bir parçası haline getirmektedir (Chavaha vd., 2020; Hartinah vd., 2020; Jermsttiparsert & Urairak, 2019).

Çalışanların işlerinde tatmin olmaları ise, hem verimlilik artışı hem de günlük yaşamlarında huzurlu ve mutlu olabilmeleri açısından önem taşımaktadır. Bu bilgiler

doğrultusunda yetişkin bir bireyin veya çalışanın, günlük yaşam süresinin önemli bir bölümünü geçirdiği işinden ve iş yerinden duyacağı tatminin, yaşamının diğer alanlarına da pozitif etkide olacağını söylemek mümkündür. Aksi durumda ise işinden tatmin olmayan çalışanların, iş dışındaki yaşamlarında da huzursuz ve mutsuz olabileceklerini söylemek mümkündür (Barutçugil, 2004).

Bu bilgiler doğrultusunda iş tatmininin, çalışanlarda motivasyonu artırıcı bir faktör olduğu ve bu nedenle verimliliği pozitif anlamda etkilediğini söylemek mümkündür. İşinden tatmin olan her çalışan, çalıştığı kurumun amaç ve hedeflerine uygun davranmaya ve motive olmaya hazır durumdadır denilebilir (Kaya, 2004).

İş Tatmini Üzerinde Etkili Olan Unsurlar

Frederick Herzberg tarafından geliştirilen, çift faktör teorisi incelendiğinde; Şekil’de görüldüğü üzere motivasyon ve hijyen olarak faktörler ikiye ayrılmıştır.

Şekil 3.

Frederick’in Hijyen ve Motivasyon Faktörleri

<p>Motivasyon Faktörler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tanıma • İşin kendisi • Sorumluluk • İlerleme • Gelişme 	<p>Hijyen Faktörlerİşletme politikası ve Yönetimi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gözetim ve Denetim • Çalışma koşulları • Maaş ve Ücret • Kişilerarası İlişkiler • Statü • İşgüvenliği
---	--

İlk şekil daha çok kişilerin başarı sağlamak için gereken faktörleri ele alırken diğeri işletmenin mümkün kılması gereken faktörlerdir (Eren, 2001).

Bu teoriye göre; birinci grup faktörlerin varlığı kişiye başarı hissi vererek motive edecektir. Bu tek başına yeterli değildir. Lider tarafından sağlanması gereken hijyen faktörleri, motivasyon faktörleri ile birleşince çalışan, iş tatminini sağlamış olacaktır.

Bu konuda dikkate değer bir başka teori ise David Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Teorisidir. Söz konusu teori kişinin ihtiyaçlarını üç grup altında toplamaktadır. İlişki kurma ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı ve başarıma ihtiyacı olarak gruplandırılan bu ihtiyaçlar kişinin örgüt içerisindeki davranışlarının belirlenmesinde belirleyici olmaktadır. Bu ihtiyaçlar; İlişki kurma ihtiyacı, güç kazanma ihtiyacı ve başarı gösterme ihtiyacı olarak sınıflandırılmıştır (Koç ve Topaloğlu, 2012; Telman ve Ünsal, 2004).

Kişisel Faktörler. Bireyin kendisinden veya çevresinden kaynaklanan durumların bütünüdür.

Cinsiyet. Öğretmenlik mesleğine bakıldığında, iş tatmin düzeylerinde cinsiyet olarak kadın veya erkekler konusunda belirgin bir farklılığın olduğu söylenemez. Mesleğin getirmiş olduğu öncelikler, manevi haz, yeni bireylerin hayata kazandırılması gibi durumlar olduğundan, hem kadın öğretmenler hem de erkek öğretmenler memnundur (Akkamış, 2010; Soyer, Can ve Kale, 2009; Şenel, 2019).

Yaş. Öğretmenlik mesleğinde ise alan yazın taramasında, yaş hususu çok önem arz etmemekte, önemli bulunmamaktadır. Yeni başlayanların öğretme ve başarılı olma heyecanları ileriki dönemlerde de değişmemekte, bu heyecan yıllar geçtikçe tecrübe ile birleşerek öğrencilerine katkı sunma olarak görülür (Yıldırım, 2009). Yaş daha da ilerlediğinde ise mezun olan öğrencilerin öğretmenlerini ziyaret etme ve ilk günkü saygılarını gösterdikleri zaman aldıkları manevi hazzın bütün yılların yorgunluğunu götürdüğü görülmektedir (Adıgüzel, Ünsal ve Karadağ, 2012; Güven, Bakan ve Yeşil, 2005). Buna benzer olarak kariyer basamaklarını tırmanan öğrencilerini belirli kademelerde gören öğretmenler yaş gözetmeksizin mesleki tatmine ulaşmış olmaktadır (Diri ve Kırıl, 2016). Yaş faktörü iş doyumunu alanında, öğretmenleri pek etkilememektedir (Biçer, 2013). Aksine her yaş grubunun mesleğe olan katkısı heyecanı isteği canlıdır ve hedefleri öğrencileridir (Soyer, Can ve Kale, 2009; Şenel, 2019).

Eğitim Durumu. Öğretmen mesleğinin iş tatmin boyutunda mezuniyet durumlarının farklılığının pek anlamlı olmadığı görülmüştür (Kocacık ve Karakuş, 2009). Devlet memuriyeti açısından sadece kademe ilerlemesi için yüksek lisans yapıldığı görülmekte olup, mesleğine olumlu veya olumsuz etkileri incelenmiş gerek iş ortamında gerek iş arkadaşları arasında herhangi bir iş doyumuna etkisi olmadığı görülmektedir (Taşdan ve Tiryaki, 2008).

İş Tecrübesi (Kıdem ve Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi). Öğretmenlik mesleğinde, kıdemlerin iş tatminine belirli bir farklılık durumlarının olabilirliği hakkında yapılan çalışmalarda pek rastlanmamıştır (Telef, 2011). Bunun nedenlerinden birisi meslek hayatında yeni olanlarla çalışma süreci ilerlemiş olan öğretmenlerin işbirliği görülebilir (Coşkun, 2012). Aynı zamanda öğrencilere olan bağımlılıkları, sevgi hisleri ve değişmeyen başarıma arzuları da yansımış olabilir (Şenel, 2019). Öğretmenlerin kıdem sürelerinden herhangi bir terfi beklentilerinin olmaması da meslekte geçirmiş oldukları sürecin bir doyuma etkisi olmadığı söylenebilir (Cebeci, 2006; Chauhan & Patel, 2014; Goleman, 2020).

Mevcut çalışma ortamlarında geçirdikleri sürelerin iş doyumuna etkisi araştırmalarda görülmemektedir. Mesleğin yapısal gereği gittiği her ortama uyum sağlayabilme özelliği ve öğrencilerine öğretme ve başarılı olma amaç birliğinden kaynaklanabileceği düşünülebilir (Eren, 2015; Gürbüz, 2014; Üçüncü, 2019). Öğretmenler mevcut okullarına yeni gelmiş olsalar veya uzun yıllar geçirmiş olsalar da değişen öğrenciler ve her bir öğrenci ile olan diyalog farklılığı, geçirilen yıllar ile iş doyumunu arasında bağlantılı olmadığı görülmüştür (Meral, 2016). Yapılan araştırmada görülmektedir ki mevcut okulda geçen sürenin iş tatminine etkisi olmamaktadır (Goleman, 2019; Soyer, Can ve Kale, 2009; Şenel, 2019; Tınaz, 2013).

İş Tatmini Kuramları

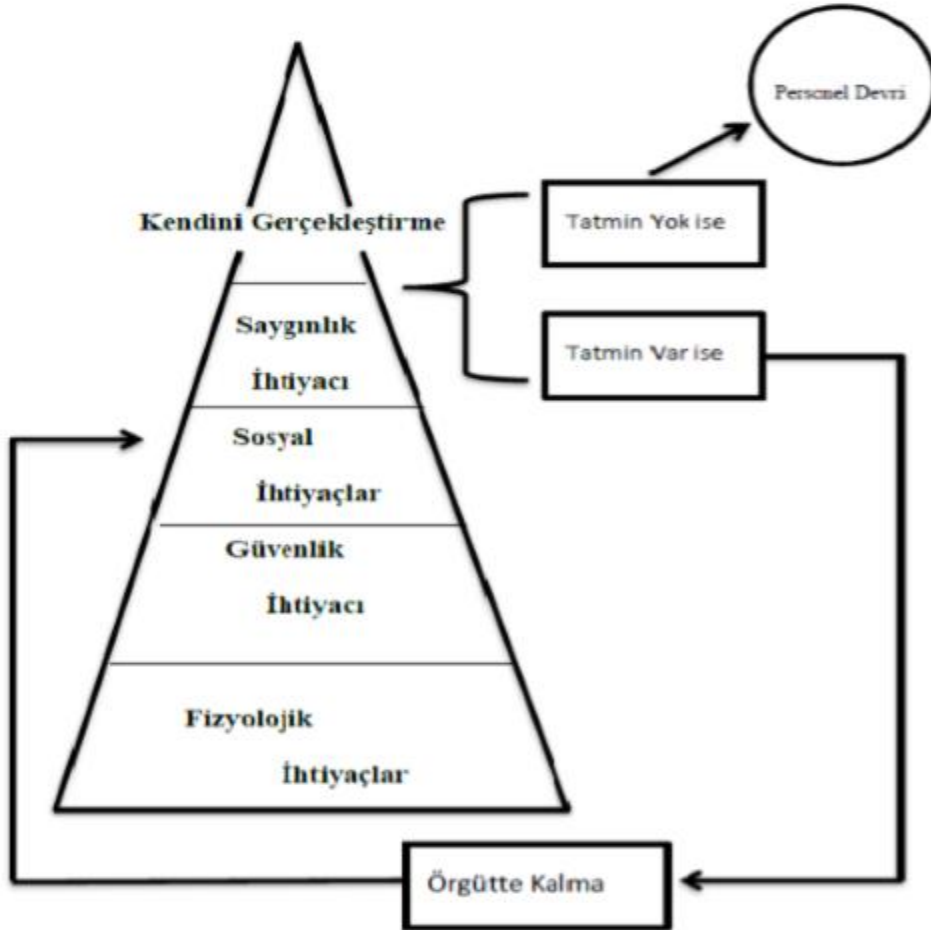
İş tatmini veya doyumunu ile ilgili alanyazın taramasına ilişkin bilgilere değinilmiştir. Öncelikle iş tatminine ait kapsam teorileri incelenecektir. Ardından bireylerin davranışlarını tetikleyen süreç teorilerine yer verilecektir.

Kapsam Teorileri. Kapsam teorileri araştırmacıları, çalışanların bazı değerlerinin ve ihtiyaçlarının örgüt tarafından karşılanması halinde, yaptıkları işte tatmin sağlayacaklarına inanmaktadır (Oksay, 2005).

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi (1943-1954). Çalışanların ihtiyaçlarını bilimsel anlamda ilk kez ele alıp inceleyen Amerikalı bilim insanı Abraham Harold Maslow, insanların örgütlerde çalışmak için neden bir takım kişisel fedakrlıklarda bulunmayı kabul ettiklerini ve diğer insanlardan gelen düşünce ve emirlerle hareket ederek onlara itaat ettiklerini araştırmıştır (şahin, 2007; Tunacan ve etin, 2009; Vural, 2004).

şekil 4.

Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Piramidi



şekil 4'de görüldüğü üzere piramidin katmanlarında ihtiyaçlar sıralamasına yer verilmiştir. Bunlar;

Fizyolojik ihtiyaçlar; açlık, susuzluk, barınma, uyku, seks gibi biyolojik nitelikte olan ve sonradan öğrenilmeyen ihtiyaçlardır (Kantar, 2010).

Güvenlik ihtiyacı; can güvenliği, tehlikelerden korunma, hastalık ve yaşlılık halleri için geleceğini garanti altına alma gibi güvenlikle ilgili ihtiyaçlardır. Bireyin fiziksel ve ekonomik ihtiyaçları karşılandıktan sonra, gerek iş hayatında gerekse özel hayatında kendini güvence altına alma ihtiyacı duymasıdır (Timuroğlu, 2005; Vural, 2004).

Sosyal ihtiyaçlar; bireyin sosyal ihtiyaçları, fiziksel ve güvenlik ihtiyaçları karşılandıktan sonra ortaya çıkar. Bireyin sosyal ihtiyaçları, ilişkiler, sevmeye – sevilme, bir gruba ait olma, arkadaş edinme gibi ihtiyaçlardır. İlk basamaktaki fiziksel ve güvenlik ihtiyaçlarının tatmininden sonra, ait olma ihtiyacının da tatmin edilmesi bireyi motive etmeye başlar (Arıkan, 2011; Vural, 2004).

Saygınlık ihtiyacı; bir birey, toplumda bir gruba ait olduktan sonra, gerek grup içinde gerekse grup dışından kendisine sürekli ve yüksek bir değer verilmesini arzu eder. Kişiler toplum içinde sahip oldukları statüye de bu şekilde ulaşırlar. Kişi kendisinin önemli olduğunu hissettirerek, sevilme, beğenilmek, saygı duyulmak ve örnek olmak ister (Horozoğlu, 1995; Vural, 2004).

Kendini gerçekleştirme; son basamak olan kendini gerçekleştirme basamağına gelebilen bir birey, yaratma ve başarıma gücünü ortaya koyabilir. Gerçek özgürlüğüne bu basamakta ulaşan bireyin gerçek kişiliği, yaratıcı ve yapıcı gücü ortaya çıkar. Bütün basamaklardaki ihtiyaçları tatmin edilmiş birey, bu basamakta kendini gerçekleştirme açısından ortaya çıkan bütün ihtiyaçlarını tatmin etme çabası içine girecektir. Maslow'un geliştirmiş olduğu bu teoriye göre, örgüt içinde liderlerin temel görevi, çalışanların karşılanmamış olan ihtiyaçlarını belirleyerek, bu ihtiyaçların tatmin edilmesine olanak sağlayacak ortam oluşturmaktır. Böylelikle çalışanlar, örgütün amaç ve hedefleri doğrultusunda yapılacak olan işleri daha istekli olarak yaparlar (Arslan, 2011; Şahin, 2007; Vural, 2004).

Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi modelinde, bireylerin ihtiyaçları ile tatmin olma ve içinde bulunduğu örgütteki davranışları arasında ilişki kurulmuştur. Maslow bu modelini üç temel önermeye dayandırmıştır. Birincisi; insan istek ve ihtiyaçları sonsuzdur. Ne isteyeceği ise sahip olduklarına bağlıdır. Gereksinimlerinden biri karşılandığında, onun yerini hemen bir diğeri alır ve bu süreç insanın hayatı boyunca devam eder. İkincisi; doyurulan gereksinim yeni davranışları güdülemez, doyurulmamış gereksinimler güdüler. Üçüncüsü ise; insanların gereksinimleri önem derecelerine göre hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Bu

hiyerarşi düzenine göre, daha alt düzeyde yer alan gereksinimlerin doyurulması önceliklidir (Aydın, 2013; Horozoğlu, 1995; Şahin, 2007; Vural, 2004).

Çift Faktör Teorisi. Bu teori, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinden sonra, Psikolog Frederic Herzberg tarafından Maslow'un geliştirerek çift faktör teorisi olarak adlandırdığı en önemli klasik teoridir ve dıştan güdüleme kuradır (Aydın, 2013; Tunacan ve Çetin, 2009).

1959 yılında Herzberg, Mausner ve Synderman tarafından, Amerika'nın Pennsylvania Bölgesi'ndeki Pittsburg'da yer alan 11 işletmede, 200 kişilik muhasebeci ve mühendislerden oluşan bir grup üzerine yapılan araştırmada aşağıdaki iki soru sorulmuştur.

- İşinizde kesinlikle başarılı/iyi olduğunuzu hissettiğiniz durumları ayrıntılı bir şekilde tanımlar mısınız?
- İşinizde kesinlikle başarısız/kötü olduğunuzu hissettiğiniz durumları ayrıntılı bir şekilde tanımlar mısınız?

Herzberg, arkadaşları ve öğrencilerinin de yardımıyla geliştirdiği bu teori ile iş tatminine ve tatminsizliğine yol açan değişkenleri bulmayı amaçlamıştır (Arslan, 2011).

Araştırma sonuçlarına göre iş tatminine yol açan değişkenler (birinci grup); başarı, tanınma, işin kendisi, sorumluluk ve ilerleme olarak saptanmıştır. Bu değişkenler işin niteliğinden kaynaklanan içsel değişkenlerdir. İş tatminsizliğine yol açan değişkenler (ikinci grup) ise; yönetim, denetim, çalışma koşulları, ücret ve çalışma arkadaşları ile olan ilişkiler olarak saptanmıştır. Herzberg, birinci gruptaki değişkenleri motive edici faktörler ve ikinci gruptaki değişkenleri ise hijyen (sağlık) faktörleri olarak iki ayrı grupta toplamıştır (Kantar, 2010).

Tablo'da (tablo 5) birinci gruptaki değişkenlerin çalışanlarda iş tatmini oluşturmanın yanında, motive olmalarını da sağlamaktadır. İkinci gruptaki değişkenlerin tek başına, çalışanları motive etme özelliği yoktur. Bu değişkenlerin varlığı, çalışanların motive olabileceği asgari koşulları sağlayarak iş tatminsizliğini önlemektedir (Şahin, 2007).

Tablo 5.

Çift Faktör Teorisine Göre Hijyen ve Motive Edici Faktörler

Motive Edici Faktörler	Hijyen Faktörleri
-İşletme Politikaları	-Başarı
-Gözetim ve Gözetim Teknikleri	-Tanınma
-İşgörenler Arası İlişkiler	-İşin Kendi Özellikleri
-Gözetimciler Arası İlişkiler	-İlerleme
-İş Koşulları	

Herzberg, örgüt çalışanları için gerekli fiziksel şartları, yeterli miktarda ücreti, teknik denetimi sağlamanın kişinin çalışmasını sürdürebilmesi açısından yeterli olacağını belirtmektedir. Bu durumda çalışan, güdüleyici faktörler olmaksızın çalışabilir, tatmin ve tatminsizlik arasında iş yaşamını sürdürebilir (Kantar, 2010).

Bireyleri davranışa yönlendiren gereksinimler üzerinde durulan çift faktör teorisinin, ihtiyaçlar hiyerarşisi teorisinden temel farklılığı incelenen değişkenlerin farklılığı açısındandır. Çift faktör teorisindeki değişkenler doğrudan iş ile ilgilidir ve örgütsel ortamdaki unsurları içermektedir (Yüksel, 2005).

Bu sebeple, örgütlerdeki yönetim, çalışma ortamında güdüleme araçlarını kullanma şansını oluşturabilecek bir örgütlenme yolunu tercih etmelidir (Aydın, 2013).

Tablo 6.

Maslow ve Herzberg'in İş Tatmini Teorilerinin Karşılaştırılması

İhtiyaçlar Hiyerarşisi Alanları	Çift Faktör Alanları
Fizyolojik İhtiyaçlar	Ücret, İş Güvenliği, Çalışma Şartları
Güvenlik İhtiyacı	Lider, Çalışma Arkadaşları ile İlişkiler, Şirket Politikası, İş Riskleri
Sosyal İhtiyaçlar	Diğerleri Tarafından Onaylanma
Saygınlık İhtiyacı	Başarı ve Terfi Olanakları
Kendini Gerçekleştirme	Büyüme Potansiyeli ve İşin Kendisi

ERG Teorisi. Clayton Paul Alderfer, Maslow ve Herzberg'in teorilerinde kullanılan sınıflamalara benzer bir sınıflama yaparak, güdüleyici etkenleri farklı bir yaklaşımla açıklamaya çalışarak ERG Teorisini oluşturmuştur (Aydın, 2006).

ERG Teorisi, insan ihtiyaçlarının belirtilmesinde üç geniş kategori kullanılmaktadır: Var olma (Existence), İlişkisel (Relatedness) ve Büyüme/Gelişme (Growth). Var olma ihtiyacı, çeşitli fizyolojik ve maddi arzuların hepsini kapsar. Örneğin, açlık ve susuzluk gibi ihtiyaçların yanı sıra işle ilgili ücret, diğer haklar ve fiziksel güvenlik gibi ihtiyaçlardır (Aydın, 2006).

Var olma ihtiyacı, ilk olarak maddi şeyler elde etmek amacıyla; ikinci olarak da kaynaklar sınırlı olduğunda bir kişinin tatmini diğer bir kişinin hayal kırıklığı olmasıyla nitelendirilmektedir. İlişkisel ihtiyaçlar (ilişki ihtiyaçları), insanların, karşılıklı duygu ve düşüncelerini paylaşabileceği diğer insanlarla ilişki kurma arzularıdır (Oksay, 2005).

İlişkisel ihtiyaçları, var olma ihtiyaçlarından farklılaştıran temel özellik, ilişkisel ihtiyaçlar, ilişkiler karşılıklı olmadığında tatmin edilemezler (Schneider & Alderfer, 1973).

Tablo 7.

Maslow ve ERG Teorilerinin Karşılaştırılması

Maslow Kategorileri	ERG Kategorileri
Fizyolojik	Var Olma
Güvenlik (materyal)	
Güvenlik (kişilerarası)	
Aidiyet (sosyal olma)	İlişkisel
Saygı (kişilerarası)	
Saygı (kendine saygı duyulması)	Büyüme/Gelişme
Kendini Gerçekleştirme	

Tablo 7 incelendiğinde, iki teori arasındaki benzerlikler olduğu gözlemlenebilir. Maslow'un kategorisinde bulunan ihtiyaçlar gruplandırılmış ve gruplara uygun kategoriler oluşturulmuştur. Oluşturulan kategoriler de farklı yorumlanarak ERG olarak karşımıza çıkmaktadır (Aydın, 2006).

Başarma İhtiyacı Teorisi. McClelland, başarı, güç ve ilişki kurmaya yönelik güdüleri ölçen bir test geliştirerek başarı gereksinimi teorisini oluşturmuştur (Bolat, Aytemiz, Bolat ve Erdem, 2008; Otari, 2008). McClelland yaptığı araştırma sonucunda, insan gereksinimlerini başarı, bağlılık ve güçlülük ihtiyaçları olarak üç grupta toplamıştır. Teorisine göre bu gereksinimler sosyo psikolojik olduğu kadar toplumsal içeriklidir. Teoriye göre, insanların kendi meslek alanlarında, en iyi olma ve mükemmeli arama tutku ve duygularının altında başarı gereksiniminin yattığı ileri sürülmektedir (Gün, 2008; Horozoğlu, 1995).

Başarma ihtiyacı (achievement needs); çalışanların güçlükleri yenme, ilerleme ve gelişme arzusudur. Başarma ihtiyacı, kişilerin kendilerine güç olan amaçlar belirleyerek, bu amaçlara ulaşmaya çalışmasıyla ilgilidir. Bazı kişiler için başarı elde etmek, başarının sonucunda elde edecekleri ödülde daha önemli olabilmektedir (Otar, 2008; Timuroğlu, 2005; Tunacan ve Çetin, 2009).

Bağlılık ihtiyacı (affiliation needs); literatürde ilişki kurma ihtiyacı olarak da adlandırılan bu ihtiyaç türü, başkaları ile ilişki kurma, bir gruba mensup olma ve sosyal ilişkileri geliştirmeyi ifade eder. Bu ihtiyacı kuvvetli olan bir birey, bireylerarası ilişki kurmaya ve geliştirmeye önem verecektir. Çünkü insan sosyal bir varlıktır ve yalnız yaşayamaz (Horozoğlu, 1995).

Her bir insan, başka bir insanla ilişki ve bağ kurmak ister. Bu ilişki ve bağın niteliğini ise insanın duyduğu gereksinimleri belirler. Bu sosyal nitelik ve gereksinimler kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Kimileri dost ve arkadaşlık edinmekten hoşlanırken, kimileri de aile ve yakın akrabaları dışında fazla dostluk bağları kurmadan kendi problemlerini kendileri çözmeye çalışırlar (Arslan, 2011).

Güç ihtiyacı (power needs); Bu risk, kişilerin güçlü olma arzularını bir nebze bastırmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle güç ihtiyacının şiddeti kişiden kişiye farklılık göstermektedir (Horozoğlu, 1995).

Süreç Teorileri. Birey davranışlarının nasıl harekete geçirilip, yönlendirilebileceğini açıklayan süreç teorileri, kapsam teorilerinin açıklamada yetersiz olduğu motivasyon durumlarını açıklamak için geliştirilmiştir (Aydın, 2013).

- Bekleyiş Teorisi,
- Eşitlik teorisi,
- Amaç teorisi,
- Beklenti teorisi,
- Pekiştirme teorisi,
- İş başarımı Teorisi,

süreç teorileri kapsamında incelenecektir.

Bekleyiş Teorisi. Bu teori Victor Harold Vroom tarafından geliştirilmiştir. Bekleyiş (expectancy) teorisinin temeli, 1930 ve 1940'lı yıllarda yapılan Kurt Lewin ve Edward Tolman'ın çalışmalarına dayanmaktadır. Modele göre, bireyler düşünen ve akıl yürütebilen varlıklardır. Vroom'un bekleyiş teorisine göre, çalışanların iş tatmini iş yerinden beklentileri ile doğru orantılıdır. Terfi ve ödüllendirme sistemi içerisinde beklentide olan çalışanlar bunu emeklerinin karşılığı olarak düşünmektedirler (Kuşluyan ve Kuşluyan, 2005).

Vroom, 1964'de geliştirdiği bu teoride insan davranışlarını, bireyin amaç ve seçimleriyle, bu amaçları başarmadaki beklentileri yönünden açıklamaya çalışmaktadır. Bir diğer deyişle, birey gereksinimlerinin tatminini, davranışların gizli nedeni olarak ele almakta ve davranışı ortaya çıkaran nedenleri ise çevresel uyarıcılarla insan gereksinimleri arasındaki ilişkinin içinde aramaktadır (Aydın, 2013; Oksay, 2005; Vroom & Jago, 2007).

Vroom, bekleyiş teorisine göre, örgütsel davranışların nedenleri üzerine üç varsayım olduğunu belirtmektedir. Birincisi, çalışanların kişisel özelliklerinin ve çevresel koşulların davranışın ortaya çıkışını ve biçimini belirlemesi; ikincisi, her çalışanın istek ve amaçlara sahip olması ve dolayısıyla arzu ettikleri ödüllerin de farklı olması ve üçüncüsü ise, çalışanların arzu ettikleri ödüle yönelik davranışlar sergilemesidir (Aydın, 2013; Horozoğlu, 1995). Vroom'un modelinde, bir kişinin belirli bir işi yapması için çaba harcaması, valence (kişinin ödülü arzulama derecesi) ve beklenti faktörlerine bağlıdır. Ayrıca model, valence ve beklenti kavramının dışında üçüncü bir kavram olan araçsallık (instrumentality) kavramının üzerinde yoğunlaşmış ve bu üç kavram arasındaki ilişkiyi aşağıdaki tabloda ortaya koymaya

çalışmıştır (Kuşluvan ve Kuşluvan, 2005; Tunacan ve Çetin, 2009; Vroom & Jago, 2007).

Valance (arzulama derecesi); bir bireyin belirli bir amaç sarf ederek elde edeceği ödülü arzulama derecesidir. Belirli bir ödülün bazıları tarafından son derece arzu edilmesi ve aynı ödül için bazıları tarafından değer verilmemesi, valensin kişiden kişiye tecrübelerine bağlı olarak farklılıklar gösterdiğine işaret etmektedir. Verilen ödüllere bakış açıları pozitif, nötr veya negatif yönlerde olabilmektedir. pozitif durumda ödülün istenildiği, sıfır yani nötr olma durumunda ilgisizliğin hasıl olduğu ve negatif durumda ise ödülle ilgilenilmediği ortaya çıkmaktadır (Bolat vd., 2008; Şimşek ve Çelik, 2018).

Bekleyiş (expectancy); kişinin algıladığı bir olasılığı ifade eder. Bu olasılık, belirli bir gayretin, belirli bir ödül ile ödüllendirileceği ile ilişkilidir. Eğer kişi çaba göstererek belirli bir ödüle ulaşacağına inanıyor ve bunu bekliyorsa, bunun için gerekli çalışmayı yapacaktır. Bireyin beklentisi ile istekleri pozitif yönlü ise motivasyon noktasında sorunlar yaşanmamaktadır. Bir diğer deyişle, bütün bilgi, beceri, enerji ve yeteneğini kendi arzusuyla ortaya koyacak ve işini istek ile yapacaktır (Koçel, 2007).

Araçsallık (instrumentality); çalışanların istedikleri hedeflerine ulaşmaları durumunda zincirleme olarak ne gibi faydalar elde edeceğini düşünmesi durumudur. Bunu şöyle açıklayabiliriz; kişi işyerinde algıladığı ödüle odaklanarak performans sergilemiş ve başarılı olmuştur. Bunun sonucunda beklentiye girmektedir. Bu beklenti karşılandığı zaman bir diğer beklentisine kendisini hazır hissetmektedir. Diğer beklenti için de aynı performansı sergileyerek başarılı olmuştur ve bu beklentisi de karşılanmıştır. Bu zincirleme böyle devam ettiğinde ilk elde etmiş olduğu amacı diğerlerine araçtır denmektedir (Çıtak, 2010).

Vroom teorisinde realiteden bahseder. Bir iş yerinde işe başlayacak olan kişiler, bu iş yerlerinde sergiledikleri performanslara göre ödül de alabilirler ceza da alabilirler, demiştir. Yani bir kişi işe başlarken ne ile karşılaşacağını bilmektedir. Her iki durumda kişinin göstereceği iş ile ilgili yaklaşımı ile orantılıdır. Ödül bekleyen kişi ona göre stratejilerini belirler ve ilerler. Ceza konusunda ise beklenti yine kişinin bilinçli olarak yapmadığı işi ile ilgili durumlardır (Horozoğlu, 1995; Kuşluvan ve Kuşluvan, 2005; Aydın, 2013).

Eşitlik Teorisi. Bu teori John S. Adams tarafından geliştirilmiştir. Bu teoriye göre çalışanlar iş yerlerinde diğer çalışanlara göre farklı muamele ile karşılaşmak

istememezler. Yani iş barışı ile gelen eşit davranışlar ve eşit işlemler isterler. Aynı durumu ödül ve ceza durumunda da beklerler. Ödüllerin eşit bir şekilde dağılımı çalışanı memnun etmektedir. Aynı şekilde ceza konusunda da eşit davranış şekli kabullenışı beraberinde getirmektedir (Adams, 1965), denilebilir.

Adams eşitsizliği, bireyin belirli bir iş için verdiği çabalar ile elde ettiği sonuçların oranını ve aynı durumdaki diğer kişilerin verdiği çabalarla elde ettikleri sonuçların oranını karşılaştırdığında oluşan algısı olarak tanımlamıştır (Adams, 1965; Tunacan ve Çetin, 2009).

Kişi kendisini diğerleriyle karşılaştırdığında ve bu oranlar birbirine eşit olmadığı algısına kapıldığında, kişi eşitsizliği tecrübe etmiş olmaktadır. Bir birey için iş ortamından elde edilecek bu sonuçlar, ödemeler, yan gelirler, statüler ve işin içselliği gibi faktörlerdir (Vroom & Jago, 2007).

İş için verdiği çabalardan kasıt ise, kişinin nasıl çalıştığı, eğitim durumu ve kişinin iş için sahip olduğu genel yetenekler gibi faktörlerdir. Çalışanlar, yaptığı bu karşılaştırmaların sonuçlarını eşit ve adil olarak algılıyorsa iş tatmini oluşmakta; eşit ve adil olarak algılamıyorsa iş tatminsizliği oluşmaktadır (Kuşluvan ve Kuşluvan, 2005).

Adams'ın anket tekniği, gözlemsel deney ve saha çalışmaları olarak yaptığı araştırmada, kişinin eşitsizlik algısı sonucunda sergileyebileceği davranışları şu şekilde belirtmiştir (Adams, 1965);

- Kişi, verdiği çabaları değiştirir; kişinin kendisine göre, eşitsizliğin avantajlı olup olmamasına bağlı olarak, iş için verdiği çabaları yükseltir veya düşürür.
- Kişi, işten elde edeceği sonuçları değiştirir; kişinin kendisine göre, eşitsizliğin avantajlı olup olmamasına bağlı olarak, işten elde edeceği sonuçları yükseltir veya düşürür.
- Kişi, bilişsel bir şekilde verdiği çabaların ve elde edeceği sonuçların niteliğini bozar; kişi, yukarıda da ifade edildiği gibi, girdi (çabalar) ve çıktılarını (sonuçlar) değiştirerek, onların niteliğini de bozmuş olur.
- Kişi, ortamı terk eder; kişinin ortamı terk etmesi, örgütlerde işi bırakma, başka bir yere geçme ve devamsızlık gibi durumları ifade etmektedir. Bu durumlar, eşitsizlikle başa çıkabilmek için oldukça radikal araçlardır.
- Kişi, diğerleri üzerinde etki yaratır; kişi adaletsizlik karşısında, diğer çalışanların girdi ve çıktılarını deforme etmeyi veya zorlayarak onların ortamı

terk etmesini deneyebilir. Eşitsizliği azaltmada kullanılan bu davranışlar, menfaatin durumuna göre farklılıklar gösterir.

- Eşitsizliği azaltma yöntemleri arasında seçim yapma; kişinin, örgüt içindeki eşitsizlikle başa çıkabilmesi ve bu eşitsizlik durumunu azaltabilmek için geçerli yöntemler arasından bazı yöntemleri benimsemesiyle ilgilidir.

Örgütlerde, liderleri ilgilendiren en önemli sorun, çalışanların kendi girdi ve çıktılarını nasıl ölçtükleri, kimlerle kıyaslama yaptıkları ve kıyaslama yaptığı kişilerin girdi ve çıktılarını ne şekilde değerlendirdiklerini tahmin etme konusundaki zorluktur (Kuşluyan ve Kuşluyan, 2005).

Adams'ın eşitlik teorisi kapsamında liderler; örgüt içinde çalışan üyeler için adil davranmaya çalışmalı, taraf tutmamaya özen göstermeli, ücret ve ödüllerin adil bir şekilde dağıtılmasını sağlamalı ve çalışanlar arasında eşitsizlik algısının oluşmasını önleyici tedbirler geliştirmeli ve uygulamalıdır. (Adams, 1965; Aydın, 2013; Vroom & Jago, 2007) .

Amaç Teorisi. 1968 yılında Edwin A. Locke tarafından geliştirilmiştir. Kişilerin gerek iş hayatında gerek özel hayatlarında amaçları vardır. Bu amaçlar bilinçli olarak kişiler tarafından geliştirilir. Kişi amaçlarına ulaşmak için çalışmakta ve bu hususta yeterli performans göstermek için çabalamaktadır (Taşpınar, 2006; Tunacan ve Çetin, 2009).

Hedef (amaç) belirleme, bilişsel bir kavramdır. Kişinin başarıya ulaşmak için çabaladığı hedef, bir eylemin objesi veya amacıdır (Adams, 1965). Amaçlara ulaşma yolunda bir takım kavramlarla karşılaşılır. Terminolojiye giren bu kavramlar arasında performans, üretim miktarı, çalışma ekipleri, görevler, prosedürler, prosesler, çalışma zaman aralığı, gider dengesinde kullanılmak üzere maaş olabilir (Kuşluyan ve Kuşluyan, 2005; Vroom & Jago, 2007).

Çalışanın iş yerinde kendine amaçlar belirlemesi ve bu amaca giden yolda harcamış olduğu efordan dolayı kendini iyi hissetmesi teori ile örtüşmektedir. Amacın ulaşılabilirliğine göre kişi performansını belirleyecektir (Koçel, 2007).

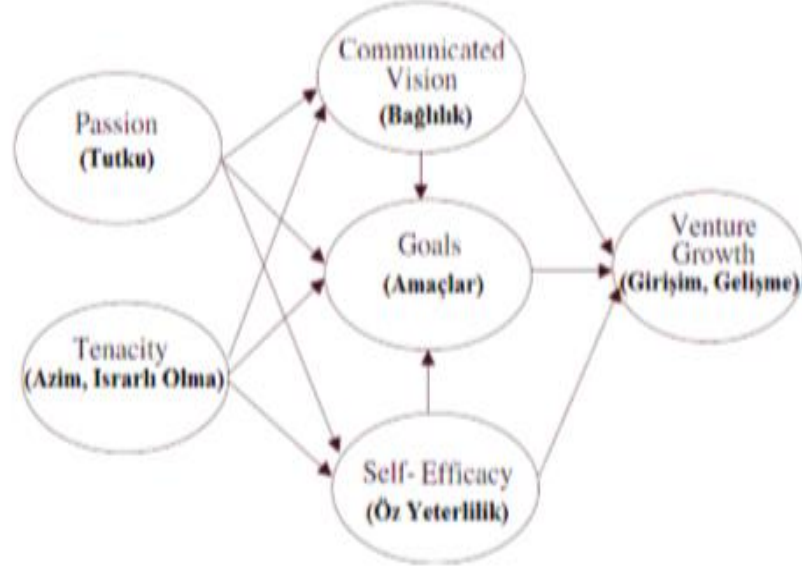
Amacın belirli, bir eylemin nesnesi olduğunu belirten Locke, amaç belirlemenin üç özelliği olduğunu ifade etmektedir; belirginlik, güçlük ve yoğunluk. Belirginlik, amacın sayısal ölçü değerini; güçlük, amaca ulaşabilme yeterliliğini ve yoğunluk ise amaca nasıl ulaşabileceğini belirtmektedir (Taşpınar, 2006).

Belirginlik, güçlük ve yoğunluk ile motivasyon arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu noktada, amaçların zor; ama ulaşılabilir olması, belirgin,

çalışanların özgürlük ve inisiyatiflerini tamamen kısıtlamayacak şekilde olması önem taşımaktadır (Adams, 1965; Arslan, 2011).

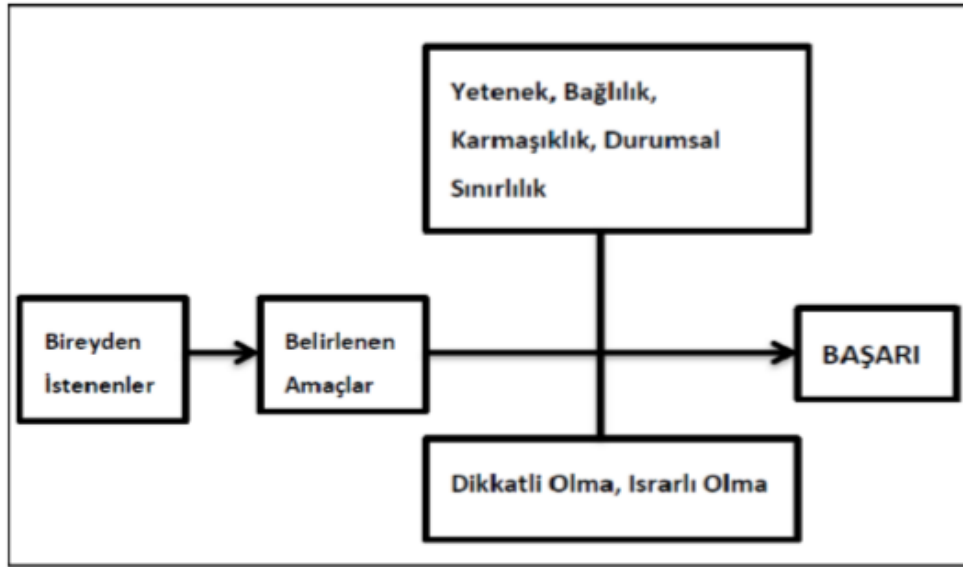
Şekil 5.

Amaç Teorisi Bileşenleri



Motivasyon aracı olarak bireylerin belirlediği gayeler, istekler ve ulaşmak istedikleri hedeflerin var olması denilebilir (Arıkan, 2011). Kişinin belirlediği hedeflerin ulaşılabilir olduğu yoldaki zorluk dereceleri çalışma prensiplerine etki etmektedir. Hedeflerin zorluğu veya kolaylığı kişiye göre değişim göstermektedir. Bu değişimler çalışanlar arasında performans değişikliğine sebep olmaktadır. Şekil 5 incelendiğinde parametrelerin grift olduğu görülmelidir (Alkış, 2008; Koçel, 2007).

Şekil 6.

Amaç Belirleme Modeli

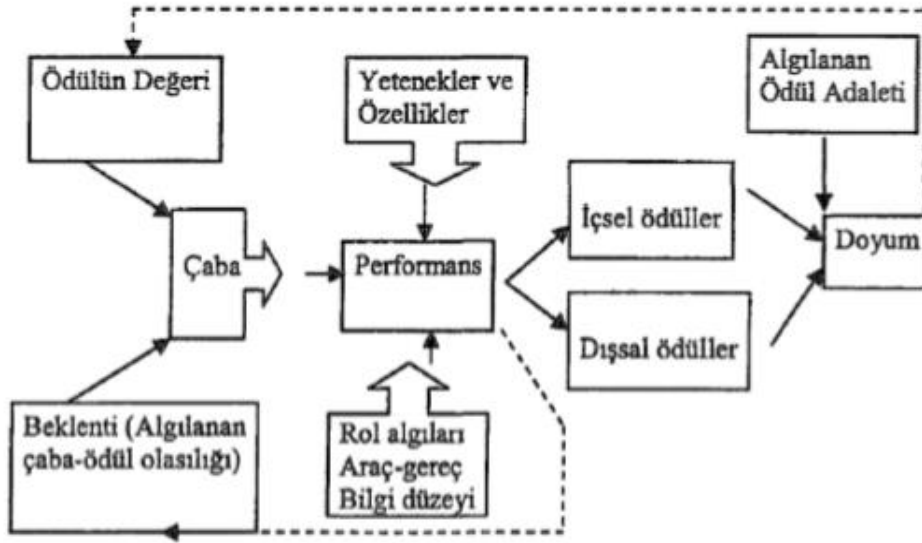
Amaç belirleme modeli (Şekil 6) incelediğinde karşımıza bireyden istenilenler yani işverenin çalışanlardan neler beklediği çıkmaktadır. Beklentiler doğrultusunda çalışanın belirlediği amaçlar ile başarıya ulaşma arzusu doğacaktır. Başarıya giden yola bakıldığında kişinin yeteneği, işyerine olan bağlılığı, komplike durumlarda vereceği kararları, statükoya olan tavrı sınanmaktadır. Bu sınanma sürecinde dikkatli olması ve pes etmemesi beklenir. Bunları uygulayan şahıs nihai olarak amacı doğrultusunda başarıya ulaşmış olacaktır (Koçel, 2007).

Geliştirilmiş Beklenti Teorisi. Bu teori 1968 yılında geliştirilmiştir.

Etkilenilen model Vroom'un beklenti teorisi olmuştur. Edward E. Lawler ve Lyman W. Porter teorilerini geliştirirken faydalandıkları ve/veya etkilendikleri diğer teoriye eklemeler yapmışlar ve beklenti teorisini oluşturmuşlardır. Teori incelendiğinde birçok parametrelerden oluştuğu görülebilir bunlardan ön plana çıkan ise eşitlik kavramı olmuştur. Özellikle ödüllerin paylaşımlarında diğer alıcılarla kendilerini kıyaslayanlar, ödülü haksız olduğunu düşünmeleri (kendilerine az diğerlerine fazla) durumunda iş tatminleri oldukça düşmektedir. Aynı durum cezai işlemlerde karşımıza çıkmaktadır (Alkış, 2008; Pekel, 2001).

Aynı zamanda; işverenin beklediği performans göstergeleri çalışanın kendi özellikleri veya işveren tarafından çalışana tahsis edilmesi durumudur. Teoride görev tanımlarının açık ve net bir şekilde belirlenmesi gerekmektedir. Net olmayan durumlarda çalışanın sarf edeceği efor sonucunda amacına ulaşamama durumunda iş tatmini olumsuz etkilenecektir (Oksay, 2005; Tunacan ve Çetin, 2009).

Şekil 7.

Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Teorisi Modeli

Geliştirilmiş bu beklenti teorisine göre, örgütler, çalışanların tatmin düzeyini yükseltmek ve yüksek tutmak istiyorsa, çalışanların gösterdiği performans ve başarıları ödüllendirme konusuna objektif davranmalıdır (Koçel, 2007).

Şekil 7 incelendiğinde iş tatmini durumunun performansa bağlı olduğu görülmektedir. Performans amaca ulaşma yolunda harcanan bir süreç olduğundan herhangi bir iş tatminine yol açmaz. Aynı zamanda ödüllere ulaşma durumu da iş doyumunu açısından kısmen etkendir denilebilir (Dil, 2005; Taşpınar, 2006).

Pekiştirme Teorisi. Pekiştirme teorisi olarak da bilinen edimsel (kendiliğinden) koşullanma, psikolog bilim insanı B. F. Skinner tarafından geliştirilmiştir. Teorisini geliştirirken skinner kutusu deneyleri ile tatbiki olarak incelemelerine göre, insan davranışlarının nedenleri kişilerin ihtiyaçları doğrultusunda gelişmez. İçsel faktörlerden çok dışsal faktörler etkilidir. Dolayısıyla içinde bulunduğu ortam yani çevresine bağlıdır. Özellikle düşüncelerin herhangi bir önemi yoktur (Koçel, 2020).

Skinner'e göre öğrenme koşullanmadan ibarettir. Pekiştirme teorisinin ana fikri ise bireyler şartlı reflekslerine yani süregelen öğretilerine göre davranış sergilemektedir (Dil, 2005).

Bu kavram temelde olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilir. Özellikle ödüller olumlu pekiştirme kavramını oluşturmaktadır. Olumsuz pekiştirme ise, kişinin sergilediği davranış sonucunda, kişiye rahatsızlık veren ya da hoş olmayan bir

durumun mevcut durumunun değiştirilmesiyle, kişinin eşdeğer tutumları göstereceği olasılığıdır. (Dil, 2005; Vural, 2004).

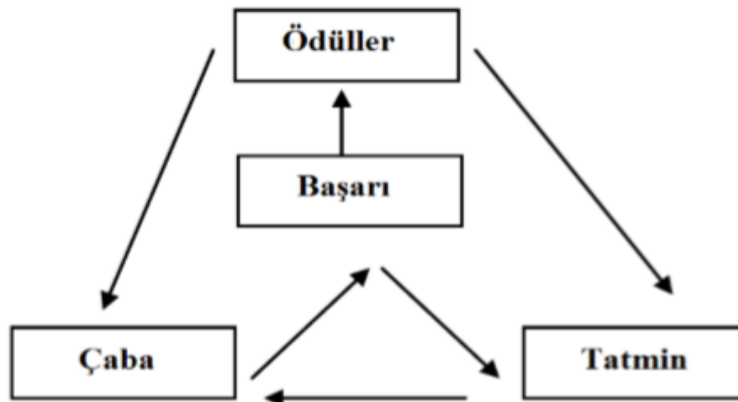
Olumlu konsolide durumlarında, kazanılan edimlere ilişkin feedback yapılarak kişi motive edilir. Olumlu ve olumsuz pekiştirme durumlarında kişilerin performanslarında da değişiklikler gözlenmektedir. Olumlu pekiştirme hallerinde kişiler ödül ile desteklenmektedir. Ödül sistemi ile performansın etkilendiği söylenebilir. Olumsuz pekiştirme hallerinde ise ceza yöntemi uygulanarak bir daha olmaması sağlanması hedeflenmektedir (Tetik ve Pala, 2009).

Sonuç olarak; teoriye bakıldığında süreç ödül ve ceza ile orantılıdır. Çalışan birey ödül alırsa bu durum muhtemelen tekrarlanır. Ceza almış ise bu durumdan olabildiğince uzak duracaktır. Buna bağlı olarak, ödül ile iş tatmini, ceza ile iş tatminsizliği gelecektir. Olumsuz durumları olumluya çevrilebilecek durumların oluşması sonucunda bu durum herkesin lehine olacaktır (Dil, 2005; Tetik ve Pala, 2009).

İş Başarımı Teorisi. Vroom'un bekleyiş teorisi'nden etkilenen iş başarım teorisi, Patricia Cain Smith ve C. J. Cranny tarafından geliştirilmiştir. Belirlenen amaca erişebilmek için sarf edilen emek, muvaffakiyet, mükâfat konseptinden ilerleyerek iş doyumuna ulaşabilme durumunu daha yalın halde sunulmasının istendiği teoridir. Motivasyonun etkileri üzerine yapılan çalışmalarda, motive unsurlarının iş tatminine etkileri gözlenmiştir. Diğer teorilerde olduğu gibi bu teoride de ödül sistemi önemlidir (Horozoğlu, 1995).

Şekil 8.

Smith ve Cranny'nin İş Başarımı (Ümit) Modeli



Şekil 8 incelendiğinde; başarının sonucunda bir ödül olduğu görülmektedir. Ödüller ise çaba ve tatmin parametrelerini etkilemektedir. Çaba başarıyı, başarı

tatmini, tatmin ise çabayı etkileyen kendi içinde bir döngü olmuştur. Bu teoride çaba etken parametre olduğu söylenebilir. Başarıyı direk etkileyen unsur olmasından mütevellit performansın başarıya olan etkisinden söz edilebilmektedir. Diğer unsurlardan özellikle ödüllerin tek taraflı bir iletken olduğu görülmektedir (Eren, 2001).

İş Tatminin Sonuçları

Başarı. İşletmelerin başarı oranlarında performans ve verimlilik önemli olsa da örgütsel bağlılık, yaşam tatmini ve bunun gibi sonuçların temeli, çalışanların motivasyonları ile doğru orantılıdır. Kişileri çalışmaya yönelten unsurlardan biri olan başarı, kişilerin umutları ve arzuları ile paralel olarak gideceğinden dolayı kendilerini tatmin ettikleri sürece işten başarı elde edeceklerdir. Elde edilen başarı hissini etkileyen diğer etkenler ücret, ödül, güven, takdir, terfi, beklentiler ve örgüt kültürü, iletişim, güdüleme ve örgütsel bağlılıktır (Aydın, 2013; Örucü vd., 2006).

Performans ve Verimlilik. Hizmet sektöründe performans ve verimliliğin önemi çalışanlarla liderler arasındaki geribildirim ile kendini ortaya koymaktadır. Geribildirim sistemi, kişilerin hem örgüte olan bağlılığını hem de performansını etkileyen olumlu ya da olumsuz sonuçları belirlemektedir (Chavaha vd., 2020; Hartinah vd., 2020; Jermsittiparsert & Urairak, 2019).

Departmanlar arası ilişkinin öne çıktığı bu durumda, çalışma koşulları, örgüt kültürü, gruplaşmalar ve takım çalışması gibi durumların etkileri de bir o kadar önemli rol oynamaktadır. İş tatmininin öneminin ortaya çıktığı bu durum, kişilerin hem fiziksel hem de psikolojik olarak performans değerlendirme ile nasıl yönlendirilebileceği, iş gerekliliğinin saptanması ve işletmenin başarısına katkıda bulunmak için yön göstermektedir (Tınaz, 2013; Aydın, 2013).

Mutluluk. Sonuç olarak iş tatmini olmuş bir çalışan mutlu bir çalışana dönüşmekte, bu da hem kendisine, hem işletme ve liderlerine hem de müşteriye olumlu olarak geri dönmektedir (Bertan, 2009; Eren, 2001).

Öğretmenlerin mutlulukları öğrencilerinin başarılı olmasına endekslidir ve aradan yıllar geçse bile alacakları bir haberle çok mutlu oldukları belirlenmiştir (Vural, 2004).

Motivasyon. Çalışanların motivasyon seviyeleri, kişilerin yönetimden aldıkları geribildirimlerle doğru orantılıdır. Kişiler, istek ve ihtiyaçlarının üst düzeyler tarafından fark edilmesinin ve bununla ilgili bir dönüşüm yapılmasının

beklentisi içindedir (Aydın, 2013; Eren, 2001). İhtiyaçların karşılanması Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile açıklanmaktadır. Maslow'a göre kişilerin ihtiyaçları yaptıklarını etkilemektedir. Bu ihtiyaçlar, fizyolojik, güvenlik, sosyal, özsaygı ve öz ihtiyaçlar olarak beşe ayrılmakta ve karşılandıkları sürece motivasyonun sağlanacağı savunulmaktadır (Tınaz, 2013).

Ücret ve gelişimin etkili olduğu bu kurama göre, kişiler ihtiyaçlarını giderdikleri sürece motivasyon seviyeleri yükseleceğinden dolayı topluma ve işlerine katkı sağlayabileceklerdir. Örneğin hizmet sektöründe çalışanların ihtiyaçları ve beklentileri üst düzeyde olabileceğinden kişilerin ihtiyaçlarının karşılanması kişi arasında motivasyon yüksekliğine yol açacak, bu da iş tatmininin oluşmasını sağlayacaktır (Aydın, 2013; Eren, 2001).

Motivasyonda öne çıkan önemli konulardan biri olan kişilerin yaptıkları işten sonra bir ödül beklentisi içerisinde olmaları, Vroom'un, Beklenti Teorisi'nde detaylı olarak ele alınmış ve kişilerin tatminleri, gösterilen çaba karşılığı alınan ödüle bağlanmıştır. Performans ve verimliliğin öne çıktığı bu kuram Lawler-Porter tarafından geliştirilerek örgütsel eşitliğin önemi ortaya çıkartılmıştır (Saruhan ve Yıldız, 2014).

Motivasyona işletmelerin temel direği demek yanlış olmayacağı gibi, performans ve iş tatminini de yakından etkilediğinden vazgeçilmez bir etmen olarak kabul edilmektedir (Yıldız, 2014). Personelin beklentileri, arzuları ve ihtiyaçlarının büyük etkisi olduğu bu konu, birçok araştırmacı tarafından araştırılmış ve her seferinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Çalışanların müşterilere karşı olan tutumları ve müşteri memnuniyeti de motivasyonun önemini ortaya çıkarmaktadır (Akçadağ ve Özdemir, 2005).

Özellikle hizmet sektörlerinde, rekabetin fazla olduğu sektörlerde ekonomiyi yakından etkileyen motivasyon, işletmelerin üzerine düşmeleri gereken bir unsur haline almıştır (Tınaz, 2013).

Öğretmenler incelendiğinde, motivasyona etki eden etmenler olarak öğrencilerle ilişkiler, meslek arkadaşları ile kurdukları diyaloglar, öğrenci velileri olan ilişkiler, mevcut yöneticilerle olan geri bildirimli olaylar, çalışma ortamından kaynaklanan saygı, sevilme duyguları, iş güvencesi ve işin niteliği hususları ön plana çıkmaktadır (Vural, 2004).

Yaşam Tatmini. Öğretmenlik mesleği ile öğretmenin kendisinin tüm yaşamının içinde oynadığı rolden mütevellit yaşam tarzları olmasının doğal

sonuçlarındandır yaşam tatmini (Vural, 2004). İş tatmininin belirlenmesinde kişilerin duygularının iş ortamı içinde nasıl bir rol oynadığı ya da etkilediği önemli bir unsurdur. Yaşam tatmininin olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Iverson ve Maguire tarafından yapılan araştırmaya göre iş tatmini yaşam tatmininden daha baskın bir etkidir (Asan ve Erenler, 2008; Aydın, 2013; Sabuncuoğlu, 2009).

Örgütsel Bağlılık. Duygusal veya psikolojik tutum ve davranışların baskın olduğu örgütsel bağlılık, kişilerin liderleriyle ve çalışma arkadaşlarıyla olan iletişimlerine direkt olarak etki etmektedir. Hizmet sektörü gibi ağır sektörlerde kişilerin, tüketicilerle direkt temasta olması ve bununla gelen olumlu ya da olumsuz sonuçlar, örgüte olan bağlılığı ve verimliliğin önemini ortaya koymaktadır (Korkmaz ve Yücel, 2015; Sabuncuoğlu, 2009).

Örgütsel Vatandaşlık. Özellikle toplumda saygın bir meslek olan öğretmenliğin çevresel etkisine de kazanımları vardır, buldukları ortamların hatırısayılır kişileri arasına yani eşrafları arasında bilirkişi olarak öğretmenler de bulunmaktadır (Vural, 2004).

İş Tatminsizliğinin Sonuçları

Psikolojik Sorunlar ve Stres. 21. yy da kendini daha da ortaya çıkarmakta olan ve örgütleri birebir etkileyen psikolojik ve stresten kaynaklı sorunlar, çalışanlarda iş tatminsizliğine yol açmaktadır. İş yerlerinde yeterli motivasyona sahip olamayan kişilerde ortaya çıkan bu sorunlar hem örgüt performansını hem de kişisel performansı olumsuz etkilemektedir. Stresin neden olduğu sorunlar yüzünden ortaya çıkan doyumsuzluk, kişileri olumsuz etkilediği kadar işletmeleri de olumsuz etkilemektedir (Aydın, 2013; Yumuşak, 2007).

Ayrıca iç veya dış kaynaklı sorunlar da kişileri olumsuz etkileyebilmektedir. Örneğin iş yükünün fazla olması ya da çalışanlar arasında adil bir şekilde dağılımın yapılmaması, çalışanların endişeleri, işyerindeki konfor, liderler ve diğer çalışanlarla olan ilişkileri veya ailevi sorunlar psikolojik etkenlerdendir (Çalışkan ve Tepeci, 2008).

Gruplar arası anlaşmazlık ve çatışmalardan dolayı yaşanan stres de çalışanların hem örgüte olan bağlılığını hem de iş tatminini olumsuz yönde etkileyen faktörlerdir (Aydın, 2013). Örneğin hizmet ve konaklama sektöründe, uzun çalışma

saatlerinin yarattığı ruhsal ve fiziksel sorunlar, kişiler arasındaki anlaşmazlıklar bunlardan bazılarıdır (Tınaz, 2013).

İşyerlerinde değişen sosyo-kültür ve çevre etkenlerinin de etkisinde kalarak ortaya çıkan mobbing (yıldırma), özellikle çok kültürlü örgütlerde meydana gelen ana sorunlardan biri olmuştur. Kişilerin diğer çalışanlara bilerek yaptıkları psikolojik baskı ve taciz gibi eylemler kişilerde hem stres hem de psikolojik sorunlar oluşturmakta ve iş tatminsizliğine neden olmaktadır (Sabuncuoğlu, 2009).

Öğretmenler arasında görülen iş doyumsuzluğuna baş etkenin önemsenmediği, saygı duyulmadığı duygusu olabileceği söylenebilir (Vural, 2004).

İşe Devamsızlık. Bu nedenlere ek olarak lokasyon, cinsiyet, ailevi sorunlar ve tutumlar, iş yerindeki monotonluk ve eğitim, gruplaşma ve çatışmalar gibi faktörler de devamsızlığı etkilediğinden tatminsizliğine yol açmaktadırlar. Özellikle hizmet sektörlerinde ortaya çıkan iş devamsızlığı, mevcut lokasyon, lider tavırları veya uzun vardiyaların sonuçlarından biridir (Aydın, 2013; Kuşluyan ve Kuşluyan, 2005; Riggio, 2014).

İşe Yabancılaşma ve İş Kazaları. Öte yandan işgücünün yoğun olduğu hizmet sektörlerinde de meydana gelen iş kazaları da çalışanlar için tatminsizlik nedeni olabilmektedir. Örneğin, işyerinde herhangi bir şekilde meydana gelen yanma, zehirlenme gibi kazalar ya da teknik serviste meydana gelen elektrik çarpması gibi çalışanların başına gelebilecek iş kazaları tatminsizlik yaratabilmektedir (Korkmaz ve Yücel, 2015).

İş kazalarının nedeni çoğunlukla yetersiz güvenlik koşullarıdır. Çalışanlar herhangi bir tehlikeyle karşılaştıkları andaki doğan tatminsizlikler işletmeleri olumsuz etkilemektedir (Tüzün, 2013). Çalışanlar birbirlerini etkileyerek işe yabancılaşma gibi sorunlara neden olmaktadır. Bunun nedeni kişilerin örgütleri hakkındaki kötü düşüncelerini diğer kişilerin yanında dile getirmeleri, uzlaşma ya da takım çalışmasına yanaşmamaları ve katkıda bulunmamaları yani örgütsel sinizm yapmalarıdır (Çalışkan ve Tepeci, 2005; Saruhan ve Yıldız, 2014).

Buna karşılık öğretmenlerin bakış açıları bu ve benzeri konuda istikrarlıdır, iş devir hususunda yabancılaşmaya pek sıcak bakmazlar, yeni öğrencilere bilgi aktarımı duyguları ağır basar (Vural, 2004).

Kişilik Kavramı ve Kuramları

Kişilik, insanları diğer insanlardan ayıran, doğuştan gelen ve sonradan kazanılan özellikler bütünüdür. Kişilik bireyin sadece zihinsel açıdan değil, duygusal, fiziksel ve sosyal açıdan da süreklilik arz eden özelliklerini kapsar. Diğer bir tanıma göre kişilik insanların kendilerinden kaynaklanan tutarlı davranış kalıpları şeklinde tanımlanmaktadır. Kişiliğe ilişkin bu tanım iki bölümden oluşmaktadır. Burada üzerinde durulması gereken birinci bölüm kişiliğin bazı davranış kalıpları içermesidir (Balcı, 2018; Celep, 2020; İnanç ve Yerlikaya, 2010). Kişiliğe ilişkin tutarlı davranışlar yapılan her eylemde gözlenebilir. Bugün için dışa dönük kişiliğe sahip bir insanın yarın da dışa dönük bir kişilik yapısına sahip olması beklenen bir sonuçtur. Diğer taraftan iş yaşamında hırslı ve atılgan olan bir kişi, spor yaparken de aynı kişilik yapısını sergileyecektir (İnci, 2011). Kişilik tanımının ikinci bölümü ise kişilik içi süreci ele almaktadır. Kişilik içi süreçler insanların olaylar karşısında nasıl hissettiklerini ve nasıl davranmaları gerektiğini düzenleyen güdüsel, duygusal ve bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Kişilik psikologlarının çoğunluğunun bilgiyi işleme, mutluluk, depresyon ve inkâr gibi konularla ilgilenmesinin temelinde de bu süreçler yatmaktadır (Burger, 2006; Şahin, 2020).

Kişilik, bireyin, hem bireysel hem de toplumsal çevrelerle etkileşim biçimini tanımlayan belirleyici ve ayırt edici duygu, düşünce ve davranış örüntüleridir. Kişilik, bir insanı özel ve nesnel yanları ile diğer insanlardan ayıran duygu, düşünce, değer yargıları ile birlikte tutum ve davranışların tümüdür (İnci, 2011). Kişilik ile ilgili yapılan tanımlarda kişiliğin insanların sahip oldukları gözlenebilir davranışlardan oluştuğu belirtilmektedir. Bu kapsamda kişilik kavramının zamana ve durumlara karşı sabit ve süreğen olduğu, zamandan zamana veya durumdan duruma kişi içinde süreklilik arz ettiği belirtilmektedir (Burger, 2006).

Kişilik kavramına ilişkin tanımlarda yer alan önemli ayrıntılardan birisi de tutarlılıktır. Tutarlılık ile insanların zaman içerisinde davranışlarının pek fazla değişmediği vurgulanmaktadır (Balcı, 2018; İnanç ve Yerlikaya, 2010). Kişilik kavramı sıklıkla karakter kavramı ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Hâlbuki karakter ve kişilik birbirinden ayrı kavramlardır. Kişiliğin ahlaki yönüne karakter adı verilmektedir. İnsanların karakterleri zaman içerisinde aldıkları eğitime de bağlı olarak gelişmektedir (İnci, 2011; Şahin, 2020).

Kişilik kavramına ilişkin olarak literatürde birçok kuram geliştirildiği bilinmektedir. Bunun yanında kişilik kuramlarında her kuramcının kişiliğin farklı

boyutlarına vurgu yaptığı bilinmektedir (Burger, 2006). Geliştirilen kuramların ortak noktası kişilik özelliklerinin bireyleri birbirinden ayıran özellikler bütünü olduğudur. Diğer bir ifade ile kişilik, insanları diğer insanlardan farklı kılan özellik olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle kişilik üzerine geliştirilen kuramlar kişiliğin bizi biz yapan bir olgu olduğunu vurgulamaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2010).

Geliştirilen her bir kişilik kuramı kendisini geliştiren kuramcının çocukluk yaşantılarının, kişisel, geçmişinin, kişiler arası ilişkilerinin ve dünya görüşünün bir yansımasıdır. Yapılan gözlemler ne kadar nesnel olursa olsun gözlenenler üzerinde gözleyen bireyin mutlaka kişisel yorumu bulunmaktadır (İnci, 2011). Bu nedenle günümüze kadar birden çok kişilik kuramı geliştirilmiştir. Kişilik kuramlarının, kişilik kavramına ilişkin özellikleri açıklamaya çalışan yollarının dışında, bazen birbirini doğrulayan bazen de birbirini reddeden görüşler içerdikleri bilinmektedir. Kişiliği anlama çalışmalarının milattan önceki dönemlere kadar uzandığı belirtilmektedir (Burger, 2006; Celep, 2020).

Kişiliği teoriye göre açıklama çabaları Freud ile başlamıştır. Psikoloji dünyasında sürekli olarak sarsıntılara neden olan kişilik teorilerinin belirli dönemlerde yenileri geliştirilmiştir. Özellikle ortaya atılan teoriler yeni teoriler oluşturulmasına zemin hazırlamıştır. Günümüzde geçmiş yıllardan beri geliştirilmiş olan 15'in üzerinde kişilik teorisi bulunmaktadır (Demiröz, 2012).

Psikososyal Kişilik Kuramı

Erikson tarafından ortaya atılan psikososyal gelişim kuramı kişiliğin oluşumunu ve gelişimini doğumdan ölüme kadar geçen yaşam sürecinde değerlendirmiştir. Erikson'un kişilik kuramının ortaya çıkış noktası ile Freud'un kişilik kuramının çıkış noktası benzerlik göstermektedir. Erikson'un kişilik kuramında kullandığı terminolojinin büyük bir bölümü Freud'un kişilik kuramı ile benzerlik göstermektedir (Demiröz, 2012). Freud'un kişilik gelişiminde cinselliğe verdiği önemin aksine, psikososyal kişilik kuramı insan ve davranışlarının gelişimini, toplumsal ve kültürel doku içerisinde incelemektedir. Psikososyal kişilik kuramına göre kişiliğin gelişim dönemleri ve temel karakteristik özellikleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Topses ve Serin, 2012);

Temel güvene karşı güvensizlik (0-1 yaş). Bu dönem Freud tarafından geliştirilen psikoanalitik kişilik kuramında belirtilen oral dönemin karşılığıdır. Bu dönemde id'insahip olduğu fizyolojik ihtiyaçların karşılanması psikolojik ihtiyaçların

da karşılanmasını sağlamaktadır. Bu dönemde güven duygusunun gelişmesinde anne sıcaklığı, besleyicilik ve koruyuculuk gibi unsurlar ön plandadır. Bu dönemde güvensizlik sezinlenmesi ise kuşku ve saldırgan davranışlara neden olmaktadır. Bu nedenle 0-1 yaş döneminde bebeklerin çevrelerine karşı güven duygularını geliştirici önlemler alınmalıdır (Demiröz, 2012; Topses ve Serin, 2012).

Özerkliğe karşı utanç ve kuşku (2-3 yaş). Erikson'a göre çocukluğun ilk yıllarında bağımsızlık ve özerklik duygularının temeli atılmaktadır. Bu dönemde bağımsızlık ve özerklik yolunda atılan çabalar aile tarafından dikkatli bir biçimde desteklenmez ise kendini denetim ve kendine güven duyguları yerini kuşku ve utanç duygularına bırakmaktadır. Bu dönemde id tepkileri arttığı için ego düzeyi de gelişmektedir. Egonun kendini denemeye çalışması özerklik duygusunun da belirginleşmesine katkı sağlamaktadır. Erikson'un bu döneme özerkliğe karşı utanç dönemi adını vermesinin temelinde çocukların özerkliklerini kazanma sürecinde algıladıkları olumsuz yaklaşımlarının utanç duymalarına neden olması yatmaktadır. Söz gelimi, bu dönemde tuvalet eğitimi almaya başlayan çocuklar tuvalet eğitimleri sırasında ayıplanırsa veya çocuğa kızılırsa çocuklarda kazanılması gereken özerklik duygusu yerini utanç duygusuna bırakmaktadır. Benzer şekilde ayakkabısını bağlamaya çalışan bir çocuğa acele etmesi gerektiği söylenir ve çocuğun zamanla ayakkabısını bağlaması beklenmez ise çocukta ayakkabı bağlamanın zor bir şey olduğu duygusu gelişecek, bu durum çocukların başarısızlık duygularının da artmasına zemin hazırlayacaktır (Bacanlı, 2002; Demiröz, 2012; Topses ve Serin, 2012).

Girişimciliğe karşı suçluluk (4-6 yaş). Freud'un psikoanalitik kişilik kuramında fallik dönem olarak adlandırılan bu dönemde çocukların yeni beceri ve yeteneklerinin geliştiği görülmektedir. Bu dönemde bulunan çocuklar belirledikleri bir amaca ulaşmak veya bir hareketi gerçekleştirmek için plan yapma eğilimi göstermeye başlamaktadırlar. Yine bu dönemde bulunan çocuklar beceri ve davranışlarını çevreye uyum sağlamak için kullanırlar. Çocukların tek başlarına dışarıya çıkma isteklerinin ilk görüldüğü dönem de 4-6 yaş dönemidir. Bu dönemde karşılaştığı sorunların çözümünde ebeveynlerinden yardım alamayan, her yaptığı harekette azarlanan çocuklar merak etmenin suç olduğu düşüncesine kapılmaktadırlar (Bacanlı, 2002; Demiröz, 2012; Topses ve Serin, 2012).

Çalışmaya (yetenek) karşı eksiklik duygusu (6-12 yaş). Bu dönemde kişiliğin şekillenmesini en fazla etkileyen olgu okul hayatının başlamasıdır. Bu

dönemde bulunan çocuklar sahip oldukları becerileri sergileyerek övgü almak isterler. Toplumsal ortamlara uyum sağlama, okuma becerisini geliştirme, diğer okul becerilerini ortaya koyma ve yeteneklerini geliştirme gibi eğilimler bu dönemde gerçekleşmektedir. Yine bu dönemde bulunan çocuklar gerçek benlikleri ile ideal benlikleri arasında sürekli gidip gelme eğilimindedirler (Bacanlı, 2002; Burger, 2006).

Kimliğe karşı rol karmaşası (13-18 yaş). Bu dönem id'in psiko açıdan içerik kazanmaya başladığı dönem olarak bilinmektedir. Hormonal yapıda meydana gelen değişimlere bağlı olarak çoğalma güduları başlamaktadır. Bu dönemde egonun kendi kimliğini bulmaya çalıştığı belirtilmektedir. Kimlik edinme duygusunun gelişimine paralel olarak bireyin sorumluluk duygusu da gelişmektedir. Yine bu dönemde bulunan ergen kimlik gelişimini desteklemek amacıyla öykünme özdeşim süreçlerinden geçerek kimlik edinme sürecini tamamlayacaktır (Bacanlı, 2002; Demiröz, 2012; Topses ve Serin, 2012).

Yakınlığa karşı yalnızlık (yalıtılmışlık) karmaşası (18-26 yaş). Bireyin hayatında hem evlilik hem de kariyer planları önemli birer amaç haline gelir. Evlilik konuları ve evlenme önemli birer olgu olarak değerlendirilir. Bu dönemi güvenli bir biçimde atlatan birey güvenli bir biçimde sevgiyi alma ve verme becerisi kazanmaktadır. Aksi durumlar ise başkaları ile ilişki kurmada zorluk çeken, bireyi sağlıksız ve istenmeyen bir kişilik yapısına sevk etmektedir (Bacanlı, 2002; Demiröz, 2012).

Üretkenliğe karşı durgunluk (yetişkinlik dönemi). Bu dönemde hem erkek hem de kadınlar bir sonraki nesli yönlendirme davranışı içine girerler. Anne ve babaların bu dönemde çocukların yaşamlarını biçimlendirmeye çalıştıkları görülür. Kendi çocuğu olmayan yetişkinler ise akrabalarının çocuklarının gelişimlerine destek olma eğilimi içine girebilirler. Bu düzeyde üretken davranışlar sergileyebilecek yapıya sahip olmayan yetişkinler yaşamdaki amaçlarını sorgulamadıkları için durgunluk yaşayabilirler (Burger, 2006). Bu dönemin en karakteristik özelliklerinden birisi aşırı yayılmadır. Birey kendini işine kaptırıp öyle bir çalışır ki kendisine vakit ayıramaz. Öbür uç kısımda ise reddedicilik bulunmaktadır. Bu durumdaki bireyler çok verimlilik veya verimsizlik gözlenmektedir. Birey topluma katkı sağlamak için çalışmaz (Bacanlı, 2002).

Yine bu dönem orta yaş krizinin yaşandığı dönem olarak tanımlanmaktadır. Bu dönemde bazen insanlar ben ne için çalışıyorum diye kendi kendine düşünürler.

Bu soru aslında altında bencillik yatan bir sorudur. Çünkü soru ben kimin için çalışıyorum'un yerine sorulmaktadır. Bu durum genellikle erkeklerde daha sık görülmektedir. Erkekler bu süreçte işlerini bırakır, eşlerinden ayrılır, yeni kıyafetler alır ve bekârların takıldıkları mekânlara gitmeye başlarlar. Şüphesiz aradıklarını nadiren bulabilirler, çünkü yanlış amaçlar peşinde koşmaktadırlar (Demiröz, 2012; Topses ve Serin, 2012).

Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk (yaşlılık dönemi). İnsanları bekleyen kaçınılmaz dönemlerden birisi yaşlılıktır. Erikson'a göre insanların atlatması gereken başka bir bunalım daha vardır. Söz konusu bunalım umutsuzluktur. İnsanların geçmiş deneyimlerini ve yaşamlarının bir gün son bulacağını düşünmeleri bütünlük veya umutsuzluk duygusunun oluşmasına neden olmaktadır. Geçmişine bakıp geçmişteki yaşantısından mutlu olan insanlar yaşlılık dönemlerinde bütünlük duygusu yaşamaktadırlar. Bütünlük duygusunu yaşamayan bireylerde umutsuzluk duygusu hâkim olmaktadır. Bu dönemde bulunan bireyler gençlere tanınan birçok seçeneğin kendilerine tanınmadığını düşünmeye başlarlar ve fazla ömürlerinin kalmadığı düşüncesine kapılırlar. Genellikle yaşlılık döneminde umutsuzluk düşüncesine kapılan yaşlılar bu umutsuzluklarını başka insanlara nefretle bakarak ifade ederler (Burger, 2006; İnanç ve Yerlikaya, 2010).

Psikanalitik Kişilik Kuramı

Freud tarafından geliştirilen psikoanalitik kişilik kuramı insanların kişiliklerini şekillendiren belirli temeller üzerine kuramlaştırmıştır (Burger, 2006).

İnsanların yaşamlarını devam ettirmek için çoğalma dürtülerini ifade etmekte olup, saldırganlık dürtüsü ise insanların yaşamlarındaki güvenlik gereksinimini (kendini koruma) ifade etmektedir. Bu kişilik kuramı insanlarda temel olarak üç benlik dizisi olduğunu öne sürmektedir. Bunlar (Tuzcuoğlu, 2005);

İlkel benlik (id). İlkel benlik kişiliğin biyolojik alt yapısını oluşturmaktadır. İlkel benlik işlenmemiş doğasal ve enerji yüklü bir yapı konumundadır. İd enerjisi üretici ve birikimli olup, enerji seviyesi abartılı olarak biriktirildiği zaman organizmada gerginlik meydana gelmektedir. İd'in sahip olduğu enerji sürekli olarak yön değiştirirse de asla tükenmez (Topses ve Serin, 2012). İd içerisinde yer alan birincil süreçler genellikle bilinçdışı yapılan refleksif hareketlerdir. Göz kırpması ve hapsizlik bunlardan bazılarıdır. İd zorunlu ihtiyaçların karşılanması gerektiği zaman ihtiyaca ilişkin bazı unsurların hatırlanmasına katkı sağlamaktadır. Söz gelimi bir

insan acıktığı zaman zihninde besin maddeleri canlanmaya başlamaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2010).

Gerçek benlik (ego). Bireyin sahip olduğu psikolojik ve biyolojik ihtiyaçlarının nesnel gerçekliğinin içinde doyum alındığı, diğer bir ifade ile gerçeklik sınavının yapıldığı bölgedir (Demiröz, 2012). Bu yönü ile egonun temel ilkesi gerçekliktir. Bunun yanında ego, kişinin farkındalığını ve bilinçliliğini yaşadığı bölgedir. Ego belirli açılardan id'in düzenlenmiş bir parçası konumunda olduğu için id olmadan egonun varlık göstermesi söz konusu değildir. Egonun alt yapısı fizyolojik ve anatomik gerçekliği taşıyan id olarak yorumlanır (Burger, 2006).

Süper ego. Süper ego üst benlik olarak da tanımlanmakla beraber süper egonun geliştiği dönem 5 yaşlarına denk gelmektedir. Süper ego başta anne ve baba olmak üzere toplumun değer yargılarını ve standartlarını temsil etmektedir (Topses ve Serin, 2012). Süper ego bireyin neler yapıp yapmayacağına ilişkin birtakım kısıtlamalar getirmektedir. Eğer bir kişi arkadaşının evinde masanın üzerinde para görürse, kişinin alt benliği bu parayı almak ister. Benlik parayı yakalanmadan nasıl alabileceğine dair düşünmeye başlar (İnanç ve Yerlikaya, 2010). Eğer parayı kimseye yakalanmadan almanın bir yolu bulursa bile üst benlik (süper ego) kişinin parayı masanın üzerinden almasına izin vermez. Üst benliğin bu noktada kullandığı en önemli silah suçluluk duygusudur (Burger, 2006). Üst benliğe rağmen kişi parayı alırsa bir noktadan sonra kendisini suçlu hissedecek, belki de parayı arkadaşına geri verecektir. Bu nedenle süper ego olgusu literatürde vicdan olarak da bilinmektedir (Bacanlı, 2002).

OttoRank'ın Kişilik Kuramı

OttoRank'a göre insanlar bağımlılık veya bağımsızlık, boyun eğme ya da kendisine yön verme eğilimlerinin bulunduğu bir dünyada yaşamaktadırlar. Doğum olayı insanların söz konusu olgular ile çatışmasının bir simgesidir. Çünkü doğum öncesi olay bağımlılığı, doğum sonrası dönem ise bağımsızlığı simgelemektedir. OttoRank'ın kişilik kuramına göre insanlar ortalama bir insan, estetik insan ve nevrotik insan olarak üç farklı kişilik özelliğine sahiptir. Söz konusu üç kişilik tipinin temel özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Burger, 2006; Tuzcuoğlu, 2005)

Ortalama insan. Yaşadığı çevreden saygı gören işlevsel bir insanı ifade etmektedir. Bu tür insanlar bazen kendilerini gereksiz hissedebilirler. Özellikle toplumsal değerler değiştiği zaman kendilerini yalnız hissedebilirler. Yalnızlık bir tür

ayrı kalma suçluluğu olarak değerlendirilmektedir. Birey yetişkinliğe geçiş ile birlikte beklentilerinin egemenliğine girmeye başlar. Böylece toplumla olan çatışma önlenmiş olur (Bacanlı, 2002; İnanç ve Yerlikaya, 2010)

Estetik insan. Bu insanlar genellikle diğer insanlar ile yaratıcı ilişkiler kurabilme becerisine sahiptirler. Böylece insanlar yaşam ve ölüm korkularının meydana getirdiği kutuplaşmaya çözüm getirmiş olurlar. Bu tür insanların kendi amaç ve ideallerini yapılandırabilme özellikleri vardır. Ayrıca bu türdeki insanlar kendilerini diğer insanlara sahip oldukları yaratıcı yönleri ile sunma eğilimi sergilerler (Demiröz, 2012).

Nevrotik insan. Bu tür insanlar genellikle yaşamlarındaki karşıt eğilimleri birleştirmeye çalışmış, bunu gerçekleştirmede başarılı olamamış insanlardır. Bu nedenle nevroitik insanların toplumdan soyutlanma, yaşadığı toplumla özdeşim kuramama eğilimleri vardır (Topses ve Serin, 2012).

Koren-Horney'in Kişilik Kuramı

Horney'e göre kişilik insanların hayatları boyunca çevresel etkenlerle gelişen, algı, düşünce, duygu, yargı ve amaçların birbiri ile etkileşimi sonucunda gelişmektedir. Kişilik aile çevresi, kültürel ve toplumsal etkenlerin etkileşimi ile şekillenmektedir. Horney'in kişilik görüşünde doyum ve güvenlik duygusu olmak üzere iki unsur ön planda tutulmaktadır. Güvenlik duygusu insanların temel gereksinimi olarak belirtilmiştir. Doyum etkeni ise insanların gereksinimlerinin karşılanmasında duydukları doyumunu ifade etmektedir. Horney'e göre insanların gereksinimleri nevroitik niteliklerde ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifade ile gereksinimlerin mutlaklaşma ve mantık dışı bir niteliğe dönüşmeleri söz konusudur.

Sevgi ve onay için nevroitik gereksinme. Tüm insanların kendilerine saygı gösterilmesini isteme gereksinimleridir. İnsanlar bu gereksinimlerini karşılamak için sürekli olarak kendileri hakkında olumlu şeyler düşünmeye ve başkalarını hoşnut etmeye çalışırlar. Reddedilmeye karşı çok duyarlı olurlar ve hayır diyememe eğilimi sergilerler (Bacanlı, 2002; Burger, 2006).

Yaşamı yönetecek bir ortama duyulan gereksinme. İnsanlar yaşamlarını sürekli olarak yönetme ihtiyacı duyarlar. Genellikle insanların kendi ayakları üzerinde durma istekleri yoktur. Yalnız kalmaktan veya terk edilmekten korkarlar. Bu nedenle başka insanlardan alabilecekleri her türlü destek kendileri için önemlidir (İnanç ve Yerlikaya, 2010; Tuzcuoğlu, 2005).

Varoluşçu Kişilik Kuramı

Varoluşçu kişilik kuramına göre herkes tektir, benzersizdir, kendine özgüdür, varoluşu oluşturan insanın biricik ve özgür olma durumudur. İnsan varoluşuna yönelik bütünleme sürecini, uğraş ve çabalarını, kendi etkinliklerini yapıp etmeleri ile kazanmaktadır. Çevresel etkenlere bağlı olarak insan hayatında ortaya çıkan zorunluluk insanın özgür olmasıyla bağdaşmamaktadır. Bu yönüyle varoluşçular gerekiçiliğe (determinizm) karşı durmuşlardır. İnsanın özgürlüğünün kararlarını kendi verebilmesinde ve özgür hareket edebilmesinde olduğunu savunmuşlardır. Diğer bir ifade ile insanların istedikleri özgür seçim ve iradeleri ile gerçekleşmelidir. Bu kapsamda varoluşçu kişilik kuramlarında insanların kendi yazgılarını kendilerinin belirlemesi gerektiği düşünülmüştür. Çünkü insana yol gösterecek tek varlığın yine insan olduğu savunulmuştur. Varoluşçu felsefe ve psikoloji kuramının ana ilkeleri literatürde şu şekilde sıralanmıştır (Bacanlı, 2002; Burger, 2006; İnanç ve Yerlikaya, 2010; Topses ve Serin, 2012):

- Sağatım süreci, tamamıyla duyguların yaşandığı bir insan ilişkisidir.
- İnsanlar varoluşlarının bilincinde olan varlıklardır.
- İnsanlar aynı anda psikolojik, biyolojik ve toplumsal dünya gibi üç dünyada birden yaşayabilirler.
- İnsan sürekli değişim içinde olan bir varlıktır. Özün gerçekleşmesinin temelinde değişme yatmaktadır.
- Ölüm yaşama gerçeklik kazandıran bir gerçek olarak değerlendirilmektedir.
- İnsanın varoluşunun temel niteliklerinden birisi kaygıdır.
- İnsanlar hayatları boyunca yaptıkları her etkinlik ve proje ile kendilerini yeniden yaratma, geliştirme, evrimleştirme ve şekillendirmeye çalışırlar, böylece sürekli olma niteliği kazanırlar.
- Birey olmanın anlamı yaşamı anlamlaştırmak, varlığı keşfetmek, dünyayı ve başkalarını sorgulamakla yakın ilişkilidir.
- İnsanların kendi kimliklerini sorgulamaları hayatlarını anlamlı kılma da etkili bir yoldur.
- İnsanların kendilik algılarını ve duygusal farkındalıklarını arttırmaları özgürleşmeleri açısından önemli bir adımdır. Farkındalık aynı zamanda yaşamın nitelik ve kalitesini arttırmak için de önemlidir.

Beş Faktörlü Kişilik Kuramı

1950’li yıllardan sonra birçok bilim insanı ve araştırma yapan kişilerin üzerinde durdukları konu, kişilik özellikleri nelerdir ve bu özelliklerin bileşenleri nelerdir olmuştur. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde kişilik kavramı hakkında neredeyse beşbine yakın değişen tanım ortaya çıkmıştır. Bu tanımların karmaşıklığını ve çoğulluğunu kabul edilebilir makul bir seviyeye çekilmesine ve kendi aralarında bir bütünlük oluşturulması hâsıl olmuştur. Çağdaş kişilik araştırmaları alanında ki bilim insanlarından olan, Robert McCRea ve Paul T. Costa tarafından Beş Faktör Kişilik Modeli veya Büyük Beşli Kuramı ortaya çıkmıştır (İnanç ve Yerlikaya, 2010; Karaca 2007; Yıldırım ve Oruç, 2020).

Dışadönüklük, Nevrotizm (Duygusal Tutarlılık), Deneyime Açıklık, Uyumluluk (Yumuşakbaşlılık), Öz-Disiplin (Sorumluluk) olarak araştırma geliştirme sonucunda elde edilen beş faktör kişilik modeli kabul görmüştür. Bu modellerin en önemli özelliği güvenilirlik ve geçerlilik testlerini başarıyla geçmiş olmalarıdır. Uzun yıllar süren çalışmalardan elde edilen deneyimlerle harmanlanarak kültürlerarası hususi özelliklerin uyumu ile ilgili ölçüm ve değerlendirmelerinin yapılmış olması da araştırmanın doğruluğunu güçlendirmiştir (Horzum, Ayas ve Padir, 2017; Yıldırım ve Oruç, 2020).

Kişilik farklılıklarının incelenerek tanımlanması aşamasında sadelik ve her bireyin anlamlandırabileceği faktör analizleri sonucu gelişimini sürdürmektedir. Büyük Beşli Kuram çalışmalarında ilgili bilim insanları örneklem boyutunu olabildiğince geniş tutmuşlardır. Bu geniş tutulan bireylerin kişilik yapıları incelenmiş; farklı yöntemlerle analiz edilmiştir. Özellikle mevcut ilişkilerin girintilerinden kişilerarası davranış ve kişilik özelliklerinin bağı sistemati olarak incelendiğinde daha yalın olduğu kanısı söylenebilir. Bu inceleme neticesinde denebilir ki beş faktör kişilik modeli gereklidir (Somer, Korkmaz ve Tatar, 2002).

Sade bir biçimde söylenirse başkalarının bizim üzerimizde bıraktığı etkileri anlamaya yarayan kavram olarak kişilik olarak tanımlanabilir. Genler, biyolojik yatkınlık, sosyal çıkarımlar, farklı çevresel etkiler, kültürlerin aktarımları ve psikolojiye bağlı olarak değişim ve gelişim vardır. Dolayısıyla kişilik evrimsel bir süreçtir ve kendi içinde zamanın şartlarında da tutarlılığı olması gereklidir. Bu nitelendirme ile birlikte algımıza gelen akış da önemlidir (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Özellikle gelen iletinin gerçekliği ile yapılan sıfatlandırma tutarlıdır denebilir. Ki algıya gelen ileti şahsın en belirgin özelliği olma durumu mevcuttur. Her ne kadar kişilerin kendine özgü kombinasyonları olsa da vasıflandırma ve/veya sınıflandırma niteliklerinin olması gerekmektedir. Algıya gelen ileti neticesinde gözlemlenen anlam çıkarımları soyut dil kullanır (Horzum vd., 2017).

Türkiye’de ise Beş Faktör Kişilik Modeli ile ilgili yapılan çalışmalar incelenirse, ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarına rastlanmaktadır. Somer (1998), yürüttüğü yetişkin örnekleme çalışmasında Türk diline ait 235 adet sıfatı kişilik özelliği ismi olarak belirlemiştir. Gerekli analizler yapılarak seçilen sıfatların anlamlarından hangilerinin faktör analizindeki gibi Beş Faktör boyutunda temsil ettiği araştırılmıştır. Diğer bir çalışmada (Somer & Goldberg, 1999), Türkçe’de bulunan kişilik ile ilgili değişkenlere ait aynı anlamı taşıyan 179 çift sıfat ele alınmıştır. Hem Amerikan hem Türk örnekleme üzerinde kullanılan araştırmada, beş faktör kişilik özelliği yapısı bulunmuştur. Zaman zaman bilim insanlarının yaptıkları çalışmalar güncellenerek yeniden değerlendirilmektedir. Güncelleme durumlarında özenetim, görevler, yumuşakbaşlılık gibi parametreler heterojen olarak dağılımı yapılan deneklerde ki sonuçlara bakıldığında faktörlerde bir yükselme görüldüğü söylenebilir. Özellikle bilim insanlarından Peabody ve Goldberg çalışmaları incelenmiştir. Büyük Beşli Kuramının uygulanması sonucuna göre müspet sonuçlar alan ülkelerin de kültürüne uygunluğu görülmektedir. Bununla birlikte o ülkenin kişilik özelliklerini ölçüm aracı olarak da kullanılmasının önü açılmış olmaktadır. Aynı parametre ve durum ülkemiz içinde geçerlidir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, temel olarak dilimizde bulunan sıfatlardan seçilen kelimelerin ve anlamlarının Beş Faktör yapısına uygun olup olmadığını faktör analizleri yardımıyla anlaşılmasına olanak sağladığı görülmüştür (Horzum vd., 2017; Demiröz, 2012; İnanç ve Yerlikaya, 2010; Topses ve Serin, 2012).

Kişiliğin tanımlanmasında ve ölçümlenebilmesine yönelik kuramcılar birçok görüş sunmaktadırlar. Beş Faktör Kişilik Modeli kişilik değerlendirmede en fazla kullanılan bir yöntemdir. Bu model özellik yaklaşımına dayanmakla birlikte kişiliğin ölçülmesinde kişilerin tanımlanması maksadıyla kullanılan sıfatlar’dan oluşmaktadır. Beş Faktör Kişilik Modeli’nin hem araştırmacılar tarafından hem de kurumlar tarafından sıklıkla kullanılmasının nedeni (Yelboğa, 2006);

- i. Ölçülebilen özellikleri zaman karşısında sürekliliğini koruyabilmesi
- ii. Çeşitli grup ve kültürlerde geçerliliğini ortaya koyması

iii. Psikometrik bakımdan değerlendirme amacıyla kullanılmasının kolay olması, belirtilebilir.

Sayıda farklı olan bu sıfatların tümünün kullanımı araştırmacılar için mümkün olmadığından yapılan faktör analizleri sonucunda kişiliği ifade eden sıfatları birbirleriyle ilişkilerine göre sınıflanmış ve kişiliğin tamamını temsil ettiğine inanılan beş faktörün varlığını kabul etmişlerdir (Karaca 2007). Bugün kullanılan beş faktör kişilik modeli hem kavram karmaşasını kaldırmış hem de farklı araştırma sonuçlarının karşılaştırılmasına olanak vermiş ayrıca da kişilik konusunda önemli çalışmalara yön vermiştir. Beş faktör kişilik modeli artık evrensel bir kişilik değerlendirme modeli olmuş ve dünya bilim otoriteleri tarafından da kabul edilmiştir. Bu modelin geçerliliği dünyadaki diğer dillerde de araştırılmış ve modeli destekleyici sonuçlara ulaştırılmıştır (Horzum vd., 2017; Somer vd., 2002; Yelboğa, 2006).

İngilizce literatürde, The Big Five Theory olarak da bilinen beş temel boyut bireylerin kişiliklerini ve kişilik tiplerini temel boyutları itibariyle tanımlamaktadır. Modelde kişilik özellikleri her bir boyut için iki uç nokta arasında ifade edilmiştir (Karaca 2007). Beş faktör kişilik modeli ayrı ayrı aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Dışadönüklük. Bireylerin sosyal, girişken, konuşkan, samimi, dürüst, çabuk ilişki kurabilen, cesur, iddialı, enerjik, neşeli, iyimser, eğlenmeyi seven, insan odaklı ve sevgi dolu bir yapıya sahip olmalarını ifade etmektedir (Stevens & Ronald, 2001). Bu tür kişiliğe sahip bireylerin iletişim kurarken sıkıntı yaşamadıkları ve çevrelerindeki kişilerle kısa sürede ve rahat ilişki kurdukları söylenebilir. Aynı zamanda eğlenceyi, şakalaşmayı çok sevdiklerinden dolayı dışadönük kişilikler olmasından dolayıdır ki sosyallikleri ile ön plana çıkabilirler. Ortamlarda hemen fark edilirler (İnanç ve Yerlikaya, 2013). Dışadönük insanların düşünceleri olumlu ve üretkenlerdir. Analiz ederlerken sentetik olurlar. Analizin ötesine geçmeyi severler (Jung, 2019).

Beş Faktör Kişilik Özelliklerinden dışadönüklük faktöründe yüksek puan alan kişiler, genelde sıcaklık, insanlarla bir arada olmayı seven, sosyal, girişken, canlılık, hareketlilik gibi özellikleri barındırır. Bu özellikteki kişiler etraflarında çok fazla uyarıcı bulunmasından zevk alır ve genelde neşeli, iyimser bir duygusal durum gösterirler. Yalnız bu kadar çok sosyal özelliklere rağmen, yüksek dışadönüklük, insanlar arasındaki ilişkinin kalitesini garanti eden bir özellik değildir. Dışadönük özellikteki bireylerin diğer tarafında puan alan bireyler, çok fazla arkadaş sevmeyen kişiler olmaktan öte, kendilerini kolayca ortaya koymaktan hoşlanmayan, bu gibi

durumlardan uzak durmaya çalışan kişilerdir. Çekingen görünüşleri, endişeli olmaktan çok yalnız olmayı istemesinden kaynaklanır. İçedönükler genelde, çok samimi olmayan, ciddi görünüşlü, dikkat çekmekten hoşlanmayan, kararlarını kendi başına almaktan hoşlanan kişilerdir (Feldman, 1997; Somer vd., 2002; Stevens & Ronald, 2001; Yelboğa, 2006; Yıldırım ve Oruç, 2020).

Canlılık. Bu özellikteki kişiler, çok enerjiktirler, davranışlarını fazla sınırlandırmayı sevmezler ayrıca dürtüsel (impulsif) özellikler göstermektedirler (Yelboğa, 2006).

Girişkenlik. Sosyal, aktif, kendine güveni olan, açık, girişken, yeni girdiği ortamlara rahatça uyum sağlayabilen, söylediklerini yaptırmaktan hoşlanan, cesur gibi özellikleri olan baskın bir kişilik özelliği göstermektedirler. Bu kişilerin buldukları grupta yönlendirme ve grup lideri olma olasılıkları epeyce yüksektir (Stevens & Ronald, 2001).

İnsanlarla etkileşim. İnsanlarla etkileşim boyutunda düşük puan alan kişiler genelde insanlarla yoğun etkileşimde bulunmaktan hoşlanmayan, mesafeli, bireyselliği tercih eden, kararlarını verirken başkalarından fazla etkilenmeyen kişilerdir. Bu özellikteki kişiler genelde grupla birlikte çalışmaktan çok bireysel olarak çalışmayı tercih edebilirler (Feldman, 1997). Aynı zamanda bunlara içedönük kişilikler de denilmektedir. İçedönük olmaları asosyal oldukları anlamına gelmemektedir sadece çekingen olduklarından dolayı mesafeyi korumaktadırlar. Suskun ve pasiftirler. En belirgin özelliklerinden birisi de yalnız olmayı ve yalnızlığı sevindikleri olması durumudur (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Deneyime Açıklık. Bu kişilik özelliklerine sahip olan kişiler bağımsızlığına çok düşkündür. Özgün bakış açıları geliştirmiş olmakla birlikte yeni fikirlere açıktırlar. Hayalperest ve meraklı yapıları sayesinde düşünceleri ütöpik boyutlara ulaşabildiğinden mucitlik yönleri ile tanınmaktadırlar. Mevcudu tercih etmeyip farklı olana meyletmelerinden dolayı cesur olurlar. Sanata karşı duyarsız kalamazlar. Analitik yapıları ile çözümlene yapılacak konularda başarılı olurlar. Modern bakış açılarına sahiptirler. (Feldman 1997, Yelboğa, 2006).

Deneyime açıklık özellikleri yüksek seviyede olanlar ile ilgili; daha çok yatkın oldukları branş bilim insanlığıdır. İnsan ilişkilerinde dinlemeye yatkın olduklarından sosyal oldukları gözlenmektedir. Geniş ilgi alanlarına sahip oldukları da söylenebilir. Geniş ilgi alanı ve sosyallik bu kişilere uyumlu olma durumunu da

getirmektedir (Feldman, 1997). Geleneksel değerleri eleştirmekten ve sorgulamaktan çekinmezler. Özgürlükçü ve dikta karşıtı olurlar (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Bu özellikleri düşük seviyede olanlar, yeni fikirlere pek açık değillerdir. Sosyal ortamlarda fikir alışverişi asgari düzeyde yaparlar (Yelboğa, 2006). Geleneksel yapıyı korurlar. Kendi yaşam alanlarının dışına çıkmamaya özen gösterirler. Yeni şeylere kapalıdırlar. Mevcut alışkanlıkları ile hayatlarına devam etmek istedikleri söylenebilir (İnanç ve Yerlikaya, 2013). Deneyime açıklık özelliklerinin tam tersi olanlar ile ilgili olarak merak düzeyleri çok düşüktür. Hayalperest olmadıkları söylenebilir. Sanat ile ilgileri yoktur. Sosyal ortamlarda yer almamaları nedeniyle yeni ilişkiler kurmazlar. Gelenekçi ve tutucu yapıları ile dışa kapanıktırlar (Feldman, 1997).

Yumuşak Başlılık (Uyumluluk). Uyumlu kişiler dışadönük olan kişiler gibi sosyal olmakla birlikte kişilerarası diyalogları yüksektir. Başkaları ile her halükarda geçinebilir duygusuyla hareket etmektedirler. İnsanlar hakkında olumlu, ümitli, umutlu, iyimser (optimist) ve mutludurlar. Özellikle insanların sağlam, anlayışlı ve erdemli olduklarını düşünmektedirler (Feist ve Feist, 2008). Aynı zamanda bu kişilikler, uysal, itidalli, ılımlı, ihtiyatlı, ölçülü ve dengeli yanlarıyla uyumlu kişilikler oldukları düşünölmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Uyumlu kişilik özellikleri yüksek olan kişiler yumuşak başlı alçakgönüllüdürler. Özellikle arkadaş ilişkilerinde anlayışlı, affedici ve toleranslıdırlar dolayısıyla da arkadaş canlısı oldukları söylenebilir. İtimat edildiklerinden sırdaştırlar (Feldman, 1997; Yıldırım ve Oruç, 2020).

Arabulucu özellikleri ile uzlaşmacıdırlar. Lider olduklarında reaksiyonlara verdikleri tepkiler olumlu ve yapıcı olur. İş ortamında uyumlu ve koordineli çalışabilmeleri için onları kişileri motive edici ortamlar oluşturur. Dinlemeyi ve sorunlara çözüm bulma yönetimini tercih ederler (Feist ve Feist, 2008).

Koordineli çalışma ortamlarına uyum sağlarlar. Sevecen, kibar, narin, iyi huylu kişilik özellikleri taşırlar (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Yumuşak başlılık özelliklerinin zıddı ise acımasızlık kategorisi altında toplanılmış olduğu düşünölmektedir. Kuşkucu özelliklerindedir mütevelliit aşırı eleştirel yani otokritiktirler. Cimri, pinti yönleri baskın olduğundan yardımsever değillerdir. Antagonist (düşmanca) tavırlarıyla iyi ilişkiler kuramadıkları düşünölmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Bir diğerk tabirle kişiler arası geçinme söz konusu olduğunda bu düşüncenin önemsiz olduğunu düşünürler. Sürekli bir rekabet halindedirler (Feldman, 1997).

Ortamlarda geçimsiz, sinirli, egoist (bencil) tutum sergilerler. Kibirli oldukları için insanlarla diyalogdan kaçınırlar. Empatiden yoksundurlar. Dışa kapanık, huysuz ve agresif oldukları söylenebilir. Bu özelliklere sahip liderler, çalışanları ile diyalog kurmaz. Çalışanlarını dinlemez. Onları sadece verim makineleri olarak gördükleri için insani yönleriyle ilgilenmedikleri söylenebilir (Feist ve Feist, 2008).

Sorumluluk (öz-disiplin). Sorumluluk yani öz-disiplin sahibi bireyler amaca yönelik dürtülerini iyi kontrol edebildikleri gibi ayrıntılara da dikkat etmektedirler. Sorumluluk sahibi bireyler güvenilir, kararlı, titiz, tertipli, organize olmuş, dakik, güçlü, iradeli bir yapıya sahiptirler (Yıldırım ve Oruç, 2020; Yürür, 2009).

Sorumluluk sahibi bireyler işlerinde verilen sorumluluğu titiz bir şekilde yerine getirmeye çalışırlar ve sorumluluk almaktan kaçınmazlar. Bu faktör özelliğine sahip kişiler kurallarla uyma eğilimi gösteren, sorumluluk sahibi, amaca ulaşabilmek için kararlı çabalarla ilerleyerek kendini gösterebilen özelliktir (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Bu özelliğe sahip bireyler hem odaklanma hem de hareketliliği içerdiği için aktive edici ve ketleyici olarak iki yönü bulunur. Aktive edici yön kararlılık, üretkenlik, çalışmayı seven ve başarı ihtiyacı olan, üretken olan özelliklerde kendini bulur. Ketleyici yön ise, daha çok tedbirli olabilme ve ahlaki durumları özellikleriyle kendini gösterir (Bruck & Allen 2003).

Sorumluluk. Başta kendini denetleme düzeyi, planları, hedefler ve amaçları doğrultusunda planlar yaparak gerekli düzenlemelerde bulunmak, koyduğu hedeflere kararlı adımlarla ilerle davranışlarını sergilerler. Bu faktörü aşırı uçta yaşayanlar genelde takıntılı, çok ayrıntıcı, titiz davranışlar olarak görülür; bu faktöre uzak olan bireyler ise görevi yavaşlatma ve önüne çıkan ilk engelde pes etme davranışları görülür (Feist ve Feist, 2008; İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Düzenlilik. Bu kişiler için ayrıntı çok önemlidir, mükemmeliyetçi özelliği gösterir, düzenlidir, kendi programına göre hareket eder, elinin altındaki her şeyin düzenli olmasını ister (Feldman, 1997).

Kurallara Bağlılık. Bu faktörün ketleyici özelliğidir. Bu özellikteki kişiler kurallara önem veren, ahlaki değerlere sahip, toplumsal kurallara fazlasıyla önem

veren, geleneksel yapıdadırlar, çevrelerinde güvenilen ve emin olunan kişilerdir (Yürür, 2009).

Sorumluluk ve/veya Kararlılık. Bu özellik ise aktive edici yön olarak kabul edilir. Çalışmayı seven, üretkenlik özelliği bulunan, başarı için motivasyonları yüksek kişilerdir. Buradaki puanı yüksek olan kişiler, amaçları için çok çalışan, disiplinli, sorumluluk sahibi, içsel kontrolü yüksek olan kişilerdir. Düşük puan alan kişiler ise, net hedefler koymayan, kendini motive edemeyen, hedefleri için plan yapamayan yapsa da buna riayet etmeyen özellikteki kişilerdir (Bruck & Allen 2003).

Heyecan Arama. Bu faktörün kişilik özelliği, farklı heyecanlar arayarak bütün dikkatlerini ödüle ve zevk almaya yönlendirirler (İnanç ve Yerlikaya, 2013).

Duygusal Dengelilik (Nevrotizm). Bu etmen, bazı çalışmalarda duygusal tutarsızlık (unstability), bazılarında ise nörotisizm olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu araştırmada zaman zaman iki kavram birbirinin yerine kullanılmıştır; çünkü bu faktörün ters puanladığı durumlarda kullanılan duygusal tutarlılık ya da duygusal denge (emotional stability), duygusal dengesizlik/tutarsızlığın karşıtı olan bir yapıdadır.

John ve arkadaşlarının (1994), araştırmaları incelendiğinde nörotisizm boyutuna ilişkin derlediği tanımlamalar Tablo 8'te gösterilmektedir (McCrae & John, 1992).

Tablo 8.

Nörotisizm Etmeninin Özellikleri

Nörotisizm	Tanımlayıcı Sıfatlar	Tanımlayıcı Ölçek Maddeleri
	Kaygılı	Duyarlı/Duygusal
	Kendine acıma	Düşük ego savunması
	Gergin	Öz-yıkıcılık
	Hassas	Temel kaygı
	Dengesiz/Değişken	Yetersizlik duygusu
	Endişeli	Kararsız ruh hali

Nevrotik kişilerin tepkileri diğer insanların tepkilerinden oldukça farklıdır. Freud teorisinde, insan davranışlarının tuhafıkları için, kişinin yaşam koşullarının, doğup büyüdüğü kültür çerçevesinin etken olabileceği ile orantılı olduğunu yine bu

alandaki çalışmalar yapan Erich Fromm destekleyecek çalışmalar yapmıştır. Kültürel etkenlerin kişilik tipi üzerinde etkileri farklılıklara yol açabilmektedir (Horney, 2019). Yetişkinlerle yaptığı araştırmada bu etmeni endişeye yatkınlık ve kendine güven olarak iki alt boyuta ayırmışlardır. Endişeye yatkınlık alt boyutu; endişeli, gergin, kaygılı, kolay incinen ve başkalarının onayına ihtiyaç duyan; kendine güven alt boyutu, kararsız, güvensiz, alıngan, kendinden memnun ve emin olmayan sıfatları ile tanımlanmaktadır (Somer vd., 2002).

T.C.'de yapılan çalışmada, yetişkinler ve ergenlerde en fazla farkın bulunduğu etmenin nörotisizm olduğu belirlenmiştir (Korkmaz, Somer ve Güngör, 2013). Benzer bir çalışmayla nörotisizm faktörünün fevri (volatility) ve uzaklaşım (withdrawal) olmak üzere iki ana yönünün olduğunu işaret etmişlerdir (DeYoung, Quilty & Peterson, 2007). Genel olarak, nörotisizm boyutundan yüksek puan alan kişilerin özellikleri, utangaç, gergin, umutsuz, hassas, kaygılı, kendini suçlu hisseden ve gergin gibi sıfatlar ile ifade edilmektedir (McCrae & Costa, 1991). Bu boyuttan düşük puan almak ise duygusal tutarlılıktır. Sakin, rahat, korkusuz, kendini değerli ve yeterli hisseden, psikolojik olarak sağlam, kendine güvenen, öz-kontrolü yüksek kişileri işaret etmektedir (Korkmaz vd., 2013).

Özetle, araştırmalar nörotisizm etmeninin temelde endişeye yatkınlık, kendine güvensizlik, duygusal değişkenlik, fevri olmak ve uzaklaşım olmak üzere üç ana yönünün olduğunu göstermektedir (DeYoung vd., 2007; Yıldırım ve Oruç, 2020).

BÖLÜM III

Yöntem

Yöntem bölümünde, tez alanında gerekli olan kriterlere uygun olan araştırmalar yapılmış olup. Alana yazına uygun formatta içerik açıklanması yapılmıştır.

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicelik, miktarı ölçülebilir veya sayılarla ifade edilebilir olabilme durumudur (Can, 2016).

Araştırmanın amacına ve problemine uygun olarak anketler yapılmıştır.

Tarama araştırmaları, çalışma grubunda bulunan kişilerin yapılan çalışmaya özgü anketlerde düşüncelerini ifade ettiği, ekseriyetle farklı incelemelere nazaran çok kapsamlı numune alanlarına özgü araştırmalar şeklinde ifade edilebilir (Karasar, 2015).

Genel olarak, araştırma sırasında elde edilen verilerin, farklı değişkenler veya alternatifler arasındaki hipoteze bağlı ilişkilerini göstermek amacıyla bilim paradigmalarından nicel paradigma ve desenleri geliştirilmiştir (Mcmillan & Schumacher, 2010).

Yapılan bu araştırmada, nicel araştırma desenleri içerisinde yer alan, ilişkisel tarama kullanılmıştır. İlişkisel tarama; bir veya birden çok sayıda değişkenin aralarındaki ilişkinin incelenmesidir. İlişkisel taramada, en az iki değişken bulunur, bunlardan birine (bağımsız değişkene) öteki değişkene (bağımlı değişkene) göre aralarında bir değişme olup olmadığı incelenir (Karasar, 2015).

İlişkisel tarama tipindeki araştırmalarda ortaya konan ilişki, iki değişkenden birinde gözlenen değişimin (hesaplanabilen) bir kısmının diğer değişkenden kaynaklanabilmekte olmasıdır. (Can, 2016).

Araştırmacı, çalışmanın katılımcılarını kolayda örnekleme yöntemine göre, önceden belirlenmiş, araştırmaya uygun ve gönüllü olanları seçmesidir (Creswell, 2012). Yapılan bu araştırmada, çalışma grubunun oluşturulması aşamasında, random (rastgele) seçilen okullardaki öğretmenler, örneklem seçimi olarak kolayda örneklem esasına dayalı yapılmıştır.

Ölçek geliştirmek amacıyla, ölçülen nitelikleri sembollerle veya sayılarla ifade etmekte kullandığımız sistemler ölçek olarak adlandırılır (Can, 2016). Bu araştırmada, ölçek geliştirme çalışmaları, ölçeğin geçerlilik, güvenilirliğine dair çalışmalar ve analizleri yapılmıştır. Bu bağlamda ölçeğe ait analizler uygulanmıştır. Sırasıyla, AFA uygulanarak faktör yapısı belirlenmiş olan ölçeğe DFA uygulanarak yapı geçerliliği incelenmiştir.

Bilimsel araştırmalarda, değişkenlere ait neden – sonuç parametreleri olduğunda, ortaya bağımsız değişken (neden) ile bağımlı değişken (sonuç) durumları ve bunların bağlantılı olduğu çıkmaktadır.

Bağımsız değişken (independent variable) olarak neden parametresinin oluşması gerekmektedir. Bu değişken herhangi bir değişkene göre değil kendiliğinden değişim gösterebilmektedir. Dolayısıyla bağımsız değişkende oluşabilecek değişimlerden dolayı bağımlı olan değişken etkilenecektir. Bağımsız değişkenler bağımlı değişkenlere neden olmaktadır. Araştırmacılar bu değişken yöntemiyle gelişen korelâsyonu test etmiş olurlar (Baron & Kenny, 1986).

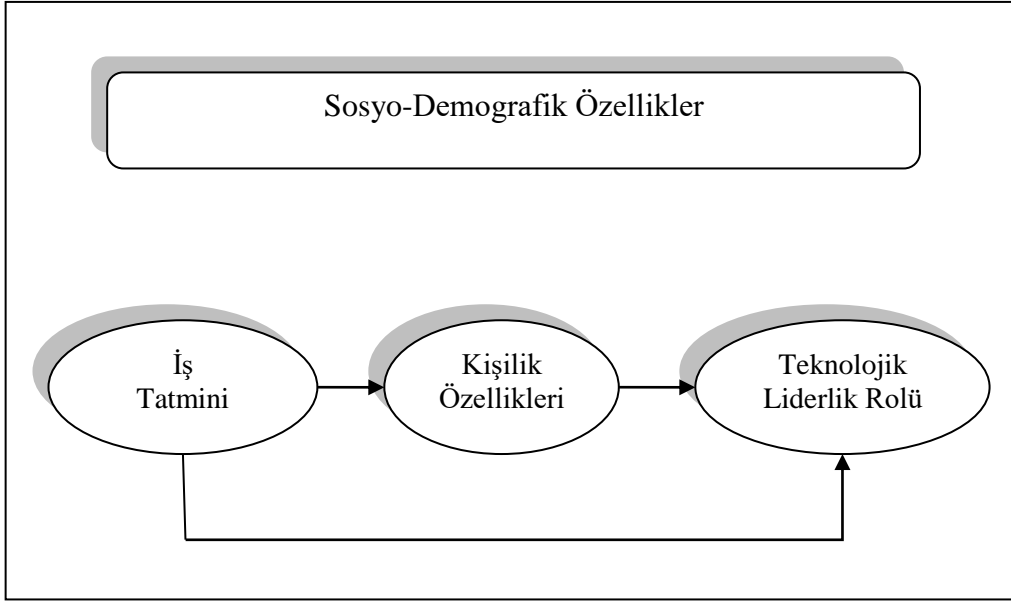
Bağımlı değişken (dependent variable) olma durumu, sonuç parametresinin oluşmasıyla ortaya çıkmaktadır. Araştırmacılar çalışma yaparken, bağımsız değişkenlerinin bağımlı değişken üzerinde ki etkilerini incelemektedirler. Bu durumda, etkilenen bağımlı olacaktır. Bağımsız değişken değiştikçe bağımlı değişkende değişim gösterecektir. Bununla beraber bağımsız değişkenin durumuna göre bağımlı değişken sonuç alacaktır. Dolayısıyla bağımlı değişkenler bağımsız değişkene bağlı olarak değişebilen değişkenlerdir (MacKinnon vd., 2007).

Aracı değişken (mediating variable) ise bağımsız ve bağımlı değişkenler arasında bir korelâsyon durumunun incelenmesini sağlayan üçüncü yani kolaylaştırıcı bir değişkendir. Bu değişken neden – sonuç parametreleri incelenirken hasıl olan bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ki etkilerini tespit eden aracı değişkendir (Baron & Kenny, 1986; MacKinnon vd., 2007).

Yapılan bu araştırmada, bağımsız değişken (neden), bağımlı değişken (sonuç) ve aracı değişken ölçekleri kullanılmıştır. Bu ölçekler araştırmacı tarafından geliştirilen Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Baycan (1985) tarafından çevrilen Minnesota İş Tatmin Ölçeği ve Horzum vd., (2017) Türk kültürüne uyarlanan On-Maddeli Kişilik Ölçeği'dir.

Araştırmanın modeli Şekil 9'da gösterilmiştir.

Şekil 9.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ölçek olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, teknolojik liderlik rolleri ölçeği bağımlı değişken, minnesota iş tatmin ölçeği bağımsız değişken, On-maddeli kişilik ölçeği ise aracı değişken olarak dikkate alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmacı, bilimsel araştırmasının amaçlarına uygun en uygun evreni belirler, bu evrende uygun örneklemini ve çalışma grubunu oluşturur (Can, 2016). Araştırma ve ölçek geliştirme evreni, 2019–2020 eğitim öğretim yılı güz (sonbahar) döneminde, İstanbul ili anadolu yakası sınırları içerisinde yer alan il milli eğitim müdürlüğü'ne bağlı random (rastgele) olarak seçilen resmi temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında görevli yabancı dil öğretmenleri yanıtlarından oluşmaktadır. Kolayda örnekleme, erişilmesi kolay ve katılmaya gönüllü olan bireylerin oluşturduğu çalışma grubudur. (Teddlie & Yu, 2007).

Evrenden kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 1604 yabancı dil öğretmeni, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait veriler, sosyo demografik ve bazı mesleki özellikleri frekans analizine göre tablolar halinde açıklanmıştır.

Tablo 9.

Çalışma Grubu

Unvan	Sayı (n)	Yüzde (%)
Yabancı Dil Öğretmeni	1604	100
Toplam	1604	100,0

Tablo 9’da evrende yer alan çalışma grubuna katılım sağlayan yabancı dil öğretmenlerine ait sayı ve yüzdeler görülmektedir. Buna göre kolayda örnekleme yolu ile seçilen 1604 yabancı dil öğretmeni bu çalışmanın anketlerine gönüllü olarak katılım sağlamışlardır. İstanbul Anadolu yakasında görev yapmakta olan yabancı dil öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmaktadır. Ölçek geliştirme ve araştırma anketleri için katılımcı sayısının uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 10.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Cinsiyet Dağılım Oranları

Cinsiyet	Sayı(n)	Yüzde(%)
Kadın	752	46,88
Erkek	852	53,12
Toplam	1604	100,0

Tablo 10’da çalışma grubunda anketlere katılım gösteren yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyete (kadın veya erkek) göre dağılımları sayı ve yüzdeler olarak görülmektedir. Katılımcılar cinsiyetlerine göre, %46,88 (752 Kişi) Kadın yabancı dil öğretmeni, %53,12 (852 Kişi) Erkek yabancı dil öğretmeni olduğu, şeklinde dağılmıştır.

Tablo 11.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Yaş Dağılım Oranları

Yaş Aralığı	Sayı(n)	Yüzde(%)
22 – 34 yaş	453	28,24
35 – 44 yaş	710	44,26
45 – 60 yaş ve üstü	441	27,50
Toplam	1604	100,0

Tablo 11’de çalışma grubunda yer alan yabancı dil öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları görülmektedir. Buna göre 22 ile 34 yaş arası katılımcı sayısı 453 öğretmen olup %28,24’ünü oluşturmaktadır. 35 ile 44 yaş arası öğretmenlerin sayısı 710 olup %44,26’sını oluşturmaktadır. 45 ile 60 yaş arası ve üstü katılımcı öğretmenler %27,50 oranı ile 441 kişi olarak anketlere katılım göstermişlerdir.

Tablo 12.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Gelir Dağılım Oranları

Gelir (₺)	Sayı(n)	Yüzde(%)
3000 – 4000 ₺	204	12,72
4001 – 5000 ₺	341	21,25
5001 – 6000 ₺	391	24,38
6001 ₺+	668	41,65
Toplam	1604	100,0

Tablo 12’de çalışma grubunda yer alan yabancı dil öğretmenlerinin gelir dağılımı tl para birimi üzerinden değerlendirilmiştir. Buna göre verilen yanıtlar incelendiğinde, %12,72’sinin 204 öğretmenin aylık gelirinin 3000-4000 ₺ aralığında, %21,25’inin 341 öğretmenin 4001-5000 ₺ aralığında, %24,38’inin 391 öğretmenin 5001-6000 ₺ aralığında ve %41,65’inin 668 öğretmenin de 6001 ₺ ve üzerinde gelirleri olduğu, şeklinde dağılmıştır.

Tablo 13.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Eğitim Durumu Dağılım Oranları

Eğitim Durumu	Sayı(n)	Yüzde(%)
Lisans	1208	75,31
Lisansüstü	396	24,69
Toplam	1604	100,0

Tablo 13’te çalışma grubunda yer alan yabancı dil öğretmenlerin eğitim durumu (lisans veya lisansüstü) dağılımı görülmektedir. Katılımcıların %75,31’inin 1208 öğretmenin lisans mezunu olduğu ve %24,69’unun 396 öğretmenin ise lisansüstü düzeyde eğitim aldığı, şeklinde dağılmıştır.

Tablo 14.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Medeni Durum Dağılım Oranları

Medeni Durum	Sayı(n)	Yüzde(%)
Bekâr	403	25,12
Evli	1201	74,88
Toplam	1604	100,0

Tablo 14’te çalışma grubunda yer alan yabancı dil öğretmenlerinin medeni durumları (bekâr veya evli) incelendiğinde; 1201 öğretmenin %74,88’inin evli ve 403 öğretmenin %25,12’sinin bekâr olduğu, şeklinde dağılmıştır.

Tablo 15.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Kıdem Dağılım Oranları

Mesleki Kıdem Süresi (Yıl)	Sayı(n)	Yüzde(%)
1 – 5	182	11,35
6 – 10	292	18,20
11 – 15	324	20,20
16 – 20	482	30,05
21+	324	20,20
Toplam	1604	100,0

Tablo 15’te çalışma grubunda yer alan yabancı dil öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları görülmektedir. Tabloya göre, 182 öğretmenin %11,35’inin 1 ile 5 yıl, 292 öğretmenin %18,20’sinin 6 ile 10 yıl, 324 öğretmenin %20,20’sinin 11 ile 15 yıl, 482 öğretmenin %30,05’inin 16 ile 20 yıl, 324 öğretmenin %20,20’sinin ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdem sürelerine sahip oldukları, şeklinde dağılmıştır.

Tablo 16.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Mevcut Okuldaki Kıdem Dağılım Oranları

Mevcut Okuldaki Süre (Yıl)	Sayı(n)	Yüzde(%)
1 – 5	824	51,37
6 – 10	355	22,13
11 – 15	165	10,29
16 – 20	260	16,21
Toplam	1604	100,0

Tablo 16’da çalışma grubunda yer alan yabancı dil öğretmenlerinin mevcut okulda geçirdikleri sürelerle göre dağılım görülmektedir. Buna göre; %51,37’sinin 824 öğretmenin 1 ile 5 yıl, %22,13’ünün 355 öğretmenin 6 ile 10 yıl, %10,29’un 165 öğretmenin 11 – 15 yıl ve %16,21’in 260 öğretmenin ise 16 – 20 yıl arasında mevcut okullarında görev yaptıkları, şeklinde dağılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan araştırmaya ait bu kısım geliştirilen ve kullanılan ölçeklerin durumlarına göre 4 bölümden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve geliştirilen ölçek çalışması olan teknolojik liderlik rolleri ölçeği bölümü. Minnesota iş tatmin ölçeği kısmı. On-maddeli kişilik özellikleri ölçeği ve araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, bölümleridir.

Anket formları okullara dağıtılarak yabancı dil öğretmenlerine sunulmuştur. Çalışma grubuna ait öğretmenlerin özel bilgilerine ulaşılamayacak şekilde sürecin işlenmesini araştırmacı sağlamakla yükümlü olmuştur. Bu nedenle, verilerin çözümlenmesinde belirli kodlar kullanılmıştır. Çalışma grubuna katılımcılardan yabancı dil öğretmenleri için ö1, ö2, ö3, olarak kodlar verilmiştir. Verilerin excell girişleri bölümünde Kişisel Bilgi Formunda ki başlıklar kullanılmıştır. Minnesota iş tatmin ölçeği iş1, iş2, iş3, olarak, on-maddeli kişilik özellikleri ölçeği kişilik1, kişilik2, kişilik3, olarak, teknolojik liderlik rolleri ölçeği tknl1, tknl2, tknl3, olarak, 1–5 arasında değerlendirmeler veri olarak girilmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, gelir, eğitim durumu, medeni durumu, kıdem ve okuldaki kıdem gibi tanıtıcı ve mesleki özelliklerinin saptanması amacıyla yöneltilen sorular yer almaktadır.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği

Yabancı dil öğretmenlerinin teknolojik liderlik düzeylerine dair değerlendirmelerinin tespitine yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen teknolojik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin veri toplama yöntemlerinden herhangi birinin tercih edilmesi gerekmektedir. Ölçek geliştirmek için uyulması gereken bir takım kurallar ve bu kurallara bağlı olarak gelişen durumlar vardır. Öncelikle ölçek sorularının hazırlanmasına ilişkin soru bankalarının oluşturulması gereklidir. Ölçeğin yapılışına ait tekniklerin belirtilmesi sürecinden sonra son olarak hazırlanan ölçeğe ait bir değerlendirme çalışması yapılmalıdır (Schwab, 1980). Çalışmada, bu yöntemlerden literatür (alanyazın) taraması seçilmiştir. Alan taramasından sonra oluşturulan maddeler üzerinde uzmanlarla ön görüşme yapılmıştır. Araştırmacı, Yakın Doğu Üniversitesi'nde öğrenci olduğu için, aynı üniversitenin eğitim enstitüsünde görev yapan ilgili öğretim görevlileri ile görüşmeler yapılmıştır. Literatür taraması ve yapılan görüşmeler neticesinde 102 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimlerde bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler ölçekten çıkarılarak 20 soru olarak değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan analiz çalışmalardan sonra 1 soru ölçekten çıkarılmıştır.

Teknolojik liderlik rollerini ölçeği beşli derecelendirmenin kullanıldığı likert tipinde hazırlanmış 19 maddeden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçek geliştirme sürecinde; yapı geçerliğinin sağlanmasında öncelikle ölçeğe ait faktör yapısının belirlenmesi gerekmektedir. Bu nedenle ölçeğe açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Faktör yapısı belirlenmiş olan ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak yapı geçerliliği tamamlanmış ve ölçek güvenilirlik değerlendirmesi yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik değerleri ile güvenilirlik hususundaki ayrıntılı bilgiler, bu çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik başlığı altında verilmiştir.

Minnesota İş Tatmin Ölçeği

Yabancı dil öğretmenlerinin teknolojik liderlik rollerinin iş tatmin düzeyi ilişkisinde kişilik özelliklerinin aracılık etkisini araştırmak amacıyla kullanılan anketlerden olan Minnesota iş tatmin ölçeği olmuştur. Ölçek literatür de MİDÖ olarak da kullanılmaktadır. Midö, 1967 yılında geliştirilen bir ölçektir. Weiss, Davis, England ve Andlofquist bilim insanlarının bir araya gelerek geliştirdiği mido ölçeği likert tipindedir. 20 maddeden oluşan ölçek'in derecelendirilmesinde beşli likert ölçeği (five-point likert scale) kullanılmıştır. Türkçeye çevrilmesi ve uyarlanması 1985 yılında Aslı Baycan tarafından gerçekleştirilmiştir. Geçerlik ve güvenilirlik test çalışmaları yapılan ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach's Alpha değeri 0,77 olarak tespit edilmiştir (Baycan, 1985; Bektaş, 2012). Midö'ye ait maddelerin beşli likert ölçeğine göre puanlaması:

- Çok Memnunum = 5 birim olarak verilen değer.
- Memnunum = 4 birim olarak verilen değer.
- Kararsızım = 3 birim olarak verilen değer.
- Memnun Değilim = 2 birim olarak verilen değer.
- Hiç Memnun Değilim = 1 birim olarak verilen değer.

Bu ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. İçsel tatmin ve dışsal tatmin olarak katılımcıların memnuniyet derecelerini puanlama yöntemiyle ölçebilmesi sağlanmaktadır (Baycan, 1985). Maddelerin aldıkları puanlar doğrultusunda oluşan alt faktörlerle ilgili ölçek, yapılan bu çalışmada da yabancı dil öğretmenleri için kullanılmıştır.

Ölçekte olumsuz ifade olmadığı için ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar iş doyumunda memnuniyeti gösterirken, ölçekten alınan düşük puanlar iş doyumundaki memnuniyetsizliği göstermektedir.

On-Maddeli Kişilik Ölçeği

Çalışma grubu katılımcılarının kişilik özellikleri ölçümü olarak on-maddeli kişilik ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçek ile ilgili 2007 yılında bilim insanları olan Beatrice Rammstedt ve Oliver Peter John tarafından geliştirmiştir. Türk kültürüne uygulama çalışmaları 2017 yılında Mehmet Barış Horzum, Mehmet Ali Padir ve Tuncay Ayas tarafından yapılmıştır. Ölçek ile ilgili yapılmış olunan çalışmalara bakıldığında, faktör analizlerinin yapıldığı, güvenilirlik ve geçerlik olarak

uygun bir ölçme aracı olduğu (Horzum vd., 2017) söylenebilir. Bu çalışmada uygulanacak olan geliştirilmiş olan ölçek Türk kültürüne uygunluğu test edilerek, güvenilir bir ölçme aracı (Horzum vd., 2017) olduğu görülmektedir. Orijinal ölçekte mevcut olan beş alt faktöre ilişkin geçerlik ve güvenilirlik testleri sonucunda yeniden elde edilmiştir.

Cronbach's Alpha iç tutarlılık ve kompozit güvenilirlik katsayıları çalışmada kullanılacak olan ölçeğe ait alt faktörlerle aşağıda ki gibidir (Horzum vd., 2017):

- Dışadönüklük; iç tutarlılık değeri 0,88, kompozit güvenilirlik değeri 0,83.
- Nörotiklik (duygusal dengelilik); iç tutarlılık değeri 0.85, kompozit güvenilirlik değeri 0.79.
- Deneyime açıklık; iç tutarlılık 0.84, kompozit güvenilirlik değeri 0.78.
- Öz denetimlilik (sorumluluk); iç tutarlılık 0.90, kompozit güvenilirlik değeri 0.85.
- Yumuşak başlılık; iç tutarlılık 0.81, kompozit güvenilirlik değeri 0.73.

Kullanılan ölçeğe ait Cronbach's Alpha iç tutarlılık ve kompozit güvenilirlik katsayılarına bakıldığında alt faktörlerin hepsi değer olarak 0,70'den yüksektir. Bu değer ölçeğe ilişkin istikrarlı veriler üretebileceğini gösterir bir durumdur. On maddeli kişilik ölçeği psikometri değerlere sahiptir ve Türk kültüründe bu ölçek kullanılabilir (Horzum vd., 2017) olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için, istatistik alanında mevcut olan SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versiyon 24.0 ile AMOS (Analysis of Moment Structures) versiyon 21.0 paket programlar kullanılarak, sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmada geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeğine ilişkin ölçek çalışması yapılmıştır. Buna göre ölçeğe ait geçerlik ve güvenilirlik araştırmaları kapsamında öncelikle AFA (açımlayıcı faktör analizi) uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizinin doğrulayıcısı olan ve istikrarı sağlayan DFA (doğrulayıcı faktör analizi) uygulanmıştır.

Aynı zamanda ölçek için; Cronbach's Alpha testi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenilirlik açısından tutarlı olabildiğine dair yarıya veya ikiye bölme yöntemi (split half) testine uygulanmıştır. Madde-toplam çalışması ile madde-toplam

puanlarına göre korelasyon katsayılarının ortalamalarından alabilecek oldukları puanlar tespit edilmiştir.

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin sosyo-demografik ve mesleki özellikleri değerlendirilirken frekans analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular dağılım tablolarıyla gösterilmiştir.

Öğretmenlerin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği, minnesota iş tatmin ölçeği ve on-maddeli kişilik özellikleri ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler gösterilmiştir. Teknolojik liderlik rolleri ölçeği, minnesota iş tatmin ölçeği ve on-maddeli kişilik özellikleri ölçeği puanlarının normal dağılıma uyumu Kolmogorov-Smirnov testi, Q-Q plot grafiği ve basıklık-çarpıklık değerleri ile incelenmiş ve normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin, sosyo-demografik ve mesleki özelliklerine göre yabancı dil öğretmenlerinin, Teknolojik liderlik rolleri ölçeği, minnesota iş tatmin ölçeği ve on-maddeli kişilik özellikleri ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında veri seti normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik hipotez testleri kullanılmıştır. Buna göre yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyetine, eğitim durumuna ve medeni durumuna göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği, minnesota iş tatmin ölçeği ve on-maddeli kişilik özellikleri ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılması için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Yabancı dil öğretmenlerinin yaş grubuna, gelirine, kıdemine ve okuldaki kıdemine göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği, minnesota iş tatmin ölçeği ve on-maddeli kişilik özellikleri ölçeğinden aldıkları puanların karşılaştırılmasında varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın çıkması halinde, farkın hangi gruplardan kaynaklandığının saptanması amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği, minnesota iş tatmin ölçeği ve on-maddeli kişilik özellikleri ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon testiyle incelenmiştir.

On-maddeli kişilik özellikleri ölçeğinden alınan puanların teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmin ölçeği arasındaki ilişkideki aracı rolü yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmayı hazırlayanın, çalışma grubunu oluşturan bireylere (yabancı dil öğretmenlerine) karşı sorumlulukları etik çerçevede gerçekleşmiştir. Katılımcıların araştırmaya katılması hususunda herhangi bir zarara uğramayacağına garanti edilmesi, kimlik bilgilerini saptayacak soruların bulunmaması araştırmacının başlıca sorumluluğudur (Fraenkel & Wallen, 2000). Araştırma amacının herhangi bir soru işareti kalmayacak şekilde katılımcılara araştırmacı tarafından net bir şekilde anlatılması, verilerin toplanması aşamasında katılımcılara veri toplama araçları ile ilgili ve etik kurallar hakkında bilgiler vererek verilerin doğruluğunun ve güvenilirliğinin sağlanmasında araştırmacının doğrudan rolü bulunmaktadır. Araştırmacı, katılımcıların, katılmama hakkına saygı ile karşılanması hususunda gerekli dikkati sağlamakla yükümlüdür ve araştırmaya gönüllü katılımcılar sağlanmıştır. Çalışmada araştırmacının, veri toplama araçlarının düzenlenmesi, verilerin toplanması, kodlanması, analiz edilmesi ve yorumlanması sürecinde doğrudan rolü bulunmaktadır.

Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğine ilişkin olarak; yöntem bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubunun sosyo-demografik ve bazı mesleki özelliklerine göre dağılımı, veri toplama araçları ve verilerin analizinde yer alan süreçler anlatılmıştır. Veri toplama araçlarına ilişkin olarak; bu verilerin nasıl toplandığı, çalışma grubunun bilgilendirilmesi durumu, verilerin güvenliği açısından anketlerin kodlanması ve veri analizi süreci anlatılmıştır. Elde edilen veriler önceden oluşturulmuş ifadeler ve hipotetik çerçeveye büyük ölçüde uyumlu olmuştur.

Veri analizinde kullanılan kavramsal ve kurumsal sınırlıklar çalışmada ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Bulunan veriler yaklaşım olarak tanımlayıcı olarak sunulmuştur ve buna göre yorumlanmıştır. Yorum ve açıklamaların temelini, literatür taramasından elde edilen alıntılarla ve bu alıntılara ilişkin yapılan açıklamalar oluşturmuştur. Özellikle çalışmaya katılan yabancı dil öğretmenlerine ilişkin ortamdan doğabilecek olumsuz durumlardan uzak tutulmuştur. Bu olaya literatürde konum tehdidi (location threat) denmekte ve katılımcıların bu gibi tehditlerden uzak tutulması gerekmektedir (Fraenkel & Wallen'in, 2000). Çalışmanın realitesi açısından oluşabilecek tehditleri önlemek amacıyla; öğretmenlere, gizlilik ve etik kurallar akabinde de anket soruları ile ilgili ön bilgi verilmiş, bireyler yalnız bırakılarak anketlerin doldurulması istenmiştir. Araştırmacının yorumları ve

araştırma sonuçları hakkında doğrudan kanıt olarak, toplanan ve kodlanan anketler, dosyaların içinde saklanması gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu çalışmada kullanılan minnesota iş tatmin ölçeğinden elde edilen verilerin güvenilirlik analizine göre, verilerin güvenilirlik katsayısının Cronbach's Alpha 0,909 düzeyinde olduğu ve verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Türk kültürüne uyarlanan On-maddeli kişilik ölçeği yapılan bu çalışmada kullanılmıştır. On-maddeli kişilik ölçeği, kişilik özellikleri ölçeğinden elde edilen verilerin güvenilirlik analizine göre; verilerin güvenilirlik katsayısının Cronbach's Alpha 0,897 düzeyinde olduğu ve verilerin yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'ne ilişkin geçerlik ve güvenilirlik hususu aşağıda açıklanmıştır.

Yapı Geçerliliği

Ölçeklerin güvenilirlik ve geçerlik hususunda incelemeler yapılması için analizler yapılır. Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin yapı geçerliğinin sağlanması gerekli olduğundan öncelikle ölçeğe ait faktör yapısı belirlenmiştir. AFA yani açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. Faktör yapısı belirlenmiş olan ölçeğe doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanarak yapı geçerliliği hususu incelenmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi ile doğrulayıcı faktör analizi uygulanan ölçeğin yapı geçerliliği olduğu gözlenmekte ve kullanılabilir düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

İki veya daha fazla değişkenin aralarında herhangi bir ilişki olup olmadığını araştırma durumlarında korelasyon matrisi ile kovaryans matrisi kullanılmaktadır. Korelasyon matrisinin diğer matristen farkı iki değişken arasında var olması halinde ilişkilerin derecelerine ait bilgiler vermesidir. Bir analiz yöntemi olan açımlayıcı faktör analizinde korelasyon matrisinden yararlanmak mümkündür. Değerlendirilen ölçeklerle birlikte yeni faktörlerin ortaya çıkabilmesi sürecinde korelasyon matrisi ile değişkenler arasında ki ilişkiler bulunarak, indirgeme yöntemi uygulanır. Bu uygulanan sürece açımlayıcı faktör analizi (AFA) denmektedir (Özdamar, 2012). Yapılan bu çalışmada kovaryans matrisi yerine korelasyon matrisi kullanılmıştır.

Geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeğine ait taslak form incelenmiştir. Taslak formlarda dikkat edilmesi gereken husus çok değişkenli normal dağılıma uygun olması gerekliliğidir. Hazırlanan ölçeğin taslak formu bu hususa uygun olduğu belirlenmiştir ve dolayısıyla açımlayıcı faktör analizi uygulanabilmektedir. Açımlayıcı faktör analizlerinin uygunluğunun belirlenmesine yönelik de ölçütler ve testler uygulanması gerekmektedir. Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinde açımlayıcı faktör analizinin uygunluğu için KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) istatistiği ölçütü uygulanmıştır. Test olarak, Bartlett küresellik testi kullanılmıştır. Bartlett küresellik testi aynı zamanda korelasyon matrisinin anlamlılığını da ortaya koymaktadır.

Tablo 17.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine İlişkin Kaiser-Meyer-Olkin Ölçütü ve Bartlett Testi Değerleri

İstatistiksel Ölçümler	Açıklama	Sonuçlar
Kaiser-Meyer-Olkin	KMO ölçütü	0,935
Bartlett Testi	χ^2 (ki-kare) testi değeri	15381,504
	Serbestlik derecesi	171
	P	0,000*

Tablo 17’de teknolojik liderlik rolleri ölçeğine taslak forma ilişkin KMO istatistik ölçütü yapılmıştır. Tabloya göre Bartlett testi verileri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde (KMO) istatistiği ölçütünün 0,935 olduğu görülmektedir.

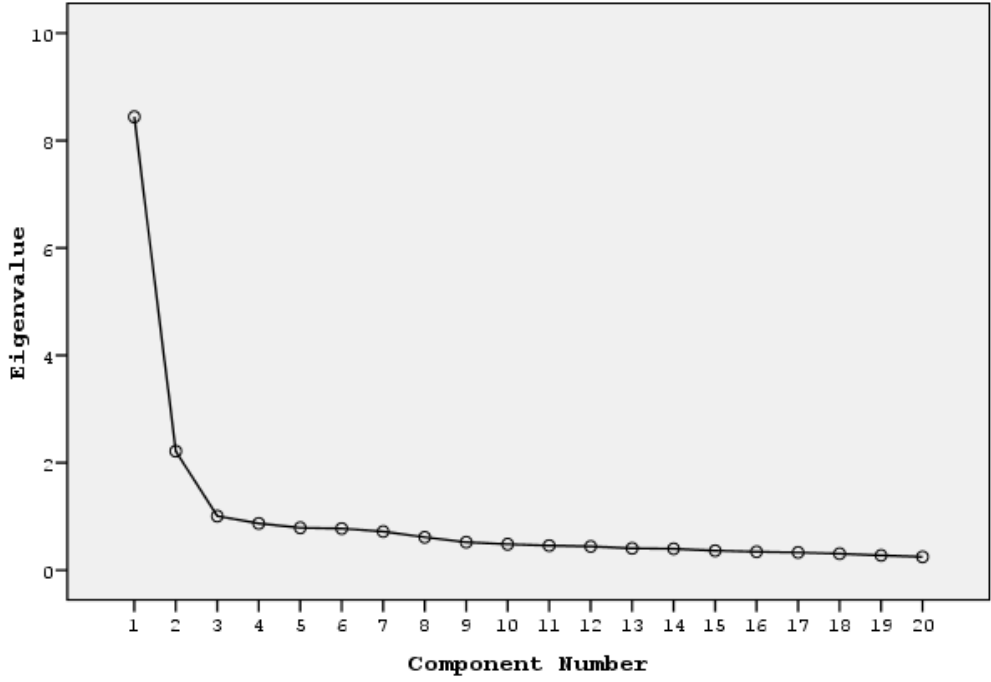
Kaiser–Meyer–Olkin istatistik ölçütünün faktör olabilmesi için değerinin, 0,60’tan yüksek çıkması gereklidir. KMO ölçütü ile girilen matrislerin ölçeklerde açımlayıcı faktör analizinin uygunluğu ile ilgili bilgiler vermektedir. Korelasyon matrisinin anlamlılığı Bartlett küresellik testi ile incelenmektedir (Büyüköztürk, 2009).

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği’ne uygulanan Bartlett küresellik testi sonucuna bakıldığında χ^2 (ki-kare) testi (chi-square test) sonucunun 15381,504 olduğu görülmektedir. Bulunan bu değer istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede olduğu söylenebilir ($p < 0,05$). Nihai olarak yapılan ölçek çalışması AFA için uygundur.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin faktör sayısının belirlenmesinde ışıktutması adına özdeğerlerin verildiği Scree Plot (Yamaç) Grafiği incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 10.'da gösterilmiştir.

Şekil 10.

Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Scree Plot Grafiği



Şekil 10. incelendiğinde teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin özdeğerine bakılmıştır. Buna göre ölçeğe ait özdeğer aralığında 1'den büyük olarak 3 faktörün yer aldığı görülmektedir. Ölçekte kırılmanın 3'te olduğu, sonraki maddelerin düz ilerlediği görülmüştür.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinde aynı zamanda PCA (Principal Component Analysis) yani Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Bu analiz faydalı olan istatistiksel bir tekniktir. Görüntü sıkıştırma alanlarında sınıflandırma olarak kullanılmaktadır (Karakoç ve Dönmez, 2014).

PCA aynı zamanda boyut indirgeme tekniğidir. Dolayısıyla, yüksek çözünürlüklü girdilerde çok fazla değişkeni (bip lot of variables) tutarak sıkıştırmak demektir. Çok fazla değişken çalışmalarına varimax yöntemi uygulanır. Bu yöntem ile daha az değişkenle verilere varyans analizi yapılmaktadır ve faktör yapılarının en üst seviyede olması için döndürme uygulanır (Büyüköztürk, 2012).

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'ne varimax uygulanmıştır. Faktör yük değeri 0,30'un altında çıkan maddeler ölçekten atılmıştır. Geliştirilen ölçekten 1 madde atılarak 19 maddeye indirgenmiştir. Ölçeğe ilişkin bulgular tablo 18'de açıklanmıştır.

Tablo 18.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Afa Bulguları

Faktör Durumu	Öz değerler			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Öz Değer (λ)	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)	Öz Değer (λ)	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
Faktör 1	8,012	42,168	42,168	4,019	21,151	21,151
Faktör 2	2,149	11,313	53,481	3,652	19,221	40,372
Faktör 3	1,007	5,300	58,781	3,498	18,409	58,781

Tablo 18'de teknolojik liderlik rolleri ölçeğine uygulanan faktör analizleri sonucunda faktörlere göre bulunan öz değerler görülmektedir. Yine tablo incelendiğinde öz değerlerle birlikte açıklanan varyans değerleri % olarak verilmiştir. Bununla beraber döndürülmüş kareler toplamı içerisinde öz değerler ve yine varyanslara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Tablo 18 incelendiğinde; teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nde, öz değerlere (λ) bakıldığında, 1'in üzerinde faktörler bulunmuştur. Verilere göre 3 faktörlü bir yapı olduğu görülmektedir. Döndürülmüş kareler toplamı sonuçlarına göre teknolojik liderlik rolleri ölçeğindeki faktörlerin değerlerine bakıldığında; Faktör 1'in öz değeri (λ) = 4,019 bulunmuştur. Böylelikle faktör 1, teknolojik liderlik rolleri ölçeğindeki toplam varyans oranı olarak % 21,151'ini açıklamaktadır. Faktör 2'ye ait öz değeri (λ) = 3,652 bulunmuştur. Faktör 2 toplam varyans oranı olarak % 19,221'ini açıklamaktadır. Ölçekte bulunan Faktör 1 ve Faktör 2'nin açıkladığı kümülatif varyans, toplam varyansın % 40,372'sini oluşturduğu görülmektedir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nde bulunan Faktör 3'e ait öz değer (λ) = 3,498 bulunmuştur. Faktör 3, teknolojik liderlik rolleri ölçeğindeki varyansın % 18,409'unu açıklamaktadır. Üçüncü faktör diğer iki faktörle birlikte kümülatif olarak ölçek varyansının % 58,781 açıklamaktadır. Buna göre, teknolojik liderlik rolleri

ölçeğinin üç faktörlü yapısı ölçeğe ilişkin toplam varyansın %58,781'ini oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 19.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Faktör Durumu Sonuçları

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçek Soruları	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
1.Eğitimde teknolojik liderlik eğitime katkısı olarak öğretilenleri pekiştirir.	0,828		
2.Eğitimde teknolojik liderlik daha iyi öğrenilmesini sağlar.	0,823		
3.Eğitimde teknolojik liderlik öğrencinin dikkatini derse çeker.	0,817		
4.Eğitimde teknolojik liderlik öğrenilenin daha fazla hatırdakalmasını sağlar.	0,751		
5.Eğitimde teknolojik liderlik dersleri öğrenci açısından daha eğlenceli hake getirir.	0,604		
8.Teknolojik liderlik, öğrencilerin öğrendikleri ile yaşadıkları hayat arasında ilişki kurmasını güçlendirmektedir.		0,739	
7.Teknolojik liderlik öğrencileri araştırmaya yönlendirmektedir.		0,719	
6.Teknolojik liderlik öğrencilerin hayata atılmasında yararlıdır.		0,707	
12.Teknolojik liderlik ile öğrencilerin üretken olması sağlanabilir.		0,648	
10.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin çalışma stratejilerine katkısı olur.		0,620	
11.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine katkı sağlar.		0,605	
14.Okullarda verilen bilişim eğitimi öğrencilerde yazılım ve program geliştirme merakı oluşturur.		0,566	
9.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak		0,565	

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçek Soruları	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3
öğrencilerin farklılaşan öğrenme biçimlerine katkısı olur.			
15.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin kendisini sürekli geliştirmeye teşvik eder.			0,746
16.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin iş tatminini artırır.			0,715
17.Eğitimde teknolojik liderlik dersin içeriğini zenginleştirmesine fırsat verir.			0,649
18.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin öğrencileriyle daha sağlıklı iletişim kurmasını sağlar.			0,590
19.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin öğrencilerinin gözünde itibarını artırır.			0,530
20.Teknolojik liderlik eğitmenlerin kendilerini yenileyebilmesine katkı sağlar.			0,529

Tablo 19’da teknolojik liderlik rolleri ölçeği’ne uygulanan faktör analizleri sonucunda, faktör yapıları belirlenmiştir. Buna göre de ölçek maddelerine ait faktör yükü de belirlenerek açıklanmıştır. Faktör yükü belirlenen değişkenlerin ortak noktalarından hareket edilerek, ilgili ortak noktaya göre faktörlere isimler verilmektedir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 19’da görüldüğü üzere teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin taslak formunda yer alan, 13.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin özgüvenini artırır. maddesi, faktör yük değeri 0,30’un altında bulunmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin birinci faktöründe (Faktör 1) yer alan maddeler belirlenmiştir. 1. Eğitimde teknolojik liderlik eğitime katkısı olarak öğretilenleri pekiştirir. 2. Eğitimde teknolojik liderlik daha iyi öğrenilmesini sağlar. 3. Eğitimde teknolojik liderlik öğrencinin dikkatini derse çeker. 4. Eğitimde teknolojik liderlik öğrenilenin daha fazla hatırdaki kalmasını sağlar. 5. Eğitimde

teknolojik liderlik dersleri öğrenci açısından daha eğlenceli hale getirir. Maddeleri yer almaktadır.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin birinci faktöründe (Faktör 1) bulunan beş soruya göre kat sayı değerinin 0,828 ile 0,604 aralığında değişim göstermekte olduğu saptanmıştır. Teknolojinin birinci faktöründe yer alan maddeler, teknolojik liderlik, öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğrenmelerini artırıcı nitelikte olduğundan dolayı, bu faktör “Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü” olarak adlandırılmıştır.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinde bulunan ikinci faktör (Faktör 2)’de yer alan maddeler belirlenmiştir. 8.Teknolojik liderlik, öğrencilerin öğrendikleri ile yaşadıkları hayat arasında ilişki kurmasını güçlendirmektedir. 7.Teknolojik liderlik öğrencileri araştırmaya yönlendirmektedir. 6.Teknolojik liderlik öğrencilerin hayata atılmasında yararlıdır. 12.Teknolojik liderlik ile öğrencilerin üretken olması sağlanabilir. 10.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin çalışma stratejilerine katkısı olur. 11.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine katkı sağlar. 14.Okullarda verilen bilişim eğitimi öğrencilerde yazılım ve program geliştirme merakı oluşturur. 9.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin farklılaşan öğrenme biçimlerine katkısı olur. Maddelerini içermektedir.

Faktör 2’de bulunan sekiz soruya göre kat sayı değerinin 0,739 ile 0,565 aralığında değişim göstermekte olduğu saptanmıştır. İkinci faktörde (Faktör 2) yer alan maddeler öğrencilerin becerilerine ve hayatlarına katkı sağlayacak nitelikte olduğundan dolayı bu faktör, beceri ve hayata katkı rolü olarak adlandırılmıştır.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinde bulunan Faktör 3’de yer alan maddeler belirlenmiştir. 15.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin kendisini sürekli geliştirmeye teşvik eder. 16.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin iş tatminini artırır. 17.Eğitimde teknolojik liderlik dersin içeriğini zenginleştirmesine fırsat verir. 18.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin öğrencileriyle daha sağlıklı iletişim kurmasını sağlar. 19.Eğitimde teknolojik liderlik eğiticilerin öğrencilerinin gözünde itibarını artırır. 20.Teknolojik liderlik öğretmenlerin kendilerini yenileyebilmesine katkı sağlar. Maddeleri bulunmaktadır.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin üçüncü faktöründe (Faktör 3) bulunan altı soruya göre kat sayı değerinin 0,746 ile 0,529 aralığında değişim göstermekte olduğu saptanmıştır. Üçüncü Faktörde (Faktör 3) yer alan 6 maddeye ilişkin teknolojinin

öğretmenlere olan katısını içerdiğinden dolayı, eğiticiye katkı rolü olarak adlandırılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi bulguları çerçevesinde, teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin toplam varyansın % 58,781'ini açıklayan, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü olmak üzere üç faktörlü yapıda olduğu saptanmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

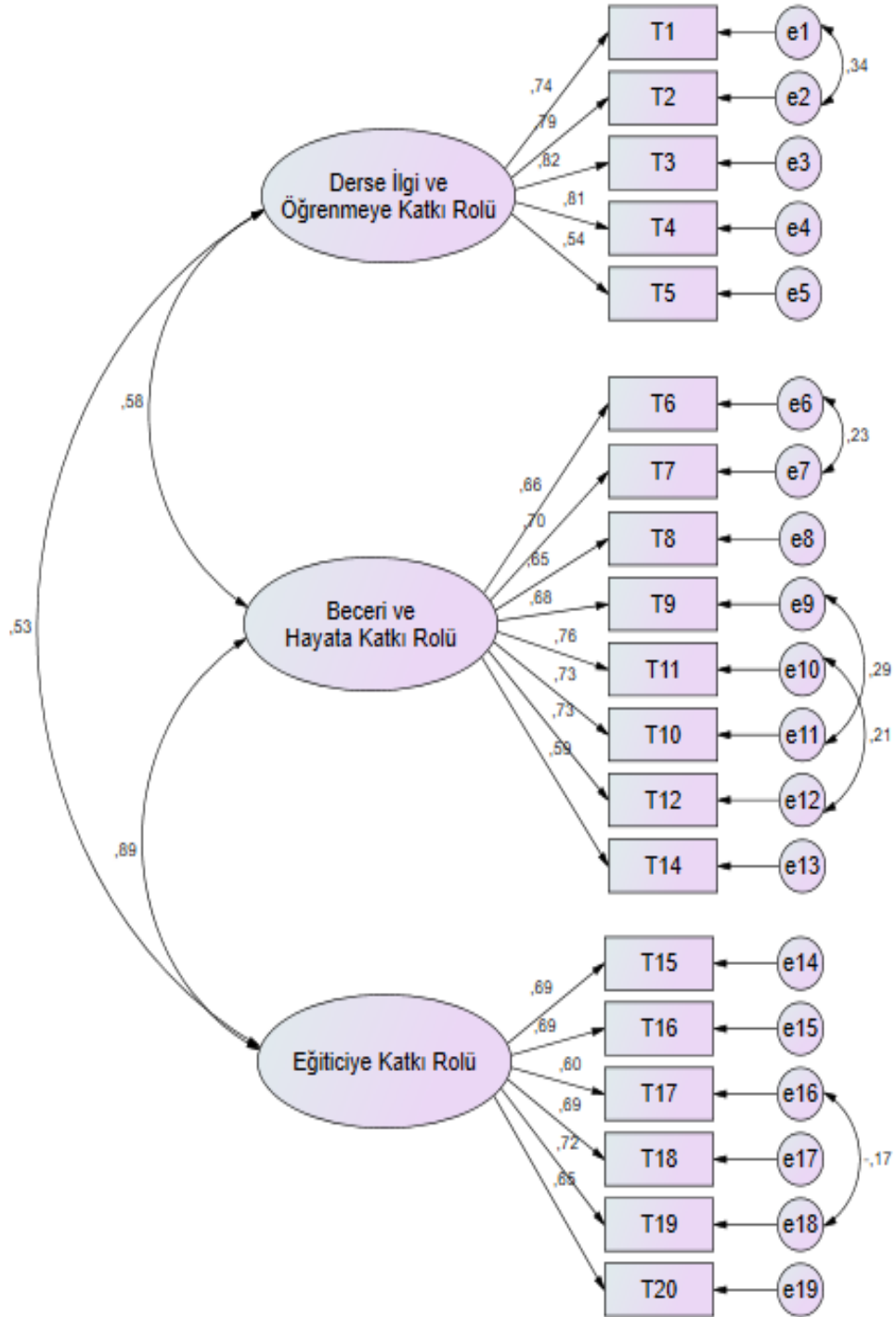
Confirmatory factor analysis olarak terminolojide yer alan doğrulayıcı faktör analizi, tasdik edici, onaylayıcı, teyit edici ve doğrulayıcı anlamından ortaya çıkarak, açımlayıcı faktör analizinin doğrulayıcısı olduğu görülmektedir. Bu analizin uygulanma nedeni, önceden yapılmış olunan çalışmalarla, mevcut çalışmada bulunan faktörler arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığının incelenmesi hususudur. Gözlenebilen veya gözlenemeyen alternatif değerleri inceleyerek tanımlamak için kullanılan yapısal eşitlik modeli (YEM) türündedir. Bu nedendir ki yapılan çalışmalarda ki ölçek geliştirme sürecinde işlevi oldukça önemlidir (Büyüköztürk, 2012; Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanisoğlu, 2013).

Çalışmada gerçekleştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeğine ait açımlayıcı faktör analizleri ve bileşenlerinin uygulanmasının ardından ölçek faktörleri ve isimleri belirlenmiştir. Faktör yapısına ait uygunluk teyidinin ardından doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz ile ölçeğe ilişkin yol göstergesi (diyağram) şekil 11'de açıklanmıştır. Buna göre; derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü alt faktörlere ait ölçek, yapılan analiz sonucu doğrulandığı tespit edilmiştir.

Şekil 11.'de görüldüğü üzere, teknolojik liderlik rolleri ölçeğine uygulanan analiz ile birlikte daha önceden yapılmış analiz sonucunda elde edilmiş olan 19 madde ve 3 faktör yapısında herhangi bir değişiklik olmamış ve ölçekten herhangi bir madde çıkarılmamıştır.

Şekil 11.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine Ait Yol Göstergesi



Aynı şekilde şekilden hareketle ölçeğe uygulanan ilgili doğrulayıcı faktör analizi modeline ilişkin, uyum iyiliği indeksleri sonuçları da Tablo 20.'de gösterilmiştir.

Tablo 20.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Doğrulatoryı Faktör Analizi Sonuçları

İstatistiksel Ölçümler	Değer	Sınır Değer	Uyum
χ^2/sd	4,086	3-5	Kabul Edilebilir
GFI	0,918	0,90-0,95	Kabul Edilebilir
NFI	0,915	0,90-0,95	Kabul Edilebilir
CFI	0,924	0,90-0,95	Kabul Edilebilir
RMSEA	0,071	0,05-0,08	Kabul Edilebilir

Tablo 20’de görüldüğü üzere teknolojik liderlik rollerini ölçeğine ilişkin doğrulatoryı faktör analizi uygulanması sonucunda indeksler, değerleri, sınır değerleri ve uyum iyiliği hangi durumda bu bilgiler saptanmıştır. Ki-kare/serbestlik derecesi değerinin kabul edilebilmesi sınır değer aralığına ilişkin olarak bulunur (Kline, 2005). Tablo ’da sınır değer aralığı (3 ile 5) uygunluğuna göre bakıldığında χ^2 (ki-kare)/sd (serbestlik derecesi) değerinin 4,086 olduğu tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks değerinin 0,95 ile 1,00 arasında olması hususunda mükemmel uyum olduğunu gösterir. Yine ölçeğin kabul edilebilir durum aralığı olarak 0,90 ile 0,95 aralığında olması yeterlidir (Sümer, 2000). Yapılan araştırma incelendiğinde; 0,918 değerini tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile tespit edilir. Buna göre kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,90 ile 1,00 arasında olmalıdır. Dolayısıyla bulunan sonucun açıklanan değerler aralığında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Tablo incelendiğinde, NFI değerini 0,915 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açısından kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks değerinin 0,95 ile 1,00 arasında olması hususunda mükemmel uyum olduğunu gösterir. 0,90 ile 0,95 aralığı ise kabul edilebilir bir uyum seviyesini belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Yapılan araştırma incelendiğinde; 0,924 değeri bulunmuştur. Buna göre ölçeğin istatistiksel açılarından kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile saptanır. RMSEA kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,05 ile 0,08 arasında olmalıdır. Aynı şekilde bu değerlerin mükemmel uyumlu durumları da olabileceği bilinmektedir. Mükemmel uyum için gerekli olan değer aralığı 0,00 ile 0,05 olma durumudur (Brown, 2006). Tablo 20 incelendiğinde, RMSEA değeri 0,071 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Güvenirlik Analizleri

Araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçeklere uygulanan testlerin kendi içlerindeki güvenilirlikleri yani iç tutarlılık durumları araştırılmalıdır. Örneğin, Cronbach's Alpha testinin katsayısının 0,70 üzerinde olması gerekmektedir. Bununla birlikte ölçek, istikralı, temsiliyet, eş değerli ve nesnel olmalıdır. Ölçeğin güvenilirlik katsayılarını değerlendirmek amacıyla Split Half (Yarıya Bölme) testi ile ölçeğin genel güvenilirliği için C. Spearman–W. Brown tarafından geliştirilen formülün uygulanması gerekmektedir. Bununla birlikte ölçeklere bir takım testler uygulanarak, korelasyon değerlerine bakılmalıdır (Büyüköztürk, 2012; Karakoç ve Dönmez, 2014). Bu çalışmada geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeğine ilişkin güvenilirlik durumunun incelemesi yapılmıştır. Madde-toplam korelasyonları değerlerine bakılarak ölçeğin geneli ve alt faktörlerinin güvenilirliği tespit edilmiştir.

Tablo 21.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Cronbach's Alpha Testi

Alt Faktörler / Genel	Cronbach's Alpha
Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü	0,859
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	0,882
Eğiticiye Katkı Rolü	0,828
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Genelini	0,922

Tablo 21'de teknolojik liderlik rollerini ölçeğinin geneline ve alt boyutlarına (faktörlerine) ilişkin Cronbach's Alpha testine ait olan katsayılar tespit edilmiştir.

Tablo da yer alan ölçek verilerine göre, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü faktörüne ait alpha değeri katsayısı 0,859 olarak, beceri ve hayata katkı rolü faktörüne ait alpha değeri katsayısı 0,882 olarak, eğiticiye katkı rolü faktörüne ait alpha değeri katsayısı 0,828 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeğin geneli incelendiğinde ise alpha değeri katsayısı sonucunun 0,922 olduğu saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, Cronbach's Alpha testi katsayılarının 0,70 üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla geliştirilen teknolojik liderlik rollerini ölçeği geneli ve faktörlerinin güvenilirlik testinden aldığı puanların yüksek olması sebebiyle, ölçeğin güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Tablo 22.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği, Yarıya Bölme Yöntemi Testi

Split Half Method	Katsayı
Yarıya Bölme Testi	Verileri
Cronbach's Alpha Bölüm 1 (10 madde)	0,874
Cronbach's Alpha Bölüm 2 (9 madde)	0,878
Cronbach's Alpha Toplam (19 madde)	0,922
Formlar Arasındaki Korelasyon	0,714
C. Spearman-W. Brown Katsayısı (Eşitlik ve Eşit Olmayan Uzunluk)	0,833
Guttman Split Half Katsayısı	0,833

Yarıya veya ikiye bölme yöntemi (split half method) testine ait bileşenler ile hazırlanan ölçeğe ait katsayı verileri Tablo 22’de verilmiştir.

Tabloda bulunan teknolojik liderlik rolleri ölçek verileri incelendiğinde; birinci bölümüne göre Cronbach’s Alpha katsayısı 0,874 olduğu, ikinci bölümüne göre Cronbach’s Alpha katsayısı 0,878 olduğu, toplam Cronbach’s Alpha katsayısının ise 0,922 olduğu tespit edilmiştir. Formlar Arasındaki Korelasyon 0,714 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği için C. Spearman–W. Brown formülü uygulaması sonucunda elde edilen katsayı incelendiğinde alt parametreleri olan Eşitlik ve Eşit Olmayan Uzunluğa ait katsayı 0,833 olduğu saptanmıştır. Tablo’ da bulunan split half testinin son satırında bulunan Guttman Split Half Katsayısı 0,833 olarak ortaya çıktığı görülmektedir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği yarılanma bölümleri aralarındaki bağı anlamlı olduğu ve istatistiksel açıdan kuvvetli olduğu saptanmaktadır. Hazırlanan ölçeğin güvenilirlik açısından tutarlı olduğu yarıya veya ikiye bölme yöntemi (split half) testine göre tespit edilmiştir.

Tablo 23.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğine İlişkin Madde–Toplam Puan Korelasyon Katsayılarının Ortalaması

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Soruları	Madde-Toplam Korelasyon Katsayısı Ortalama Puanı
1.Eğitimde teknoloji kullanımını eğitime katkısı olarak öğretilenleri pekiştirir.	0,519
2.Eğitimde teknoloji kullanımını daha iyi öğrenilmesini sağlar.	0,563
3.Eğitimde teknoloji kullanımını öğrencinin dikkatini derse çeker.	0,523
4.Eğitimde teknoloji kullanımını öğrenilenin daha fazla hatırdaki kalmasını sağlar.	0,585
5.Eğitimde teknoloji kullanımını dersleri öğrenci açısından daha eğlenceli hale getirir.	0,438
6.Teknoloji kullanımını öğrencilerin hayata atılmasında yararlıdır.	0,641

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Soruları	Madde-Toplam Korelasyon Katsayısı Ortalama Puanı
7.Teknoloji kullanımını öğrencileri araştırmaya yönlendirmektedir.	0,653
8.Teknoloji kullanımını, öğrencilerin öğrendikleri ile yaşadıkları hayat arasında ilişki kurmasını güçlendirmektedir.	0,580
9.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin farklılaşan öğrenme biçimlerine katkısı olur.	0,660
10.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin çalışma stratejilerine katkısı olur.	0,683
11.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine katkı sağlar.	0,703
12.Teknoloji kullanımını ile öğrencilerin üretken olması sağlanabilir.	0,674
14.Okullarda verilen bilişim eğitimi öğrencilerde yazılım ve program geliştirme merakı oluşturur.	0,533
15.Eğitimde teknoloji kullanımını eğitimcilerin kendisini sürekli geliştirmeye teşvik eder.	0,619
16.Eğitimde teknoloji kullanımını eğitimcilerin iş tatminini artırır.	0,596
17.Eğitimde teknoloji kullanımını dersin içeriğini zenginleştirmesine fırsat verir.	0,550
18.Eğitimde teknoloji kullanımını eğitimcilerin öğrencileriyle daha sağlıklı iletişim kurmasını sağlar.	0,579
19.Eğitimde teknoloji kullanımını eğitimcilerin öğrencilerinin gözünde itibarını artırır.	0,611
20.Teknoloji kullanımını öğretmenlerin kendilerini yenileyebilmesine katkı sağlar.	0,609

Tablo 23'te geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin soruları ve bu soruların madde-toplam puanlarına göre korelasyon katsayılarının ortalamalarından almış oldukları puanlar görölmektedir.

Tabloya göre; madde-toplam korelasyon ortalama puanına göre 11.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine katkı sağlar, maddesi en yüksek puanı alan soru olduğu saptanmıştır. Madde-toplam korelasyon ortalama puanına göre, 5.Eğitimde teknoloji kullanımı dersleri öğrenci açısından daha eğlenceli hale getirir, maddesi en düşük puanı alan soru olduğu belirlenmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek sorularına ait madde-toplam korelasyon ortalama puanları tabloya göre, min=0,438 ile max=0,703 puan arasında değiştiği görülmektedir. Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinde bulunan 19 (soru) maddeye ait, madde-toplam korelasyon ortalama puanı verilerine göre güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Nihai olarak; bu çalışmada hazırlanan ve geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeği'ne ait yapılan analizler ve testler sonucunda, ölçeğin doğru, kararlı ve istikrarlı olduğu bunun yanı sıra ölçeğin temsili olarak kullanılabilir hale getirildiği, eş değeriğe sahip ve nesnel olduğu sonucuna varılmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Veri toplama araçlarıyla bulunan girdilerin toparlanması ile paket programlar vasıtasıyla çözümlenmesi sonucu oluşan bulgulara yer verilmiştir. Bulgulardan elde edilen veriler tablolar halinde sunulmuştur. Tabloların yorumları elde sayısal verilerin ifadeleri dönüşmesi olarak yansımıştır.

Tanıttıcı ve Mesleki Özellikler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, gelir, eğitim durumu, medeni durumu, kıdem ve okuldaki kıdem gibi tanıttıcı ve mesleki özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 24.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Sosyo-Demografik ve Mesleki Dağılım Oranları

Cinsiyet	Sayı(n)	Yüzde(%)
Kadın	752	46,88
Erkek	852	53,12
Yaş Aralığı		
22 – 34 yaş	453	28,24
35 – 44 yaş	710	44,26
45 – 60 yaş ve üstü	441	27,50
Gelir (₺)		
3000 – 4000 ₺	204	12,72
4001 – 5000 ₺	341	21,25
5001 – 6000 ₺	391	24,38
6001 ₺+	668	41,65
Eğitim durumu		
Lisans	1208	75,31
Lisansüstü	396	24,69

Medeni durum		
Bekâr	403	25,12
Evli	1201	74,88
Mesleki Kıdem Süresi (Yıl)		
1 – 5	182	11,35
6 – 10	292	18,20
11 – 15	324	20,20
16 – 20	482	30,05
21+	324	20,20
Mevcut Okuldaki Süre (Yıl)		
1 – 5	824	51,37
6 – 10	355	22,13
11 – 15	165	10,29
16 – 20	260	16,21
Toplam	1604	100,00

Tablo 24.'te araştırmaya dâhil edilen yabancı dil öğretmenlerinin, sosyo-demografik ve bazı mesleki özelliklerine göre dağılımına ilişkin frekans analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 24. incelendiğinde araştırma kapsamına alınan yabancı dil öğretmenlerinin, %46,88'inin kadın, %53,12'sinin erkek olduğu, %28,24'ünün 34 yaş ve altı, %44,26'sının 35-44 yaş arası ve %27,50'nin 45 yaş ve üstü yaş grubunda yer aldığı belirlenmiştir.

Yabancı dil öğretmenlerinin, %12,72'sinin aylık gelirin 3000 – 4000 ₺ aralığında, %21,25'inin 4001 – 5000 ₺, %24,38'inin 5001 – 6000 ₺ ve %41,65'inin 6001 ₺ ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin %75,31'inin lisans mezunu olduğu ve %24,69'unun lisansüstü düzeyde eğitim aldığı, %74,88'inin evli olduğu ve %25,12'sinin bekâr olduğu tespit edilmiştir.

Tabloya göre, 182 öğretmenin %11,35'inin 1 ile 5 yıl, 292 öğretmenin %18,20'sinin 6 ile 10 yıl, 324 öğretmenin %20,20'sinin 11 ile 15 yıl, 482 öğretmenin %30,05'inin 16 ile 20 yıl, 324 öğretmenin %20,20'sinin ise 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdem sürelerine sahip oldukları görülmektedir.

Tabloya göre, %51,37'sinin 824 öğretmenin 1 ile 5 yıl, %22,13'ünün 355 öğretmenin 6 ile 10 yıl, %10,29'un 165 öğretmenin 11 – 15 yıl ve %16,21'in 260 öğretmenin ise 16 – 20 yıl arasında mevcut okullarında görev yaptıkları saptanmıştır.

Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamına alınan yabancı dil öğretmenlerin, Teknolojik liderlik rolleri ölçeği genelinden aldıkları puanlara yer verilmiştir. Ölçekle birlikte gelişen alt faktörlerin de puanlarına değinilmiştir. Derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü ile eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ve bu puanların sosyo-demografik ve mesleki özelliklere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular gösterilmiştir.

(Geliştirilen ölçek ek.4 de belirtilmiştir).

Tablo 25.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Puanları

Alt Faktörler / Genel	n	\bar{x}	s	Alt	Üst
Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü	1604	4,08	0,64	1,80	5,00
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	1604	3,90	0,67	1,38	5,00
Eğiticiye Katkı Rolü	1604	3,92	0,65	1,50	5,00
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Genel	1604	3,97	0,57	1,56	5,00

Tablo 25.'te araştırma kapsamına alınan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden aldıkları puanlara dair tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörler ve ölçeğin genelinden almış oldukları ortalama yaklaşım puanları ile almış oldukları alt ve üst sınır değerleri görülmektedir.

Buna göre;

- “Derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü”ne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $4,08 \pm 0,64$ olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,80 üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.

- “Beceri ve hayata katkı rolü”ne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,90\pm 0,67$ olarak belirlenmiştir. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,38, üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.
- “Eğiticiye katkı rolü”ne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,92\pm 0,65$ olarak görülmüştür. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,50, üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği genelinden ortalama yaklaşım puan $3,97\pm 0,57$ olarak tespit edilmiştir. Alınan asgari değer 1,56, azami değer ise 5,00 saptanmıştır.

Tablo 26.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler / Genel	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü	Kadın	752	4,08	0,64	0,014	0,989
	Erkek	852	4,08	0,63		
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	Kadın	752	3,84	0,69	-2,882	0,004*
	Erkek	852	3,94	0,66		
Eğiticiye Katkı Rolü	Kadın	752	3,87	0,67	-3,120	0,002*
	Erkek	852	3,97	0,64		
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Genel	Kadın	752	3,93	0,58	-2,325	0,020*
	Erkek	852	4,00	0,55		

* $p < 0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 26.’da çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, cinsiyetine (kadın veya erkek) göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği’nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre yabancı dil erkek öğretmenler bu faktörlerden yabancı

dil kadın öğretmenlere göre anlamlı bir seviyede yüksek puanlar almış oldukları görülmektedir.

Tablo' da ki bulgulara göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Sonuç olarak, erkek öğretmenler ölçek genelinden kadın öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Tablo 27.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaşa Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler / Genel	Yaş Grubu	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
Derse İlgi ve	22 – 34 yaş	453	4,13	0,64	1,80	5,00	2,768	0,063
Öğrenmeye	35 – 44 yaş	710	4,08	0,62	2,00	5,00		
Katkı Rolü	45 – 60+	441	4,03	0,65	1,80	5,00		
Beceri ve	22 – 34 yaş	453	3,90	0,69	1,38	5,00	1,528	0,217
Hayata Katkı	35 – 44 yaş	710	3,92	0,65	1,38	5,00		
Rolü	45 – 60+	441	3,85	0,69	1,38	5,00		
Eğiticiye	22 – 34 yaş	453	3,92	0,65	1,50	5,00	1,830	0,161
Katkı	35 – 44 yaş	710	3,95	0,64	1,67	5,00		
Rolü	45 – 60+	441	3,88	0,67	1,50	5,00		
Teknolojik	22 – 34 yaş	453	3,98	0,58	1,56	5,00	2,039	0,130
Liderlik	35 – 44 yaş	710	3,99	0,55	1,79	5,00		
Rolleri Ölçeği								
Geneli	45 – 60+	441	3,92	0,59	1,61	5,00		

$p<0,05$ (F: ANOVA)

Tablo 27.'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin yaş aralıklarına göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü puanlara göre fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Dolayısıyla, alınan puanlar benzerdir.

Tablo' da ki bulgulara göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç olarak, 22 ile 34 yaş arası, 35-44 yaş arası, 45 ile 60 yaş arası ve üstü yer alan öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre puanları benzerdir.

Tablo 28.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Gelire Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler / Genel	Aylık gelir (₺)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü	3000-4000	204	4,14	0,61	2,00	5,00	0,836	0,474	
	4001-5000	341	4,10	0,62	2,00	5,00			
	5001-6000	391	4,06	0,59	1,80	5,00			
	6001+	668	4,07	0,67	1,80	5,00			
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	3000-4000	204	3,97	0,66	1,50	5,00	4,792	0,003*	c-d
	4001-5000	341	3,86	0,67	1,38	5,00			
	5001-6000	391	3,98	0,63	1,38	5,00			
	6001+	668	3,84	0,70	1,38	5,00			
Eğiticiye Katkı Rolü	3000-4000	204	3,97	0,63	1,67	5,00	2,920	0,033*	c-d
	4001-5000	341	3,90	0,67	1,50	5,00			
	5001-6000	391	3,99	0,60	1,50	5,00			
	6001+	668	3,88	0,68	1,50	5,00			
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği	3000-4000	204	4,03	0,55	1,79	5,00	2,512	0,057	
	4001-5000	341	3,95	0,58	1,79	5,00			
	5001-6000	391	4,01	0,53	1,63	5,00			
	6001+	668	3,93	0,59	1,56	5,00			

* $p < 0,05$ (F: ANOVA) a: 3000-4000 ₺ b: 4001-5000 ₺ c: 5001-6000 ₺ d: 6001 ₺+

Tablo 28.'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin gelirlerine göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü gelir puanlara göre fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Dolayısıyla, alınan puanlar benzerdir.

Aylık gelire göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo incelendiğinde 4001 – 6000 ₺ arası geliri ile 6001 ₺ gelir üzerinde olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, aylık geliri 3000 – 4000 ₺ öğretmenlere göre, daha yüksek bulunmuştur.

Tablo’ da ki bulgulara göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin gelirlerinin puanlarına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Sonuç olarak, Aylık geliri 3000 – 4000 ₺, 4001 – 5000 ₺, 5001 – 6000 ₺ ve 6001 ₺ üzerinde olan öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre puanları benzerdir.

Tablo 29.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler / Genel	Eğitim durumu	n	\bar{x}	s	t	p
Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü	Lisans	1208	4,09	0,66	0,755	0,450
	Lisansüstü	396	4,06	0,56		
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	Lisans	1208	3,86	0,68	-3,592	0,000*
	Lisansüstü	396	4,00	0,65		
Eğiticiye Katkı Rolü	Lisans	1208	3,89	0,66	-3,936	0,000*
	Lisansüstü	396	4,03	0,62		
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği	Lisans	1208	3,95	0,58	-2,637	0,008*
	Lisansüstü	396	4,03	0,53		

* $p<0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 29' da, çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre, geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü puanlara göre fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Buna göre, lisans veya lisansüstü yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörden aldıkları puanlar benzerdir.

Eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo incelendiğinde, lisansüstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerin aldıkları puanlar lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo' da ki bulgulara göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, lisansüstü eğitim durumu olan öğretmenlerin, lisans eğitim olan öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sonuç olarak, lisansüstü eğitilmiş öğretmenler ölçek genelinden lisans eğitilmiş öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Tablo 30.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler / Genel	Medeni durum	n	\bar{x}	s	t	p
Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü	Bekâr	403	4,08	0,63	-0,205	0,837
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	Evli	1201	4,09	0,64	0,969	0,333
Eğiticiye Katkı Rolü	Bekâr	403	3,95	0,64	0,811	0,418
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği	Evli	1201	3,92	0,66	0,616	0,538
	Bekâr	403	3,98	0,55		
	Evli	1201	3,96	0,57		

$p<0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 30' da çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, medeni duruma (evli veya bekâr) göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü puanlara göre fark tespit edilmemiştir ($p>0,05$). Evli veya bekâr yabancı dil öğretmenlerinin alt faktörlerin tamamından aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo' da ki bulgulara göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin medeni durumlarına göre alınan puanların istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Evli veya bekâr öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

Tablo 31.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler / Genel	Mesleki Kıdem Süresi (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p	Fark
	1 – 5	182	4,11	0,64	2,00	5,00	0,473	0,755	
Derse İlgi ve Öğrenmeye	6 – 10	292	4,11	0,68	1,80	5,00			
	11 – 15	324	4,09	0,60	2,20	5,00			
Katkı Rolü	16 – 20	482	4,07	0,62	1,80	5,00			
	21+	324	4,06	0,65	1,80	5,00			
	1 – 5	182	3,95	0,66	1,38	5,00	3,540	0,007*	b-d
Beceri ve Hayata	6 – 10	292	3,81	0,73	1,38	5,00			
	11 – 15	324	3,93	0,62	1,50	5,00			
Katkı Rolü	16 – 20	482	3,95	0,68	1,38	5,00			
	21+	324	3,82	0,67	1,38	5,00			
	1 – 5	182	3,93	0,64	1,50	5,00	3,293	0,011*	b-c
Eğiticiye	6 – 10	292	3,88	0,70	1,50	5,00			b-d
	11 – 15	324	3,99	0,60	1,67	5,00			
Katkı Rolü	16 – 20	482	3,96	0,65	1,50	5,00			
	21+	324	3,83	0,66	1,50	5,00			

Alt Faktörler / Genel	Mesleki Kıdem Süresi (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği	1 – 5	182	4,00	0,57	1,63	5,00	1,997	0,093	
	6 – 10	292	3,94	0,63	1,56	5,00			
	11 – 15	324	4,01	0,51	1,79	5,00			
	16 – 20	482	3,99	0,56	1,86	5,00			
	21+	324	3,90	0,57	1,61	5,00			

* $p < 0,05$ (F: ANOVA) a:1-5 sene b:6-10 sene c:11-15 sene d:16-20 sene, e:21+

Tablo 31.'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin kıdemlerine göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü kıdem puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Buna göre kıdem süreleri aralığı fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörden aldıkları puanlar benzerdir.

Kıdem sürelerine göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Tablo incelendiğinde, beceri ve hayata katkı rolü faktöründe, çalışma süresi 16 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler, 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur. Eğiticiye katkı rolü faktöründe ise 11 ile 15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo' da ki bulgulara göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin kıdem sürelerine göre alınan puanların istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Kıdemine bakılmaksızın öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

Tablo 32.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuldaki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler / Genel	Mevcut Okuldaki Süre (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Derse İlgi ve Öğrenmeye Katkı Rolü	1 – 5	824	4,12	0,67	1,80	5,00	2,156	0,091	
	6 – 10	355	4,05	0,65	2,00	5,00			
	11 – 15	165	4,03	0,61	1,80	5,00			
	16 – 20	260	4,04	0,51	1,80	5,00			
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	1 – 5	824	3,85	0,71	1,38	5,00	7,409	0,000*	a-d
	6 – 10	355	3,86	0,67	1,38	5,00			b-d
	11 – 15	165	3,96	0,61	1,38	5,00			
	16 – 20	260	4,06	0,55	2,13	5,00			
Eğiticiye Katkı Rolü	1 – 5	824	3,89	0,69	1,50	5,00	3,626	0,013*	a-d
	6 – 10	355	3,90	0,66	1,50	5,00			b-d
	11 – 15	165	3,96	0,60	1,67	5,00			
	16 – 20	260	4,04	0,54	1,83	5,00			
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği	1 – 5	824	3,95	0,61	1,56	5,00	2,097	0,099	
	6 – 10	355	3,94	0,56	1,63	5,00			
	11 – 15	165	3,98	0,53	1,61	5,00			
	16 – 20	260	4,04	0,44	1,99	5,00			

* $p < 0,05$ (F: ANOVA) a:1-5 sene b:6-10 sene c:11-15 sene d:16-20 sene

Tablo 32.'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin mevcut okulda bulunma kıdemlerine göre teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan “derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü” mevcut okulda bulunma kıdem puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Buna göre okuldaki kıdem süreleri aralığı fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörden aldıkları puanlar benzerdir.

Okulda ki kıdem sürelerine göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Tablo incelendiğinde, beceri ve hayata

katkı rolü ile eğiticiye katkı rolü faktörlerinde, mevcut okulda çalışma süresi 16 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler, 1 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo' da ki bulgulara göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin kıdem sürelerine göre alınan puanların istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Kıdemine bakılmaksızın öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

İş Tatminine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil öğretmenlerinin, Minnesota iş tatmini ölçeği genelinde ve ölçeğin alt boyutları olan içsel tatmin ve dışsal tatmin alt boyutlarından aldıkları puanlar ve sosyo-demografik ve mesleki özelliklere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 33.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanları

Alt Faktörler	n	\bar{x}	s	Alt	Üst
İçsel Tatmin	1604	3,87	0,54	1,00	5,00
Dışsal Tatmin	1604	3,57	0,66	1,00	5,00
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	1604	3,72	0,56	1,00	5,00

Tablo 33.'te araştırma kapsamına alınan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, Minnesota iş tatmini ölçeği'nden aldıkları puanlara dair tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin Minnesota iş tatmini ölçeğe ait alt faktörler ve ölçeğin genelinden almış oldukları ortalama yaklaşım puanları ile almış oldukları alt ve üst sınır değerleri görülmektedir.

Buna göre;

- İçsel tatmin'e ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,87\pm 0,54$ olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,00 üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.

- Dışsal tatmin'e ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,57\pm 0,66$ olarak belirlenmiştir. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,00, üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.

Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden ortalama yaklaşım puan $3,72\pm 0,56$ olarak tespit edilmiştir. Alınan asgari puanın 1,00, azami puanın ise 5,00 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 34.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
İçsel Tatmin	Kadın	752	3,87	0,52	-0,110	0,912
	Erkek	852	3,87	0,55		
Dışsal Tatmin	Kadın	752	3,55	0,65	-1,322	0,186
	Erkek	852	3,59	0,67		
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	Kadın	752	3,71	0,54	-0,834	0,404
	Erkek	852	3,73	0,57		

* $p < 0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 34.'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin cinsiyete (kadın veya erkek) göre Minnesota iş tatmini ölçeği'nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin Minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Dolayısıyla, cinsiyet (kadın veya erkek) fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo' da ki bulgulara göre, Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetlerine (kadın veya erkek) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

Tablo 35.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Yaş grubu	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
İçsel Tatmin	22 – 34 yaş	453	3,85	0,55	1,00	5,00	0,521	0,594
	35 – 44 yaş	710	3,88	0,52	2,17	5,00		
	45 – 60+	441	3,86	0,56	1,00	5,00		
Dışsal Tatmin	22 – 34 yaş	453	3,53	0,67	1,00	5,00	1,536	0,216
	35 – 44 yaş	710	3,59	0,64	1,25	5,00		
	45 – 60+	441	3,58	0,68	1,00	5,00		
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	22 – 34 yaş	453	3,69	0,57	1,00	5,00	1,110	0,330
	35 – 44 yaş	710	3,74	0,54	1,96	5,00		
	45 – 60+	441	3,72	0,58	1,00	5,00		

$p < 0,05$ (F: ANOVA)

Tablo 35.'te çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin yaşına göre minnesota iş tatmini ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Buna göre, yaş fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo' da ki bulgulara göre, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç olarak, 22 ile 34 yaş arası, 35-44 yaş arası, 45 ile 60 yaş arası ve üstü yer alan öğretmenlerin, ölçeğe göre puanları benzerdir.

Tablo 36.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Aylık gelir (₺)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
İçsel Tatmin	3000-4000	204	3,90	0,56	1,92	5,00	1,392	0,243
	4001-5000	341	3,83	0,51	2,17	5,00		
	5001-6000	391	3,90	0,53	1,00	5,00		
	6001+	668	3,86	0,55	1,00	5,00		
Dışsal Tatmin	3000-4000	204	3,60	0,72	1,63	5,00	1,021	0,382
	4001-5000	341	3,54	0,64	1,63	5,00		
	5001-6000	391	3,61	0,69	1,00	5,00		
	6001+	668	3,56	0,64	1,00	5,00		
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	3000-4000	204	3,75	0,59	1,77	5,00	1,318	0,267
	4001-5000	341	3,68	0,53	1,96	5,00		
	5001-6000	391	3,76	0,57	1,00	5,00		
	6001+	668	3,71	0,55	1,00	5,00		

$p < 0,05$ (F: ANOVA)

Tablo 36.'da çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin gelir durumuna göre minnesota iş tatmini ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Buna göre, gelir durumu fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo' da ki bulgulara göre, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin gelirine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç olarak, 3000 ₺ ile 6000 ₺ ve üstü gelir diliminde yer alan öğretmenlerin, ölçeğe göre puanları benzerdir.

Tablo 37.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Eğitim durumu	n	\bar{x}	s	t	p
İçsel Tatmin	Lisans	1208	3,86	0,54	-0,902	0,367
	Lisansüstü	396	3,89	0,54		
Dışsal Tatmin	Lisans	1208	3,55	0,64	-2,280	0,023*
	Lisansüstü	396	3,64	0,70		
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	Lisans	1208	3,71	0,55	-1,783	0,075
	Lisansüstü	396	3,76	0,58		

* $p < 0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 37’de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre minnesota iş tatmini ölçeği’nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir.

Eğitim durumlarına göre, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörü olan içsel faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Buna göre, eğitim durumu fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörden aldıkları puanlar benzerdir.

Eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre dışsal faktör puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Tablo incelendiğinde, ölçeğe ilişkin lisansüstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo’ da ki bulgulara göre, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

Tablo 38.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Medeni durum	n	\bar{x}	s	t	p
İçsel Tatmin	Bekâr	403	3,89	0,51	0,665	0,506
	Evli	1201	3,86	0,55		
Dışsal Tatmin	Bekâr	403	3,59	0,65	0,757	0,449
	Evli	1201	3,56	0,66		
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	Bekâr	403	3,74	0,53	0,769	0,442
	Evli	1201	3,71	0,57		

$p < 0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 38.'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin medeni duruma (evli veya bekâr) göre minnesota iş tatmini ölçeği'nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$).

Buna göre, medeni durum (evli veya bekâr) fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo' da ki bulgulara göre, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin medeni durumuna (evli veya bekâr) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç olarak, Medeni duruma göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 39.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Kıdem Süresi (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
İçsel Tatmin	1 – 5	182	3,87	0,61	1,00	5,00	0,576	0,680
	6 – 10	292	3,83	0,55	1,00	5,00		
	11 – 15	324	3,88	0,47	2,17	5,00		
	16 – 20	482	3,89	0,54	2,17	5,00		
	21+	324	3,86	0,56	1,00	5,00		
Dışsal Tatmin	1 – 5	182	3,55	0,72	1,00	5,00	1,122	0,345
	6 – 10	292	3,51	0,66	1,00	5,00		
	11 – 15	324	3,61	0,59	1,75	5,00		
	16 – 20	482	3,59	0,67	1,25	5,00		
	21+	324	3,57	0,68	1,00	5,00		
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	1 – 5	182	3,71	0,63	1,00	5,00	0,918	0,452
	6 – 10	292	3,67	0,56	1,00	5,00		
	11 – 15	324	3,74	0,48	1,96	5,00		
	16 – 20	482	3,74	0,56	1,96	5,00		
	21+	324	3,72	0,58	1,00	5,00		

$p < 0,05$ (F: ANOVA)

Tablo 39’da çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin kıdem sürelerine göre Minnesota iş tatmini ölçeği’nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Buna göre, kıdem süreleri fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo’ da ki bulgulara göre, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin kıdemine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Mesleki kıdem süresine göre yani çalışma yıllarına göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 40.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuldaki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Mevcut Okuldaki Süre (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
İçsel Tatmin	1 – 5	824	3,87	0,54	1,00	5,00	0,084	0,969
	6 – 10	355	3,86	0,52	1,00	5,00		
	11 – 15	165	3,88	0,58	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,86	0,53	2,33	5,00		
Dışsal Tatmin	1 – 5	824	3,58	0,66	1,00	5,00	0,157	0,925
	6 – 10	355	3,57	0,64	1,00	5,00		
	11 – 15	165	3,55	0,72	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,55	0,66	1,25	5,00		
Minnesota İş Tatmini Ölçeği	1 – 5	824	3,73	0,56	1,00	5,00	0,103	0,958
	6 – 10	355	3,72	0,54	1,00	5,00		
	11 – 15	165	3,72	0,60	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,71	0,56	2,08	5,00		

$p < 0,05$ (F: ANOVA)

Tablo 40’da çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin mevcut okulda ki kıdem sürelerine göre minnesota iş tatmini ölçeği’nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir ($p > 0,05$). Buna göre, okulda ki kıdem süreleri fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo’ da ki bulgulara göre, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin okulda ki kıdemine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç olarak, mevcut okuldaki kıdemlerine göre yani buldukları okulda geçirdikleri çalışma süresine göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanlar benzerdir.

Kişilik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümde yabancı dil öğretmenlerinin, on-maddeli kişilik ölçeğinden aldıkları puanlar ve alınan puanların öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara değinilmiştir.

Tablo 41.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanları

Alt Faktörler	n	\bar{x}	s	Alt	Üst
Dışadönüklük	1604	2,96	0,51	1,00	5,00
Duygusal Dengelilik	1604	3,18	0,66	1,00	5,00
Deneyimlere Açıklık	1604	3,08	0,71	1,00	5,00
Sorumluluk	1604	3,12	0,63	1,00	5,00
Yumuşak Başlılık	1604	3,37	0,64	1,00	5,00

Tablo 41.'de araştırma kapsamına alınan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, on-maddeli kişilik ölçeği'nden aldıkları puanlara dair tanımlayıcı istatistikler verilmiştir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörler ve ölçeğin genelinden almış oldukları ortalama yaklaşım puanları ile almış oldukları alt ve üst sınır değerleri görülmektedir. Buna göre;

- Dışadönüklük alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $2,96 \pm 0,51$ olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,00 üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.
- Duygusal dengelilik alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,18 \pm 0,66$ olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,00 üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.
- Deneyimlere açıklık alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,08 \pm 0,71$ olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,00 üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.
- Sorumluluk alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,12 \pm 0,63$ olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,00 üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.

- Yumuşak başlılık alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,37 \pm 0,64$ olarak bulunmuştur. Bu faktöre ait, alt ve üst sınırları incelendiğinde alt sınır 1,00 üst sınır 5,00 olduğu görülmektedir.

Tablo 42.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Dışadönüklük	Kadın	752	2,98	0,48	1,175	0,240
	Erkek	852	2,95	0,53		
Duygusal Dengelilik	Kadın	752	3,20	0,65	1,331	0,183
	Erkek	852	3,16	0,67		
Deneyimlere Açıklık	Kadın	752	3,07	0,69	-0,698	0,485
	Erkek	852	3,09	0,72		
Sorumluluk	Kadın	752	3,10	0,62	-0,745	0,456
	Erkek	852	3,13	0,64		
Yumuşak Başlılık	Kadın	752	3,41	0,69	1,969	0,049*
	Erkek	852	3,34	0,72		

* $p < 0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 42.'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, cinsiyetine (kadın veya erkek) göre on-maddeli kişilik ölçeği'nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetlerine (kadın veya erkek) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Dolayısıyla, cinsiyet fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Ölçekte yer alan alt faktörlerden olan yumuşak başlılık puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Buna göre yabancı dil kadın öğretmenler bu faktörden yabancı dil erkek öğretmenlere göre anlamlı bir seviyede yüksek puanlar almış oldukları görülmektedir.

Tablo 43.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Yaş grubu	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
Dışadönüklük	22 – 34 yaş	453	2,97	0,43	1,00	5,00	0,329	0,720
	35 – 44 yaş	710	2,97	0,53	1,00	5,00		
	45 – 60+	441	2,95	0,55	1,00	5,00		
Duygusal Dengelilik	22 – 34 yaş	453	3,20	0,66	1,00	5,00	0,657	0,519
	35 – 44 yaş	710	3,18	0,64	1,00	5,00		
	45 – 60+	441	3,15	0,70	1,00	5,00		
Deneyimlere Açıklık	22 – 34 yaş	453	3,07	0,69	1,00	5,00	0,111	0,895
	35 – 44 yaş	710	3,08	0,71	1,00	5,00		
	45 – 60+	441	3,09	0,72	1,00	5,00		
Sorumluluk	22 – 34 yaş	453	3,13	0,60	1,00	5,00	0,119	0,888
	35 – 44 yaş	710	3,11	0,64	1,00	5,00		
	45 – 60+	441	3,11	0,65	1,00	5,00		
Yumuşak Başlılık	22 – 34 yaş	453	3,38	0,64	1,00	5,00	0,271	0,763
	35 – 44 yaş	710	3,39	0,64	1,00	5,00		
	45 – 60+	441	3,36	0,66	1,00	5,00		

$p < 0,05$ (F: ANOVA)

Tablo 43. 'te çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin yaşına göre on-maddeli kişilik ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Buna göre; yabancı dil öğretmenlerinin yaşları fark etmeksizin on-maddeli kişilik ölçeğinin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 44.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Aylık Gelire Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Aylık gelir (₺)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
Dışadönüklük	3000-4000	204	2,95	0,47	1,00	5,00	0,960	0,411
	4001-5000	341	2,94	0,55	1,00	5,00		
	5001-6000	391	3,00	0,51	1,00	5,00		
	6001+	668	2,96	0,49	1,00	5,00		
Duygusal Dengelilik	3000-4000	204	3,22	0,68	1,00	5,00	1,594	0,189
	4001-5000	341	3,21	0,67	1,00	5,00		
	5001-6000	391	3,12	0,67	1,00	5,00		
Deneyimlere Açıklık	6001+	668	3,19	0,65	1,00	5,00		
	3000-4000	204	3,04	0,68	1,00	5,00	0,982	0,401
	4001-5000	341	3,09	0,74	1,00	5,00		
	5001-6000	391	3,13	0,69	1,00	5,00		
Sorumluluk	6001+	668	3,06	0,70	1,00	5,00		
	3000-4000	204	3,10	0,59	1,00	5,00	2,554	0,054
	4001-5000	341	3,11	0,65	1,00	5,00		
	5001-6000	391	3,19	0,62	1,00	5,00		
Yumuşak Başlılık	6001+	668	3,08	0,64	1,00	5,00		
	3000-4000	204	3,41	0,64	1,00	5,00	1,611	0,185
	4001-5000	341	3,40	0,67	1,00	5,00		
Başlılık	5001-6000	391	3,41	0,65	1,00	5,00		
	6001+	668	3,34	0,62	1,00	5,00		

$p < 0,05$ (F: ANOVA)

Tablo 44. 'te çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin aylık gelir durumuna göre on-maddeli kişilik ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin gelirine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Buna göre; yabancı dil öğretmenlerinin aylık gelirleri (3000 ₺ ile 6000 ₺ ve üstü) fark etmeksizin on-maddeli kişilik ölçeğinin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 45.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Eğitim durumu	n	\bar{x}	s	t	p
Dışadönüklük	Lisans	1208	2,96	0,51	-0,420	0,674
	Lisansüstü	396	2,97	0,52		
Duygusal Dengelilik	Lisans	1208	3,17	0,67	-0,350	0,726
	Lisansüstü	396	3,19	0,63		
Deneyimlere Açıklık	Lisans	1208	3,05	0,70	-2,593	0,010*
	Lisansüstü	396	3,16	0,71		
Sorumluluk	Lisans	1208	3,11	0,63	-1,303	0,193
	Lisansüstü	396	3,15	0,62		
Yumuşak Başlılık	Lisans	1208	3,36	0,64	-2,101	0,036*
	Lisansüstü	396	3,44	0,64		

* $p < 0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 45.'te çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre on-maddeli kişilik ölçeği'nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, sorumluluk faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Dolayısıyla, eğitim durumu fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Ölçekte yer alan alt faktörlerden olan deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Buna göre, lisansüstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 46.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik ölçeğinden Aldıkları Puanların Medeni Duruma Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Medeni durum	n	\bar{x}	s	t	p
Dışadönüklük	Bekâr	403	2,96	0,47	-0,176	0,861
	Evli	1201	2,97	0,52		
Duygusal Dengelilik	Bekâr	403	3,16	0,65	-0,497	0,619
	Evli	1201	3,18	0,67		
Deneyimlere Açıklık	Bekâr	403	3,06	0,74	-0,452	0,652
	Evli	1201	3,08	0,69		
Sorumluluk	Bekâr	403	3,12	0,64	0,127	0,899
	Evli	1201	3,12	0,63		
Yumuşak Başlılık	Bekâr	403	3,39	0,67	0,370	0,712
	Evli	1201	3,37	0,63		

$p < 0,05$ (t: bağımsız örneklem t testi)

Tablo 46. 'da çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin, medeni durumuna (evli veya bekâr) göre on-maddeli kişilik ölçeği'nden t testine göre aldıkları puanların karşılaştırılması bulguları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin medeni durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Sonuç olarak, yabancı dil öğretmenlerinin medeni durumu (evli veya bekâr) fark etmeksizin on-maddeli kişilik ölçeğinin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir.

Tablo 47.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Mesleki Kıdem Senesine Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Kıdem Senesi (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p	Fark
Dışadönüklük	1 – 5	182	2,93	0,41	1,00	4,00	0,752	0,557	
	6 – 10	292	2,99	0,52	1,00	5,00			
	11 – 15	324	2,95	0,51	1,00	4,00			
	16 – 20	482	2,98	0,50	1,00	5,00			
	21+	324	2,95	0,57	1,00	5,00			
Duygusal Dengelilik	1 – 5	182	3,11	0,65	1,00	5,00	2,830	0,024*	a-b
	6 – 10	292	3,28	0,64	1,00	5,00			b-e
	11 – 15	324	3,19	0,62	1,00	5,00			
	16 – 20	482	3,16	0,68	1,00	5,00			
	21+	324	3,13	0,70	1,00	5,00			
Deneyimlere Açıklık	1 – 5	182	3,03	0,74	1,00	5,00	0,824	0,510	
	6 – 10	292	3,05	0,67	1,00	5,00			
	11 – 15	324	3,10	0,67	1,00	5,00			
	16 – 20	482	3,11	0,74	1,00	5,00			
	21+	324	3,05	0,70	1,00	5,00			
Sorumluluk	1 – 5	182	3,12	0,60	1,00	5,00	0,025	0,999	
	6 – 10	292	3,11	0,60	1,00	5,00			
	11 – 15	324	3,12	0,62	1,00	5,00			
	16 – 20	482	3,12	0,65	1,00	5,00			
	21+	324	3,11	0,67	1,00	5,00			
Yumuşak Başlılık	1 – 5	182	3,37	0,68	1,00	5,00	0,735	0,568	
	6 – 10	292	3,41	0,61	1,00	5,00			
	11 – 15	324	3,38	0,63	1,00	5,00			
	16 – 20	482	3,39	0,64	1,00	5,00			
	21+	324	3,33	0,66	1,00	5,00			

* $p < 0,05$; F:ANOVA; a: 1-5 sene b: 6-10 sene c: 11-15 sene d: 16-20 sene e: 21 sene ve üstü

Tablo 47. 'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin mesleki kıdem durumuna göre on-maddeli kişilik ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin kıdem durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Dolayısıyla, kıdem durumu (1 ile 5 yıl, 6 ile 10 yıl, 11 ile 15 yıl, 16 ile 20 yıl, 21 yıl ve üstü) fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir.

Ölçekte yer alan alt faktörü olan duygusal dengelilik puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, çalışma süresi 6 ile 10 yıl arasında olan öğretmenlerin, 1 ile 5 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 48.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Okuldaki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

Alt Faktörler	Mevcut Okuldaki Süre (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
Dışadönüklük	1 – 5	824	2,97	0,49	1,00	5,00	1,686	0,168
	6 – 10	355	2,92	0,53	1,00	5,00		
	11 – 15	165	2,96	0,50	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,01	0,54	1,00	5,00		
Duygusal Dengelilik	1 – 5	824	3,17	0,64	1,00	5,00	1,946	0,120
	6 – 10	355	3,21	0,66	1,00	5,00		
	11 – 15	165	3,08	0,73	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,22	0,69	1,00	5,00		
Deneyimlere Açıklık	1 – 5	824	3,07	0,70	1,00	5,00	1,428	0,233
	6 – 10	355	3,04	0,66	1,00	5,00		
	11 – 15	165	3,07	0,79	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,15	0,71	1,00	5,00		

Alt Faktörler	Mevcut Okuldaki Süre (Yıl)	n	\bar{x}	s	Alt	Üst	F	p
Sorumluluk	1 – 5	824	3,13	0,63	1,00	5,00	1,435	0,231
	6 – 10	355	3,06	0,63	1,00	5,00		
	11 – 15	165	3,10	0,67	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,16	0,61	1,00	5,00		
Yumuşak Başlılık	1 – 5	824	3,36	0,64	1,00	5,00	0,802	0,493
	6 – 10	355	3,37	0,62	1,00	5,00		
	11 – 15	165	3,45	0,70	1,00	5,00		
	16 – 20	260	3,38	0,62	1,00	5,00		

* $p < 0,05$; F:ANOVA

Tablo 48. 'de çalışma grubu olan 1604 yabancı dil öğretmenlerinin mevcut okuldaki kıdem durumuna göre on-maddeli kişilik ölçeği'nden ANOVA sonuçlarına göre aldıkları puanların karşılaştırılması görülmektedir.

Tablo incelendiğinde, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin mevcut okuldaki kıdem durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Dolayısıyla, mevcut okulunda çalışma süreleri (1 ile 5 yıl, 6 ile 10 yıl, 11 ile 15 yıl, 16 ile 20 yıl) fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir.

Teknolojik Liderlik Rolü, İş Tatmini ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyonlara Dair Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Teknolojik Liderlik Roller Ölçeği, Minnesota İş Tatmini Ölçeği ve On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında ilişkilerin incelenmesine dair korelasyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 49.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği İle Minnesota İş Tatmini Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

Alt Faktörler	Test	İçsel Tatmin	Dışsal Tatmin	Minnesota İş Tatmini Ölçeği
Derse İlgili ve Öğrenmeye Katkı Rolü	r	0,210	0,206	0,223
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Beceri ve Hayata Katkı Rolü	r	0,206	0,201	0,218
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Eğiticiye Katkı Rolü	r	0,213	0,207	0,225
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği	r	0,241	0,235	0,256
	p	0,000*	0,000*	0,000*

* $p < 0,05$ (r : pearson testi)

Tablo 49.'da araştırma kapsamına alınan yabancı dil öğretmenlerinin (1604 kişi), teknolojik liderlik rollerini ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar Pearson testiyle incelenmiştir.

Teknolojik liderlik rollerini ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan içsel tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Dolayısıyla, teknolojik liderlik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, Minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan içsel tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

Çalışma grubu katılımcılarının, teknolojik liderlik rollerini ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan dışsal tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür ($p < 0,05$). Buna göre, teknolojik liderlik ölçeği'nden ve ölçeğin

alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan dışsal tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artış göstermektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin genelinden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür ($p<0,05$).

Sonuç olarak, teknolojik liderlik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden aldıkları puanlar da artış göstermektedir.

Tablo 50.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Minnesota İş Tatmini Ölçeği İle On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

Alt Faktörler	Test	İçsel Tatmin	Dışsal Tatmin	Minnesota İş Tatmini Ölçeği
Dışadönüklük	r	0,130	0,097	0,120
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Duygusal Dengelilik	r	0,151	0,105	0,135
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Deneyimlere Açıklık	r	0,117	0,141	0,140
	p	0,000*	0,000*	0,000*
Sorumluluk	r	0,048	0,065	0,061
	p	0,056	0,010*	0,014*
Yumuşak Başlılık	r	0,117	0,141	0,140
	p	0,000*	0,000*	0,000*

* $p<0,05$ (r: Pearson testi)

Araştırmaya dâhil edilen yabancı dil öğretmenlerinin (1604 kişi), minnesota iş tatmini ölçeği ile on-maddeli kişilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlara ilişkin pearson testi sonuçları Tablo 50.'de verilmiştir.

On-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan içsel tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Dolayısıyla, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan içsel tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

Çalışma grubu katılımcılarının, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan dışsal tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Buna göre, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan dışsal tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin genelinden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür.

Sonuç olarak, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Tablo 51.

Yabancı Dil Öğretmenlerinin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği İle On-Maddeli Kişilik Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki Korelasyonlar

Alt Faktörler	Test	Dışadönüklük	Duygusal Dengelilik	Deneyimlere Açıklık	Sorumluluk	Yumuşak Başlılık
Derse İlgi ve	r	0,049	0,038	0,027	0,027	0,027
Öğrenmeye Katkı Rolü	p	0,052	0,130	0,276	0,272	0,276
Beceri ve Hayata	r	0,076	0,030	0,059	0,041	0,059
Katkı Rolü	p	0,002*	0,232	0,019*	0,100	0,019*
Eğiticiye	r	0,056	0,061	0,068	0,064	0,068
Katkı Rolü	p	0,024*	0,014*	0,006*	0,011*	0,006*
Teknolojik Liderlik	r	0,070	0,049	0,059	0,051	0,059
Rolleri Ölçeği	p	0,005*	0,048*	0,018*	0,042*	0,018*

* $p < 0,05$ (r : pearson testi)

Tablo 51.'de yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile on-maddeli kişilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlara ilişkin Pearson testi sonuçları gösterilmiştir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Dolayısıyla, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Çalışma grubu katılımcılarının, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörü olan eğiticiye katkı rolü alt boyutundan aldıkları puanlar ile on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan duygusal dengelilik,

sorumluluk alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Buna göre, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörü olan eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan duygusal dengelilik, sorumluluk alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörü olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü alt boyutundan aldıkları puanlar ile on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir ($p > 0,05$). Dolayısıyla, korelasyonun olmadığı tespit edilmiştir.

On-Maddeli Kişilik Ölçeğinin Teknolojik Liderlik Ölçeği ile Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına alınan on-maddeli kişilik ölçeğinin, geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasındaki aracı rolünün incelenmesinde kullanılan, yapısal eşitlik modellemesi sonuçlarına yer verilmiştir.

Aracı değişken, yöntem bilimine ait terminoloji terimlerindedir. Tanımına bakıldığında, yapılan çalışmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında bir ilişki olup-olmama durumunun incelenmesini sağlayan üçüncü bir değişkendir. Aracı değişkenler sayesinde korelasyon durumu belirlenmiş olur. Daha yalın tabirle neden ve/veya nasıl sorularına yanıt armada kullanılır. Aracı değişkenler üretken bir mekanizmaya sahiptirler. Bu nedenledir ki bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin belirlenme sürecinde aracı değişkenler kullanılır (MacKinnon vd., 2007).

Aracı değişken, yöntem bilimine ait terminoloji terimlerindedir. Tanımına bakıldığında, yapılan çalışmalarda bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında bir ilişki olup-olmama durumunun incelenmesini sağlayan üçüncü bir değişkendir. Aracı değişkenler sayesinde korelasyon durumu belirlenmiş olur. Daha yalın tabirle neden ve/veya nasıl sorularına yanıt armada kullanılır. Aracı değişkenler üretken bir mekanizmaya sahiptirler. Bu nedenledir ki bağımsız değişkenlerin bağımlı

değişkenler üzerindeki etkilerinin belirlenme sürecinde aracı değişkenler kullanılır (Baron & Kenny, 1986; MacKinnon vd., 2007).

Aracı değişkenlere ilişkin ölçütler geliştirilmiş ve bu ölçütlere göre bu değişkenlerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Özellikle daha önceden deneyim edilmiş araştırmalardan yola çıkılarak, geliştirilme aşamasında olan henüz neticeleri bilinmeyen araştırma hakkında tahmin yürütülmesi sürecidir (Baron & Kenny, 1986).

Araştırmaya konu olan soru cümlesinden hareketle bilimsel verilere ulaşılması gerekmektedir. İncelemeler ve analizler kullanılarak bilimsel verilere ulaşmak üzere, karışıklığa sebebiyet vermeyecek şekilde disiplinli, kararlı, sistemli, uyumlu olabilecek işlem bütünlüğü olması gereklidir. Bu süreçte tahmin edilen veya öngörülen değişkenler arasında korelasyonlar tespit edilmeli ve sonuca ulaşılması gereklidir. Buna göre;

- Aracı değişken ile tahmin yürütülen değişkene ait korelasyonun anlamlı ve önemli olarak gerçekleşmelidir.
- Aracı değişken ile tahmin yürütülen değişkenin aynı anda regresyon analizine tabi tutulması durumunda, iki değişkene ait korelasyonun anlamlı ve önemli olarak gerçekleşmelidir.

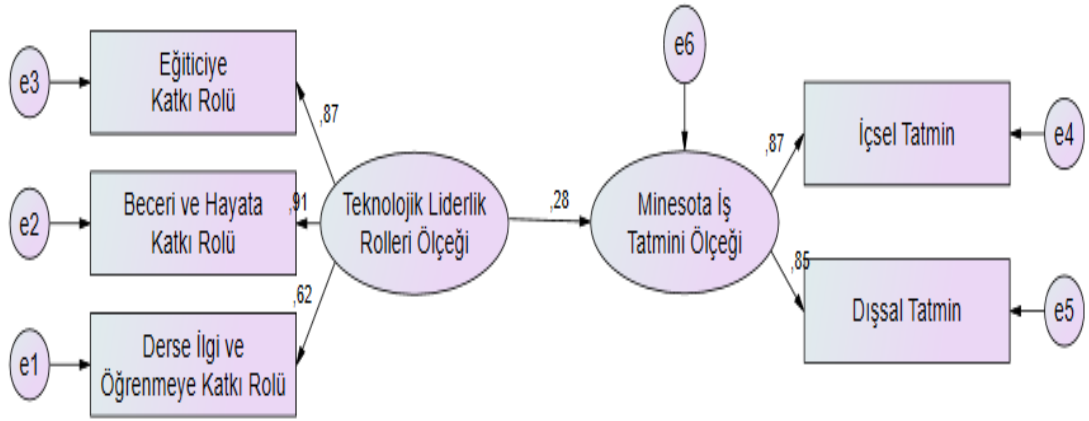
Aracı değişken ile tahmin yürütülen değişkenin aynı anda regresyon analizine tabi tutulduktan sonra iki değişkene ait olan korelasyon artık önemli olmaması veya önemli olma seviyesinin azaltılması gerekmektedir (Baron & Kenny, 1986; MacKinnon vd., 2007).

Açıklanan tanımlara göre, yapılan bu araştırma kapsamına alınan yabancı dil öğretmenlerinin, on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının, teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmin ölçeği puanları arasındaki aracı rolü incelenmiştir.

Öncelikle teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının minnesota iş tatmin ölçeği puanları üzerindeki etkisi incelenerek elde edilen bulgular Şekil 12.'de gösterilen yol diyagramında, modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri de Tablo 52.'de verilmiştir.

Şekil 12.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarına Etkisine Ait Yapısal Eşitlik Modeline (YEM) Ait Yol Göstergesi



Şekil 12’de verilen teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmin ölçeği puanlarına etkisine ilişkin yapısal eşitlik modeline ait yol diyagramı incelendiğinde; araştırmaya dâhil olan yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmin ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir ($\beta=0,279$; $p<0,05$).

Tablo 52.

Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarına Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline Dair Sonuçları

İstatistiksel Ölçümler	Değer	Sınır Değer	Uyum
χ^2/sd	3,584	3-5	Kabul Edilebilir
GFI	0,996	0,90-1,00	Mükemmel
NFI	0,996	0,90-1,00	Mükemmel
CFI	0,997	0,90-1,00	Mükemmel
RMSEA	0,040	0,5-0,8	Mükemmel

Tablo 52.’de yabancı dil öğretmenlerinin teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmini ölçeği puanlarına etkisine ilişkin indeksleri, değerleri, sınır değerleri ve uyum iyiliği hangi durumda bu bulgular tespit edilmiştir.

Ki-kare/serbestlik derecesi değerinin kabul edilebilmesi sınır değer aralığına ilişkin olarak bulunur (Kline, 2005). Tablo 'da sınır değer aralığı (3 ile 5) uygunluğuna gore bakıldığında, χ^2 (ki-kare)/sd (serbestlik derecesi) değerinin 3,584 olduğu belirlenmiştir. Buna gore olçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir.

İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması mukemmel bir uyumun olduğunu gosterir (Sumer, 2000). Tablo incelendiğinde; 0,996 değeri tespit edilmiştir. Buna gore olçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mukemmel olduğu belirlenmiştir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile tespit edilir. Buna gore kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,90 ile 1,00 arasında olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2001). Tablo incelendiğinde, NFI değeri 0,996 olarak tespit edilmiştir. Buna gore olçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mukemmel olduğu belirlenmiştir.

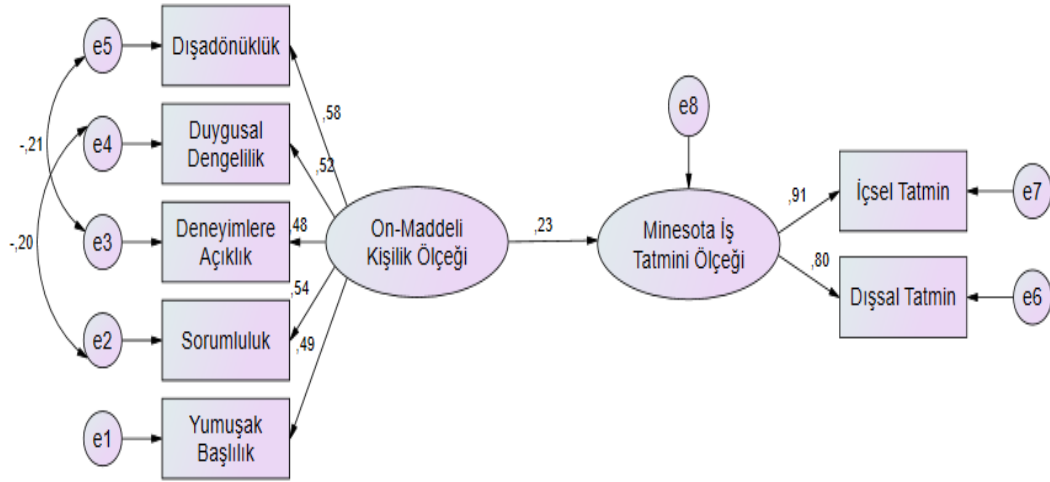
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. İndeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması durumu mukemmel bir uyumun olduğunu gosterir. 0,90 ile 0,95 aralığı ise kabul edilebilir bir uyum seviyesini belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Tablo incelendiğinde; 0,997 değeri bulunmuştur. Buna gore olçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mukemmel olduğu belirlenmiştir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekoku (RMSEA) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile saptanır. RMSEA kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,05 ile 0,08 olması yeterlidir. Mukemmel uyum için gerekli olan değer aralığı 0,00 ile 0,05 olma durumudur (Brown, 2006). Tablo 52 incelendiğinde, RMSEA değeri 0,040 olarak tespit edilmiştir. Buna gore olçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mukemmel olduğu belirlenmiştir.

On-Maddeli Kişilik Ölçeği puanlarının Minnesota İş Tatmini Ölçeği puanları üzerindeki etkisi incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 13.'te yol diyagramında gösterilirken, modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri de Tablo 53.'te gösterilmiştir.

Şekil 13.

On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanlarına Etkisine Ait Yapısal Eşitlik Modeline (YEM) İlişkin Yol Göstergesi



Şekil 13'de verilen On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının, Minnesota iş tatmini ölçeği puanlarına etkisine ilişkin yapısal eşitlik modeline ait yol diyagramı incelendiğinde; on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir ($\beta=0,232$; $p<0,05$).

Tablo 53.

On-Maddeli Ölçeği Puanlarının Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanlarına Etkisine İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline Dair Sonuçları

İstatistiksel Ölçümler	Değer	Sınır Değer	Uyum
χ^2/sd	2,375	3-5	Mükemmel
GFI	0,995	0,90-1,00	Mükemmel
NFI	0,988	0,90-1,00	Mükemmel
CFI	0,993	0,90-1,00	Mükemmel
RMSEA	0,029	0,5-0,8	Mükemmel

Tablo 53.'te yabancı dil öğretmenlerinin On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmini ölçeği puanlarına etkisine ilişkin indeksleri, değerleri, sınır değerleri ve uyum iyiliği hangi durumda bu bulgular tespit edilmiştir.

Ki-kare/serbestlik derecesi değerinin kabul edilebilmesi sınır değer aralığına ilişkin olarak bulunur (Kline, 2005). Tablo 'da sınır değer aralığı (3 ile 5) uygunluğuna göre bakıldığında, χ^2 (ki-kare)/sd (serbestlik derecesi) değerinin 2,375 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks aralığı olarak 0,95 ile 1.00 arasında olması mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir (Sümer, 2000). Tablo incelendiğinde; 0,995 değeri tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile tespit edilir. Buna göre kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,90 ile 1,00 arasında olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2001). Tablo incelendiğinde, NFI değeri 0,988 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

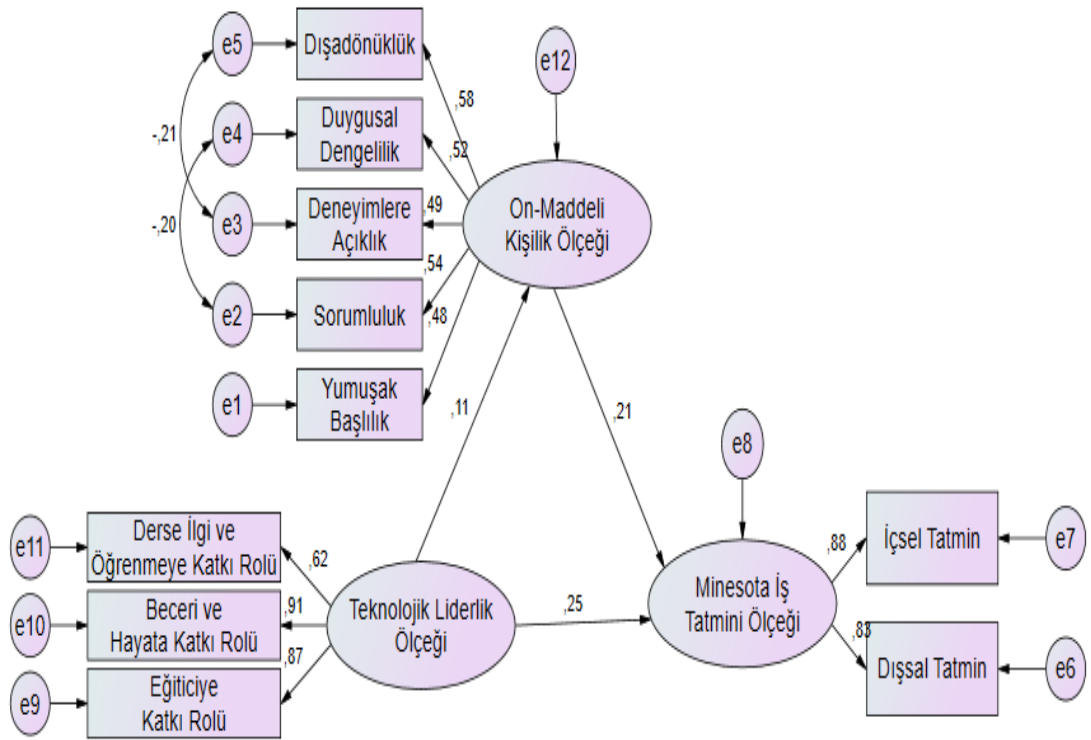
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. İndeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması durumu mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir. 0,90 ile 0,95 aralığı ise kabul edilebilir bir uyum seviyesini belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Tablo incelendiğinde; 0,993 değeri bulunmuştur. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile saptanır. RMSEA kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,05 ile 0,08 olması yeterlidir. Mükemmel uyum için gerekli olan değer aralığı 0,00 ile 0,05 olma durumudur (Brown, 2006). Tablo 52 incelendiğinde, RMSEA değeri 0,029 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

Son olarak On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasındaki aracı rolüne ilişkin model incelenmiş ve elde edilen bulgular Şekil 14 ve Tablo 54.'de gösterilmiştir.

Şekil 14.

On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanlarının, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği İle Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne Ait, Yapısal Eşitlik Modeline (YEM) İlişkin Yol Göstergesi



Şekil 14.'te gösterilen on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasındaki aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeline ait yol diyagramı verilmiştir.

Şekil 14'te verilen Teknolojik liderlik ölçeği puanlarının, minnesota iş tatmini ölçeği puanlarına etkisine ilişkin yapısal eşitlik modeline ait yol diyagramı incelendiğinde; teknolojik liderlik ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir ($\beta=0,255$; $p<0,05$).

On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının, minnesota iş tatmini ölçeği puanlarına etkisine ilişkin yapısal eşitlik modeline ait yol diyagramı incelendiğinde; on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir. Öngörülen yönün pozitif olarak seyir ettiği saptanmıştır ($\beta=0,205$; $p<0,05$).

Tablo 54.

On-Maddeli Kişilik Ölçeği Puanlarının Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği ile Minnesota İş Tatmini Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne İlişkin Yapısal Eşitlik Modeline Dair Sonuçları

İstatistiksel Ölçümler	Değer	Sınır Değer	Uyum
χ^2/sd	1,925	3-5	Mükemmel
GFI	0,993	0,90-1,00	Mükemmel
NFI	0,987	0,90-1,00	Mükemmel
CFI	0,994	0,90-1,00	Mükemmel
RMSEA	0,024	0,5-0,8	Mükemmel

Tablo 54'te on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının, teknolojik liderlik rollerini ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasındaki aracı rolüne ilişkin yapısal eşitlik modeline göre, indeksleri, değerleri, sınır değerleri ve uyum iyiliği hangi durumda bu bulgular tespit edilmiştir.

Ki-kare/serbestlik derecesi değerinin kabul edilebilmesi sınır değer aralığına ilişkin olarak bulunur (Kline, 2005). Tablo 'da sınır değer aralığı (3 ile 5) uygunluğuna göre bakıldığında, χ^2 (ki-kare)/sd (serbestlik derecesi) değerinin 1,925 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir (Sümer, 2000). Tablo incelendiğinde; 0,993 değeri tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile tespit edilir. Buna göre kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,90 ile 1,00 arasında olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2001). Tablo incelendiğinde, NFI değeri 0,987 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. İndeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması durumu mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir. 0,90 ile 0,95 aralığı ise kabul edilebilir bir uyum seviyesini belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001). Tablo incelendiğinde; 0,994 değeri bulunmuştur. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile saptanır. RMSEA kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,05 ile 0,08 olması yeterlidir. Mükemmel uyum için gerekli olan değer aralığı 0,00 ile 0,05 olma durumudur (Brown, 2006). Tablo 54 incelendiğinde, RMSEA değeri 0,024 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir.

Tablo 54.'te yabancı dil öğretmenlerinin teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile on-maddeli kişilik ölçeği puanları aynı anda modele dâhil edildiğinde, her iki ölçek puanlarının da minnesota iş tatmin ölçeği puanlarını öngörmeye devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre, on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasında tam aracı bir rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği ve on-maddeli kişilik ölçeği puanları aynı anda modele dâhil edildiğinde regresyon katsayısının $\beta=0,255$ 'e düştüğü görülmektedir. On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasında kısmi olarak aracı olabileceği gözlemlenmiştir.

Aracılığın anlamlılığı için yapılan Sobel testi neticesinde; on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasında aracılığının olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

Tartışma

Bulgulardan elde edilen veriler ve yorumlara istinaden alanyazın taraması yapılarak aşağıda tartışma konusuna yer verilmiştir.

Teknolojik Liderlik Rollerine İlişkin Tartışma

Yapılan bu çalışmada, araştırmacı tarafından, Teknolojik liderlik rolleri ölçeği geliştirilerek yapı geçerliliği sağlanmıştır. Geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeğine ilişkin ölçek çalışması (faktör ve faktör verilerinin belirlenmesi) yapılmıştır. Buna göre ölçeğe ait geçerlik ve güvenirlik araştırmaları kapsamında öncelikle AFA (açımlayıcı faktör analizi) uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada korelasyon matrisi kullanılmıştır. Ölçeğe ait taslak formun çok değişkenli normal dağılıma uygun olduğu saptanmıştır. Açımlayıcı faktör analizlerinin uygunluğunun belirlenmesine yönelik KMO (Kaiser – Meyer – Olkin) istatistiği ölçütü ile korelasyon matrisinin anlamlılığı için Bartlett küresellik testi uygulanmıştır.

Kaiser–Meyer–Olkin istatistik ölçütünün faktör olabilmesi için değerinin, 0,60'tan yüksek çıkması gereklidir (Büyüköztürk, 2009). Yapılan çalışmada KMO istatistiği ölçütü 0,935 olarak bulunmuştur. Bartlett küresellik testi sonucuna bakıldığında χ^2 (ki-kare) testi (chi-square test) sonucunun 15381,504 olduğu görülmektedir. Bulunan bu değerler istatistiksel açıdan araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek çalışmasında AFA için uygun seviyededir.

Ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde Scree Plot (Yamaç) Grafiği incelenmiştir. Ölçekte temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Bu analiz faydalı olan istatistiksel bir tekniktir. Görüntü sıkıştırma alanlarında sınıflandırma olarak kullanılmaktadır (Karakoç ve Dönmez, 2014).

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'ne varimax uygulanmıştır. Bu yöntem ile daha az değişkenle verilere varyans analizi yapılmaktadır ve faktör yapılarının en üst seviyede olması için döndürme uygulanır (Büyüköztürk, 2012). Faktör yük değeri 0,30'un altında çıkan madde ölçekten atılmıştır. Geliştirilen bu ölçekten 1 madde atılarak 19 maddeye indirgenmiştir.

Faktör yükü belirlenen değişkenlerin ortak noktalarından hareket edilerek, ilgili ortak noktaya göre faktörlere isimler verilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Çalışmada ölçeğe uygulanan faktör analizleri sonucunda, faktör yapıları

belirlenmiştir. Buna göre de ölçek maddelerine ait faktör yükü belirlenerek, faktör isimlendirme çalışmaları tamamlanmıştır. Buna göre;

- Teknolojinin birinci faktöründe yer alan 5 madde, teknolojik liderlik, öğrencilerin derse olan ilgisini ve öğrenmelerini artırıcı nitelikte olduğundan dolayı, bu faktör, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü,
- İkinci faktörde yer alan 8 madde, öğrencilerin becerilerine ve hayatlarına katkı sağlayacak nitelikte olduğundan dolayı bu faktör, beceri ve hayata katkı rolü,
- Üçüncü faktörde yer alan 6 madde, teknolojinin öğretmenlere olan katkısını içerdiğinden dolayı, eğiticiye katkı rolü, olarak tespit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe çımlayıcı faktör analizinin doğrulayıcısı olan ve istikrarı sağlayan DFA (doğrulayıcı faktör analizi) uygulanmıştır. Bu analizin uygulanma nedeni, önceden yapılmış olunan çalışmalarla, mevcut çalışmada bulunan faktörler arasında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığını incelemesi hususudur. Bu nedendir ki yapılan çalışmalarda ki ölçek geliştirme sürecinde işlevi oldukça önemlidir (Büyüköztürk, 2012; Erkorkmaz vd., 2013).

Yapılan analiz ile ölçeğe ilişkin yol göstergesi açıklanmıştır. Buna göre; derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü alt faktörlere ait ölçek, yapılan analiz sonucu doğrulandığı belirlenmiştir.

Yapılan ölçek araştırması sonuçlarına göre, $\chi^2/sd = 4,086$; İyilik Uyum İndeksi (GFI)= 0,918; Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI)= 0,915; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)= 0,924; Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)= 0,071 olarak tespit edilmiştir. Bulunan bu değerler alan taraması ile örtüştüğü ve kabul edilebilir bir uyum indeksine sahip olduğu söylenebilir (Brown, 2006; Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2001).

Ölçeklere bir takım testler uygulanarak, alacakları değerlerin kabul görmesi ve korelasyon değerlerine bakılmalıdır (Büyüköztürk, 2012; Karakoç ve Dönmez, 2014). Geliştirilen bu ölçek için; Cronbach's Alpha testi yapılmıştır. Hazırlanan ölçeğin güvenilirlik açısından tutarlı olabildiğine dair yarıya veya ikiye bölme yöntemi (split half) testi uygulanmıştır. Madde-toplam korelasyonları değerlerine bakılarak ölçeğin geneli ve alt faktörlerinin güvenilirliği tespit edilmiştir. Ölçeğin geneli incelendiğinde Cronbach's Alpha testi değeri katsayısı sonucunun 0,922 olduğu saptanmıştır. Bu veriler doğrultusunda, Cronbach's Alpha testi katsayılarının 0,70 üzerinde olduğu (Büyüköztürk, 2012) görülmektedir. Dolayısıyla geliştirilen

teknolojik liderlik rolleri ölçeği geneli ve faktörlerinin güvenilirlik testinden aldığı puanların yüksek olması sebebiyle, ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Geliştirilen ölçeğe ilişkin yarıya bölme yöntemine (split half method) göre, birinci bölümüne göre Cronbach's Alpha katsayısı 0,874 olduğu, ikinci bölümüne göre Cronbach's Alpha katsayısı 0,878 olduğu, toplam Cronbach's Alpha katsayısının ise 0,922 olduğu tespit edilmiştir. Formlar Arasındaki Korelasyon 0,714 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliği için Spearman-Brown formülü uygulaması sonucunda elde edilen katsayı incelendiğinde alt parametreleri olan Eşitlik ve Eşit Olmayan Uzunluğa ait katsayı 0,833 olduğu saptanmıştır. Split half testinde bulunan Guttman Split Half Katsayısı 0,833 olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Teknolojik liderlik rolleri ölçeği yarılanma bölümleri aralarındaki bağın anlamlı olduğu ve istatistiksel açıdan kuvvetli olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek sorularına ait madde-toplam korelasyon ortalama puanları, min=0,438 ile max=0,703 puan arasında değiştiği görülmektedir. Teknolojik liderlik rolleri ölçeğinde bulunan 19 (soru) maddeye ait, madde-toplam korelasyon ortalama puanı verilerine göre güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; Teknolojik Liderlik Roller Ölçeği genelinin ve alt faktörlerinin güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Çalışmada, Teknolojik liderlik rolleri ölçeği genelinden ortalama yaklaşım puan $3,97 \pm 0,57$ olarak tespit edilmiştir. Alınan en düşük puanın 1,56, en yüksek puanın ise 5,00 olduğu saptanmıştır.

Bu çalışmada yapılan ölçek çalışmasına ilişkin olarak; teknolojik lider, teknolojinin verimli bir şekilde kullanım sürecinde gerekli olan tüm yönetsel ve işlevsel faaliyetleri sürdüren kişidir. Bu kişiler okul yöneticisi olabileceği gibi öğretmenlerin de olabildiğini tespit etmişlerdir (Genç, 2000; Göğülü ve Küçükali, 2018; Uşun, 2013; Tanzer, 2004).

Aynı zamanda yapılan eyleme ve yapının konumuna göre de farklı liderlik rolleri ve teorileri ortaya çıkmıştır. Bunlar örnek verilecek olursa; eğitimsel liderlik, öğretim liderliği, yönetim liderliği, teknolojik öğretmen liderliği, olarak gerçekleşmiştir. Her okulda lider olan ya da liderlik potansiyeli olan öğretmenler olduğu çalışmalarla tespit edilmiştir (Can, 2006).

Teknoloji lideri olarak öğretmenlerin, yöneticinin teknolojiyi uygulamada ki aktif rolünü alarak, eğitim-öğretim sürecinde, öğrenci ve bilgi teknolojileri uyumunu

karşılaştırarak uzlaştırmaya çalışan, liderlik ile teknoloji arasındaki ilişkiyi kuran kişi olduğunu tespit etmişlerdir (Hamzah, Nordin, Jusoff, Karim & Yusof, 2010).

Cinsiyet (Kadın veya Erkek)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, puanlara göre fark tespit edilmemiştir. Beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü, puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre yabancı dil erkek öğretmenler bu faktörlerden yabancı dil kadın öğretmenlere göre anlamlı bir seviyede yüksek puanlar almış oldukları görülmektedir.

Araştırma kapsamında ki kadın veya erkek yabancı dil öğretmenlerinin, cinsiyetlerine göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenler ölçek genelinden kadın öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Yaş Durumu

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü, puanlara göre fark tespit edilmemiştir.

Yapılan araştırmada, yabancı dil öğretmenleri yaşlarına göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin yaş aralıklarına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. 22 ile 34 yaş arası, 35-44 yaş arası, 45 ile 60 yaş arası ve üstü yer alan öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre puanları benzerdir.

Aylık Gelir

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, gelir puanlara göre fark tespit edilmemiştir. Aylık gelire göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü, puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, 4001 – 6000 ₺ arası geliri ile 6001 ₺

gelir üzerinde olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, aylık geliri 3000 – 4000 ₺ öğretmenlere göre, daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmada, yabancı dil öğretmenlerinin aylık gelirine göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin gelirlerinin puanlarına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Aylık geliri 3000 – 4000 ₺, 4001 – 5000 ₺, 5001 – 6000 ₺ ve 6001 ₺ üzerinde olan öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre puanları benzerdir.

Eğitim Durumu (Lisans veya Lisansüstü)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre, geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan “derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü” puanlara göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, lisans veya lisansüstü yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörden aldıkları puanlar benzerdir. Eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü, puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, lisansüstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerin aldıkları puanlar lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan bu çalışmada, yabancı dil öğretmenlerinin eğitim durumuna göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, lisansüstü eğitim durumu olan öğretmenlerin, lisans eğitim olan öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre lisansüstü eğitilmiş öğretmenler ölçek genelinden lisans eğitilmiş öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları saptanmıştır.

Medeni Durum (Bekâr veya Evli)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü, puanlara göre fark tespit edilmemiştir.

Araştırma kapsamında ki yabancı dil öğretmenleri, medeni durumlarına göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin medeni durumlarına göre alınan puanların istatistiksel

açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Evli veya bekâr öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

Kıdem Süresi

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, kıdem puanlara göre fark tespit edilmemiştir. Kıdem sürelerine göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü, puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, beceri ve hayata katkı rolü. faktöründe, çalışma süresi 16 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler, 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur. Eğiticiye katkı rolü, faktöründe ise 11 ile 15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur.

Yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin kıdemine göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin kıdem sürelerine göre alınan puanların istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Kıdemine bakılmaksızın öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

Mevcut Okuldaki Kıdem Süresi

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan, derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, mevcut okulda bulunma kıdem puanlara göre fark tespit edilmemiştir. Okulda ki kıdem sürelerine göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü, puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, beceri ve hayata katkı rolü ile eğiticiye katkı rolü, faktörlerinde, mevcut okulda çalışma süresi 16 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler, 1 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur.

Bu araştırmada, yabancı dil öğretmenlerinin, mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre, teknolojik liderlik ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin kıdem sürelerine göre alınan puanların istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Kıdemine bakılmaksızın öğretmenlerin, geliştirilen ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

İş Tatminine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğe ait alt faktörler ve ölçeğin genelinden almış oldukları ortalama yaklaşım puanları ile almış oldukları alt ve üst sınır tespit edilmiştir. Buna göre;

- İçsel tatmine ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,87 \pm 0,54$ olarak bulunmuştur.
- Dışsal tatmine ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,57 \pm 0,66$ olarak belirlenmiştir.
- Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden ortalama yaklaşım puan $3,72 \pm 0,56$ olarak tespit edilmiştir.

Cinsiyet (Kadın veya Erkek)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, cinsiyet (kadın veya erkek) fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetlerine (kadın veya erkek) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Biçer (2013) araştırmasında öğretmenlerin iş tatmini ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hazırlamış olduğu tezde cinsiyet değişkeni açısından iş tatminin anlamlı bir ilişkiye sahip olmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Kılıç (2011) yılında incelediği araştırmada, cinsiyet ile iş tatmin arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Yıldız (2010) yılında yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre genel iş tatminleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre herhangi bir fark ortaya çıkmamıştır (Gençay, 2007).

Öğretmenlerin iş tatmin düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalarda (Akkamış, 2010; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005; Ayan, Kocacık Taşdan ve Tiryaki, 2008; Can, 2006; Karakuş, 2009) cinsiyet ile iş tatmini arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir.

Aynı meslekte olan kadın veya erkek öğretmenlerin değişkeninin mesleki doyumu üzerinde herhangi bir etkisi yoktur. Görüldüğü gibi cinsiyetler arasında iş

tatmini puanı bakımından istatistiksel anlamlı fark bulunmamaktadır. Eğitim kurumlarında görev yapan kişiler benzer oranlarda iş tatminine ulaşmakta ve fark olmadığı görülmektedir (Filiz, 2014; Soyer, Can ve Kale, 2009; Şenel, 2019; Yavuz ve Karadeniz, 2009).

Yaş Durumu

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, yaş fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. 22 ile 34 yaş arası, 35-44 yaş arası, 45 ile 60 yaş arası ve üstü yer alan öğretmenlerin, ölçeğe göre puanları benzerdir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir.

Bu çalışma, yaş ile iş tatmini arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını belirten (Adıgüzel vd., 2012; Diri ve Kırıl, 2016; Yıldırım, 2009) literatür bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yaptıkları çalışmalarda, öğretmenlerdeki yaş değişkeni iş tatmini puanlarını etkilemediğini belirtmişlerdir (Tuğrul ve Çelik, 2002; Tunacan ve Çetin, 2009).

Avşaroğlu vd., (2005)'in, Ayan vd., (2009)'un, Can (2006)'ın yaptıkları çalışmaların sonucunda iş tatmin seviyeleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır.

Yaş grupları bakımından iş tatmini puanı açısından istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (Biçer, 2013; Filiz, 2014; Soyer, Can ve Kale, 2009; Şenel, 2019).

Aylık Gelir

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin Minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, gelir durumu fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin gelirine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. 3000 ₺ ile

6000 ₺ ve üstü gelir diliminde yer alan öğretmenlerin, ölçeğe göre puanları benzerdir. Bu bulgu kaynaklarla örtüşmektedir.

Dilsiz (2006)'in, Duman (2006)'ın, Filiz (2014)'in, yaptıkları çalışmaların sonucunda, öğretmenlerin aylık gelirleriyle iş tatminlerinin etkilemediğini, bulmuşlardır.

Gelir düzeyi hangi aralıkta olursa olsun, katılımcıların yaptıkları işin karşılığında aldıkları manevi hazzın yüksek olması, öğrencilerinden gelecekte faydalı bireyler olabilir düşüncesi, öğrencilerin sevgileri ve saygıları nedeniyle, gelir düzeyinin iş tatminlerini olumsuz yönde etkilemediği düşünülmektedir (Gafa ve Dikmenli, 2019; Filiz, 2014).

Eğitim Durumu (Lisans veya Lisansüstü)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörü olan içsel faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, eğitim durumu fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörden aldıkları puanlar benzerdir. Eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre dışsal faktör puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, ölçeğe ilişkin lisansüstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmektedir.

Katılımcıların lisans veya lisansüstü eğitim durumlarına göre, iş tatminlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir (Kumaş ve Deniz, 201; Soyer, Can ve Kale, 2009).

Ayan vd., (2009) yaptıkları çalışmalar da iş tatmin düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılık göstermediğini bulmuşlardır.

İş tatmini durumunun, alınan akademik eğitim durumu ile örtüşmediğin, lisans veya lisansüstü mezuniyetinin katılımcılar tarafından benzer puanda kaldığı tespit edilmiştir (Taşdan ve Tiryaki 2008).

Öğrenim durumları lisans, yüksek lisans veya doktora seviyeleri incelendiğinde iş tatmini açısından bulgularda farklılık bulunmamıştır (Filiz, 2014).

Medeni Durum (Bekâr veya Evli)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, medeni durum (evli veya bekâr) fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin medeni durumuna (evli veya bekâr) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Medeni duruma göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanlar benzerdir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir.

Yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin iş tatminlerinin medeni durumlarına göre farklılaşmadığı, medeni durum değişkeninin tek başına öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığını tespit etmiştir (Filiz, 2014; Kılıç, 2011).

Çiğçili (2007), İstanbul İl'inde görev yapan öğretmenlerin, iş tatmin puanları arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, mesleki tatmin puanları arasında, medeni durum olarak evli veya bekâr değişkenine göre anlamlı bir farka rastlamamıştır (Soyer, Can ve Kale, 2009).

Farklı araştırmalarda ki bulgulara paralel bir şekilde, öğretmenlerin medeni durumlarına göre genel iş tatmin düzeylerinde istatistiksel anlamda önemli bir farklılığa ulaşmamışlardır (Biçer, 2013; Yıldız, 2010).

Kıdem Süresi

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, kıdem süreleri fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin kıdemine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Mesleki kıdem süresine göre yani çalışma yıllarına göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanlar benzerdir. Bu bulgu kaynaklar ile örtüşmektedir.

İş tatmininde, istatistiksel olarak çalışılan süre bakımından anlamlı bir farkın bulunmadığı ve iş tatmininin deneyim süresinden etkilenmediği ortaya çıkmıştır (Telef, 2011).

Avşaroğlu ve diğerleri, (2007)'nin yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin iş tatminiyle mesleki kıdemleri arasında, elde edilen istatistik analizleri sonucunda, anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Yaptıkları çalışmalarda (Cebeci, 2006; Coşkun, 2012; Filiz, 2014; Şenel, 2019), elde edilen bulgulara göre, meslekteki toplam hizmet süresinin iş tatmini üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını, çalışılan sürelerin benzer puan aldıklarını tespit etmişlerdir (Soyer, Can ve Kale, 2009).

Mesleki tatminin, öğretmenlerin hizmet sürelerine göre farklılaşmadığı, mesleki kıdem ile iş tatminin genelinden ve ait alt faktörleri arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği saptanmıştır (Avşaroğlu vd., 2005; Taşdan ve Tiryaki, 2008; Karakuzu, 2013).

Mevcut Okuldaki Kıdem Süresi

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörlerden olan içsel faktör, dışsal faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, okulda ki kıdem süreleri fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin okulda ki kıdemine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Mevcut okuldaki kıdemlerine göre yani buldukları okulda geçirdikleri çalışma süresine göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanlar benzerdir. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmektedir.

Üçüncü (2019) de benzer şekilde yaptığı çalışmada, öğretmenlerde iş tatmini açısından, mevcut okuldaki çalışma süresinin anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığını saptamamıştır (Soyer, Can ve Kale, 2009).

İş tatmin düzeyini, mevcut okulundaki kıdem süresinin, çalışma yılının iş tatmin puanına önemli bir yansımalarının olmadığı görülmüştür (Meral, 2016; Şenel, 2019).

Kişilik Özelliklerine İlişkin Tartışma

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden almış oldukları ortalama yaklaşım puanları ile almış oldukları alt ve üst sınır tespit edilmiştir. Buna göre;

- Dışadönüklük alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $2,96 \pm 0,51$ olarak bulunmuştur.
- Duygusal dengelilik alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,18 \pm 0,66$ olarak bulunmuştur.
- Deneyimlere açıklık alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,08 \pm 0,71$ olarak bulunmuştur.
- Sorumluluk alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,12 \pm 0,63$ olarak bulunmuştur.
- Yumuşak başlılık alt faktörüne ait alınan ortalama yaklaşım puanı $3,37 \pm 0,64$ olarak bulunmuştur.

Cinsiyet (Kadın veya Erkek)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin cinsiyetlerine (kadın veya erkek) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, cinsiyet fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Ölçekte yer alan alt faktörlerden olan yumuşak başlılık puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre yabancı dil kadın öğretmenler bu faktörden yabancı dil erkek öğretmenlere göre anlamlı bir seviyede yüksek puanlar almış oldukları görülmektedir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir.

Schmitt, Realo, Voracek & Allik (2008), tarafından yapılan araştırmada beş faktör kişilik özelliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda erkek öğretmenlerin yumuşak başlılık faktöründen aldıkları puanların kadın öğretmenlere göre düşük seviyede kaldığı tespit edilmiştir. Buna göre kadın öğretmenler farklılıklara daha fazla hoşgörülü oldukları ifade edilmiştir.

Uğurlu'nun (2012), öğretmenlerin kişilik özellikleri üzerine yaptığı araştırmada uyumluluk alt faktörü ile cinsiyet (kadın veya erkek) arasında yine kadınların lehine anlamlı seviyede fark bulunmuştur. Dolayısıyla kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde yumuşak başlı özelliği göstermektedirler (Çelebi ve Uğurlu, 2014; Vural, 2007).

Telef ve Yazıcı (2009), öğretmenlerin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma yöntemleri ve kontrol algıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, yumuşak başlılık boyutunda cinsiyet değişkenine göre kadınların lehine çıkan farklılıklar bulmuşlardır. Demirci (2003), araştırmasında elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir. Levent (2011), kadın ve erkek öğretmenler arasında bu alanda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir.

Yaş Durumu

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin yaşına göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Buna göre; yabancı dil öğretmenlerinin yaşları fark etmeksizin on-maddeli kişilik ölçeğinin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir. Bu bulgu kaynaklar ile örtüşmektedir.

Yaş grupları bakımından kişilik faktörlerinden alınan puanlar açısından istatistiki olarak anlamlı fark bulunmamaktadır (Karabatak, 2018; Özyılmaz ve Gülbetekin, 2018).

Yaş grupları analiz bulguları incelendiğinde, kişilik özellikleri puanları bakımından istatistiki olarak anlamlı fark yoktur (Şenel, 2019; Yıldırım, 1993).

Aylık Gelir

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin gelirine göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Buna göre; yabancı dil öğretmenlerinin aylık gelirleri (3000 ₺ ile 6000 ₺ ve üstü) fark etmeksizin on-maddeli kişilik ölçeğinin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir. Bu alanda literatür araştırmasında benzer çalışma bulunmamıştır.

Eğitim Durumu (Lisans veya Lisansüstü)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, sorumluluk faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, eğitim durumu fark etmeksizin

yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Ölçekte yer alan alt faktörlerden olan deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, lisansüstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir.

Lisans eğitimi olan katılımcıların kişilik tipleri düzeylerinin kişilik yumuşak başlılık ve kişilik deneyime açıklık ölçeğine belirttikleri görüşlerinin ortalamalarının lisansüstü eğitimi olan katılımcılara göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Deneyimlere açıklık ve yumuşak başlılık konularında yüksek lisans yapanlar öğretmenler, lisans yapan öğretmenlere göre yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu durum, lisansüstü mezunlarının, lisans mezunlarına göre daha çok proaktif davranış sergilediklerini göstermektedir (Karabatak, 2019).

Literatür taramasında bulunan araştırmalarda, elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir (Yeşilyurt ve Çankaya, 2008; Levent, 2011).

Medeni Durum (Bekâr veya Evli)

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin medeni durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Buna göre; yabancı dil öğretmenlerinin medeni durumu (evli veya bekâr) fark etmeksizin on-maddeli kişilik ölçeğinin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir.

Şenel (2019) yaptığı araştırma da öğretmenlerin kişilik faktörlerinin bulgularını incelediğinde, bekârlar ile evliler arasında kişilik özellikleri puanları açısından istatistiki olarak anlamlı fark olmadığını tespit etmiştir.

Kıdem Süresi

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin kıdem durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, kıdem durumu (1 ile 5 yıl, 6 ile 10 yıl, 11 ile 15 yıl, 16 ile 20 yıl, 21 yıl ve üstü) fark etmeksizin yabancı

dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Ölçekte yer alan alt faktörü olan duygusal dengelilik puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, çalışma süresi 6 ile 10 yıl arasında olan öğretmenlerin, 1 ile 5 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu alanyazın ile örtüşmektedir.

Literatür taramasında bulunan araştırmalarda, elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmektedir (Boldurmaz, 2000; Hutchinson & Beadle, 1992; Levent, 2011; Saygılı, 2007; Ültanır, 1998).

Uğurlu'nun 2012 yılında öğretmenlerin kişilik özelliklerini incelediği araştırmasında, nörotik faktörünün anlamlı farklılıklara sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Bakioğlu (2009) yapmış olduğu çalışmasında da elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir.

6–10 yıl kıdemi olan öğretmenler, 16–20 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre daha yüksek nörotik özelliği göstermektedir. 6-10 yıl mesleki deneyimi olan öğretmenlerin, diğer gruplara göre mesleki deneyimsizlik nedeniyle daha fazla nörotik davranışlarda olduklarını bulmuşlardır (Çelebi ve Uğurlu, 2014).

Mevcut Okuldaki Kıdem Süresi

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin mevcut okuldaki kıdem durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, mevcut okulunda çalışma süreleri (1 ile 5 yıl, 6 ile 10 yıl, 11 ile 15 yıl, 16 ile 20 yıl) fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin ölçeğin tüm alt faktörlerinden aldıkları puanlar benzerdir. Bu bulgu literatür ile örtüşmektedir.

Mevcut okulunda geçirmiş olduğu iş deneyim süresinin, öğretmenlerin beş faktörden puanına önemli bir yansımasının olmadığı görülmüştür (Özyılmaz ve Gülbetekin, 2018).

Okulda bulunma sürelerinin kişilik özellikleri incelendiğinde herhangi bir istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı gözlenmiştir (Bulut ve Usta, 2003).

Teknolojik Liderlik Rolü, İş Tatmini ve Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyonlara Dair Tartışma

Araştırma kapsamına alınan yabancı dil öğretmenlerinin (1604 kişi), Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği ile Minnesota İş Tatmini Ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar tespit edilmiştir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan içsel tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir.

Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Dolayısıyla, teknolojik liderlik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan içsel tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

Çalışma grubu katılımcılarının, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan dışsal tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir.

Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Buna göre, teknolojik liderlik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan dışsal tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artış göstermektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin genelinden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir.

Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür. Sonuç olarak, teknolojik liderlik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları

puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden aldıkları puanlar da artış göstermektedir.

Araştırmaya dâhil edilen yabancı dil öğretmenlerinin (1604 kişi), minnesota iş tatmini ölçeği ile on-maddeli kişilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar tespit edilmiştir.

On-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan içsel tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür.

Dolayısıyla, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, Minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan içsel tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

Çalışma grubu katılımcılarının, On-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar ile Minnesota iş tatmini ölçeğinin alt faktörü olan dışsal tatminden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür.

Buna göre, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinde bulunan dışsal tatmin alt boyutundan aldıkları puanlar da artmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin, On-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar ile minnesota iş tatmini ölçeğinin genelinden aldığı puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür.

Sonuç olarak, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak

başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile on-maddeli kişilik ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyonlar tespit edilmiştir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar ile on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür.

Dolayısıyla, on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, deneyimlere açıklık, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Çalışma grubu katılımcılarının, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörü olan eğiticiye katkı rolü alt boyutundan aldıkları puanlar ile on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan duygusal dengelilik, sorumluluk alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği korelasyonlar tespit edilmiştir. Bu korelasyonlar düşük kuvvetli olup pozitif yönlüdür.

Buna göre, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörü olan eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan duygusal dengelilik, sorumluluk alt boyutlarından aldıkları puanlar da artmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörü olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü alt boyutundan aldıkları puanlar ile on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, korelasyonun olmadığı tespit edilmiştir.

On Maddeli Kişilik Ölçeğinin Teknolojik Liderlik Ölçeği ile Minnesota İş Tatmin Ölçeği Puanları Arasındaki Aracı Rolüne Dair Tartışma

Araştırmaya dâhil olan yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın χ^2 (ki-kare)/sd (serbestlik derecesi) değerinin 3,584 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da kabul edilebilir olduğu tespit edilmiştir. Ki-kare/serbestlik derecesi değerinin kabul edilebilmesi sınır değer aralığına ilişkin olarak bulunur (Kline, 2005).

Araştırmanın GFI değeri 0,996 değeri olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu tespit edilmiştir. İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir (Sümer, 2000).

Araştırmanın, NFI değeri 0,996 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile tespit edilir. Buna göre kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,90 ile 1,00 arasında olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2001).

Araştırmanın CFI değeri 0,997 değeri bulunmuştur. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. İndeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması durumu mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir. 0,90 ile 0,95 aralığı ise kabul edilebilir bir uyum seviyesini belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Araştırmanın RMSEA değeri 0,040 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile saptanır. RMSEA kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,05 ile 0,08 olması yeterlidir.

Mükemmel uyum için gerekli olan değer aralığı 0,00 ile 0,05 olma durumudur (Brown, 2006).

On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir. Araştırmanın χ^2 (ki-kare)/sd (serbestlik derecesi) değerinin 2,375 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Ki-kare/serbestlik derecesi değerinin kabul edilebilmesi sınır değer aralığına ilişkin olarak bulunur (Kline, 2005).

Araştırmanın GFI değeri 0,995 değeri tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir (Sümer, 2000).

Araştırmanın, NFI değeri 0,988 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile tespit edilir. Buna göre kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,90 ile 1,00 arasında olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2001).

Araştırmanın CFI değeri 0,993 değeri bulunmuştur. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. İndeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması durumu mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir. 0,90 ile 0,95 aralığı ise kabul edilebilir bir uyum seviyesini belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Araştırmanın RMSEA değeri 0,029 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile saptanır. RMSEA kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,05 ile 0,08 olması yeterlidir. Mükemmel uyum için gerekli olan değer aralığı 0,00 ile 0,05 olma durumudur (Brown, 2006).

Araştırmaya dâhil olan yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir. On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının Minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir. Öngörülen yönün pozitif olarak seyir ettiği saptanmıştır.

Araştırmada χ^2 (ki-kare)/sd (serbestlik derecesi) değerinin 1,925 olduğu belirlenmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Ki-kare/serbestlik derecesi değerinin kabul edilebilmesi sınır değer aralığına ilişkin olarak bulunur (Kline, 2005).

Araştırmanın GFI değeri 0,993 değeri tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. İyilik Uyum İndeksi (GFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. Araştırmalarda indeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir (Sümer, 2000).

Araştırmanın, NFI değeri 0,987 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile tespit edilir. Buna göre kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,90 ile 1,00 arasında olmalıdır (Tabachnick & Fidell, 2001).

Araştırmanın CFI değeri 0,994 değeri bulunmuştur. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişkiye dayanarak bulunur. İndeks aralığı olarak 0,95 ile 1,00 arasında olması durumu mükemmel bir uyumun olduğunu gösterir. 0,90 ile 0,95 aralığı ise kabul edilebilir bir uyum seviyesini belirtmektedir (Tabachnick & Fidell, 2001).

Araştırmanın RMSEA değeri 0,024 olarak tespit edilmiştir. Buna göre ölçeğin istatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede ve uyum iyiliği durumunun da mükemmel olduğu belirlenmiştir. Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değerinin kabul edilebilmesi değer ve sınır değer aralarında oluşan ilişki ile saptanır. RMSEA kabul edilebilirlik sınır değer aralığı 0,05 ile 0,08 olması yeterlidir.

Mükemmel uyum için gerekli olan değer aralığı 0,00 ile 0,05 olma durumudur (Brown, 2006).

Yabancı dil öğretmenlerinin teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile on-maddeli kişilik ölçeği puanları aynı anda modele dâhil edildiğinde, her iki ölçek puanlarının da minnesota iş tatmin ölçeği puanlarını öngörmeye devam ettiği belirlenmiştir. Buna göre on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının Teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasında tam aracı bir rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Teknolojik liderlik rolleri ölçeği ve on-maddeli kişilik ölçeği puanları aynı anda modele dâhil edildiğinde regresyon katsayısının $\beta=0,255$ 'e düştüğü ve on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasında kısmi olarak aracı olabileceği gözlemlenmiş; aracılığın anlamlılığı için yapılan Sobel testi neticesinde; on-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği puanları arasında kısmi aracılığının olmadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmeleri bağlamında ulaşılan sonuçlara ve araştırma verilerine dayalı önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Yabancı dil öğretmenlerine yönelik yapılan bu araştırmada; teknolojik liderlik rolleri ile ilgili ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Geliştirilen teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile 1604 yabancı dil öğretmeni üzerinde; teknolojik liderliğe yönelik, minnesota ölçeği ile yapılan iş tatminine dair ve beş faktör kişilik ölçeği ile de kişiliğin, sosyo-demografik özelliklerine yönelik farklılıklar ve benzerlikler incelenmiştir.

Teknolojik Liderlik Sonuçları

Teknolojik liderlik ile ilgili gerçekleştirilen farklılık analizleri neticesinde; ilk olarak cinsiyet bazında farklılık elde edilmiş ve erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre teknolojik liderlik konusunda yüksek puan almışlardır. Özellikle, erkek öğretmenlerin, teknolojik liderlik rolleri ölçeğinde bulunan alt boyutlarından, beceri ve hayata katkı rolü ile eğiticiye katkı rolünde aldıkları puanlar yüksektir.

Teknolojik liderliğe dair görüşlerinin farklılık göstermediği değişken, yaş değişkenidir. Elde edilen bulgular incelendiğinde 34 yaş altı öğretmenler ve 35-44 yaş ve 45 yaş ve üstü yaş grubunda yer alan öğretmenlerin, Teknolojik Liderlik Rollerini Ölçeği puanları benzer çıkmıştır. Yaş grupları dağılımlarında farklılık olmaması mesleklerinin getirdiği teknolojik yeterliliğin gereği olabilmektedir. Öğrencilere verilecek olan eğitim ve öğretim iletileri belli bir standartta ve ölçülebilir olan sınavlar da sistemde mevcut bulunmaktadır.

Katılımcıların gelir durumlarına göre, teknolojik liderlik rolleri ölçeği genelinde farklılık görülmüştür. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, 4001 – 6000 ₺ arası geliri ile 6001 ₺ gelir üzerinde olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, aylık geliri 3000 – 4000 ₺ öğretmenlere göre, daha yüksek bulunmuştur.

Alt boyutlara bakıldığında farklılık olabirliği görülmektedir. Bunlar, beceri ve hayata katkı rolü ile eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındadır; bu farklılık, genelinden alınan puanlara etkisi olmamıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu teknolojik liderliğe dair görüşlerin eğitim durumuna göre farklılıklarıdır. Buna göre, lisansüstü mezunu olanların, lisans mezunu olanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Akademi alanında çalışmalar yapan kişilerin günümüz teknolojisi ile aldıkları süreç dikkate alınabilir. Özellikle lisansüstü ders ödevleri ve tez araştırma dönemlerinde teknolojinin avantajlarından yararlanmak öğretmenlere, zaman tasarrufu ve bilgiye hızlı erişimi sağlamış ve yorumlarını ona göre yapmış olabileceğini göstermektedir.

Medeni durum incelendiğinde; evli veya bekâr yabancı dil öğretmenlerinin, ölçeğin alt boyutlarından öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolünden aldıkları puanlar benzerdir ve aynı şekilde genelinden aldıkları puanlar arasında da fark yoktur.

Teknolojik liderliğe dair diğer sosyo-demografik özellikler; kıdem ve mevcut okulda ki çalışma süreleridir. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin geliştirilen ölçeğe ait alt faktörlerden olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, kıdem puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Kıdem sürelerine göre, beceri ve hayata katkı rolü ve eğiticiye katkı rolü puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu farkın, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, beceri ve hayata katkı rolü faktöründe, çalışma süresi 16 ile 20 yıl arasında olan öğretmenler, 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur. Eğiticiye katkı rolü faktöründe ise 11 ile 15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, 6 ile 10 yıl arası çalışan öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur. Kıdemine bakılmaksızın öğretmenlerin, teknolojik liderlik rolleri ölçeğinin genelinden almış oldukları puanlar benzer düzeydedir ve alt boyutlardan alınan puanlar değişikliğe sebebiyet vermemiştir.

Okuldaki kıdeme dair alt boyutlar incelendiğinde, 16-20 yıl olan yabancı dil öğretmenleri, beceri ve hayata katkı rolü alt boyutu ile eğiticiye katkı rolü alt boyutundan aldıkları puanlar, kıdemi 1-5 yıl ve 6-10 yıl olan öğretmenlere göre yüksek bulunmuştur. Bulunan bu puanlar, öğretmenlerin okulda mevcut kıdemleri genelinden almış oldukları puanlar benzer düzeyde olmasından dolayı farklılık oluşmamıştır.

İş Tatmini Sonuçları

Yabancı dil öğretmenlerinin, minnesota iş tatmini ölçeği ve alt boyutları olan içsel ile dışsal tatmin puanları incelenmiştir. Minnesota iş tatmini ve alt boyutları (içsel tatmin, dışsal tatmin) ile ilgili gerçekleştirilen farklılık ve benzerlik analizleri neticesinde; cinsiyet, yaş, gelir, medeni durum, kıdem ve mevcut okuldaki kıdem bazında benzerlik elde edilmiştir.

Öğretmenlerin içsel, dışsal ve genel puanları, cinsiyet (kadın öğretmenler veya erkek öğretmenler), yaş aralıkları, aylık gelirleri, medeni durumları (evli veya bekâr), kıdemleri (meslekte çalışma süresi) ve mevcut okulda çalışma süreleri puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamakta olup her bir başlık için puanlar benzerdir.

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin Minnesota iş tatmini ölçeğine ait alt faktörü olan içsel faktör puanlarına göre fark tespit edilmemiştir. Buna göre, eğitim durumu fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörden aldıkları puanlar benzerdir. Eğitim durumlarına (lisans veya lisansüstü) göre dışsal faktör puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, ölçeğe ilişkin lisansüstü düzeyde eğitim almış olan öğretmenlerin aldıkları puanlar, lisans düzeyinde eğitim almış olan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Minnesota iş tatmini ölçeği genelinden alınan puanların karşılaştırılmasına bakıldığında, öğretmenlerin eğitim durumuna (lisans veya lisansüstü) göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin ölçeğe göre aldıkları puanları benzerdir.

Alanyazın taramalarında ve bu araştırmada elde edilen verilere ilişkin, mesleğin kutsallığı, manevi duyulan haz ve ortak hedef olan öğrenci başarısı arzusu, iş tatmini (doyum) alanlarında farklılık ortaya çıkarmamıştır.

Kişilik Özelliklerine Göre Sonuçlar

Beş faktör kişilik ölçeğinde, kişilik dışadönüklük, kişilik deneyime açıklık, kişilik duygusal dengelilik (nevrotik), kişilik sorumluluk (öz-disiplin) ve kişilik yumuşak başlılık (uyumluluk) ile ilgili gerçekleştirilen farklılık ve benzerlik analizleri neticesinde; yaş, gelir, medeni durum ve mevcut okuldaki çalışma süresi puanları benzer olarak görülmektedir.

Beş faktör kişilik ölçeğinde, kişilik özelliklerine dair elde edilen verilere bakıldığında ilk bulunan farklılık, cinsiyet bazında farklılıktır. Elde edilen bulgulara göre, kadın yabancı dil öğretmenlerinin, erkek yabancı dil öğretmenine oranla, yumuşak başlılık özelliğini daha fazla göstermektedir. Diğer özellikler ise benzerdir.

Kişilik özelliklerine ilişkin elde edilen analize dair sonuçların ikincisi eğitim durumuna dair iki alt boyutta olan farklılıktır. Buna göre lisansüstü eğitimi olan öğretmenlerin kişilik tipleri düzeylerinin, kişilik yumuşak başlılık (uyumluluk) ve kişilik deneyime açıklık ölçeğine belirttikleri görüşlerinin ortalamalarının lisans eğitimi olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kişilik tipleri düzeylerinden kişilik dışadönüklük, kişilik duygusal dengelilik (nevrotik) ve kişilik sorumluluk (öz-disiplin) istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir.

Kişilik özelliklerinin sosyo-demografik özelliklere dair farklılıklara göre incelendiği bir diğer değişken kıdem düzeyleridir. Ölçeğe ait alt faktörlerden olan dışadönüklük, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık faktörlerinden alınan puanlara bakıldığında, öğretmenlerin kıdem durumuna göre istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla, kıdem durumu fark etmeksizin yabancı dil öğretmenlerinin bu faktörlerden aldıkları puanlar benzerdir. Ölçekte yer alan alt faktörü olan duygusal dengelilik puanlarına bakıldığında fark olduğu görülmektedir. Bu fark, istatistiksel açıdan anlam ifade ettiği tespit edilmiştir. Buna göre, çalışma süresi 6 ile 10 yıl arasında olan öğretmenlerin, 1 ile 5 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre puanları daha yüksek bulunmuştur.

Ölçek Karşılaştırma Sonuçları

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörü olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü alt boyutundan aldıkları puanlar ile on-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan herhangi bir anlam ifade etmediği görülmektedir.

Teknolojik liderlik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan derse ilgi ve öğrenmeye katkı rolü, beceri ve hayata katkı rolü, eğiticiye katkı rolü alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeği genelinden aldıkları puanlar da artış göstermektedir.

On-maddeli kişilik ölçeği'nden ve ölçeğin alt faktörleri olan dışadönüklük, duygusal dengelilik, deneyimlere açıklık, sorumluluk, yumuşak başlılık alt boyutlarından aldıkları puanlar arttıkça, minnesota iş tatmini ölçeğinin genelinden aldıkları puanlar da artmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir.

On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede öngördüğü tespit edilmiştir. Öngörülen yönün pozitif olarak seyir ettiği söylenebilir. Yapılan bu çalışmaya dâhil olan yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı seviyede olduğu görülmüştür. On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarının İstatistiksel açıdan kabul edilebilir seviyede olduğu ve yönünün ise pozitif olduğu gözükmektedir.

Araştırmaya dâhil olan yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rolleri ölçeği puanlarının minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı izlenmektedir. Görüldüğü üzere teknolojik liderlik rolleri ölçeği ve on-maddeli kişilik ölçeği puanlarını aynı anda modele dâhil edildiğinde, her iki ölçek puanlarının da minnesota iş tatmini ölçeği puanlarını yordamaya devam ettiği belirlenmiştir.

On-maddeli kişilik ölçeği puanlarının teknolojik liderlik rolleri ölçeği ile minnesota iş tatmini ölçeği arasında ki puanlar incelendiğinde; tam aracı veya kısmi aracı bir rolünün olmadığı tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, yapılan bu çalışmaya göre, yabancı dil öğretmenlerinin, teknolojik liderlik rollerinin, iş tatmin düzeyi ilişkisinde, kişilik özelliklerinin aracılık etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öneriler

Yabancı dil öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin liderlikleri ile çalışmalar çeşitlendirilebilir. Buna ilaveten teknolojik liderlik alanlarında ki düzeyleri tespit edilebilir.

Teknolojik liderlik hususunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre neden daha az puan aldıklarına dair çalışmalar yapılabilir ve bu alanda ilgili programlar düzenlenebilir.

Teknolojik liderlik ve teknolojinin kullanımına ilişkin, öğretmenler her yaş dönemlerine ait eşit imkânların sunulması gerekebilir.

Lisans mezunu öğretmenlerin ilgilerini artırıcı yönde, teknoloji ile ilgili yerinde ve örneklem faaliyetlerinde bulunulabilir.

Yabancı dil öğretmenlerinin ve diğer branş öğretmenlerinin, iş tatminlerine yönelik etken olan olumlu ve/veya olumsuz etkenlerin, pozitif yönde geliştirilmesi alanlarda kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlik mesleğinde erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yumuşak başlı (uyumlu) davranış değişimlerine ilişkin değişkenler incelenebilir.

Öğretmenlerin, kişilik duygusal dengelilik (nevrotik) durumlarına ilişkin kıdemleri ile orantıları alan çalışmaları yapılabilir.

Araştırmacılar, farklı örneklem yapıları ve özellikle teknolojik liderliğe etki eden farklı yönetsel veya örgütsel değişkenleri inceleyebilirler.

Araştırmacılar, yabancı dil öğretmenleri üzerinde iş tatmini ölçeği geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Kaynakça

- Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, 2, 267-299.
- Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayın No:1.
- Adıgüzel, Z. Ünsal, Y. ve Karadağ, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin iş tatmin düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 49-74.
- Akbaba, A.S. ve Gürer, M. (2008). İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi teknolojisi (bt) sınıflarına yönelik rollerine ilişkin algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 35-54.
- Akçadağ, S. ve Özdemir, E. (2005). İnsan kaynakları kapsamında 4 ve 5 yıldızlı otel işletmelerinde iş tatmini: istanbul'da yapılan ampirik bir çalışma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 167-193.
- Akçamete G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş tatmini ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ. ve Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-116.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe İşgören İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 4, 1-25.
- Akkamış, O. 2010. *İlköğretim 1. ve 11. kademe öğretmenlerinin iş tatmini üzerine bir değerlendirme* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aksan, D. (1995). *Her yönüyle dil*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1980). *Dil yanlışları*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.

- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi (başlangıcından 1997'e)*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkış, H. ve Öztürk, Y. (2009). Otel İşletmelerinde motivasyon faktörleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(28).
- Altun, S.A. (2004). Okul Müdürlerinin Bilgi Teknolojisi Sınıflarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37, 46-71.
- Anderson, R.E. & Dexter S. (2005). School technology leadership: an empirical investigation of prevalence and effect educational. *Administration Quarterly*, 41(40). 49-82.
- Apeltauer, E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremd-Sprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- Arıkan, E. (2011). *Örgüt sağlığının iş tatmini üzerine etkisi: afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Arslan, S. (2011). Otel işletmelerinde iş tatmininin ölçülmesi ve lara-kundu otellerinde bir alan çalışması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Asan, O. ve Erenler, E. (2008). İş tatmini ve yaşam tatmini ilişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Aslan, K. (2001). Eğitimin toplumsal temelleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(5), 16-30.
- Avrupa Konseyi, (2006). *Avrupa dilleri için ortak başvuru metni, öğrenme-öğretme-değerlendirme*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. M. ve Kahraman A. (2007). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(9), 115-130.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam boyu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.

- Ayan, S., Kocacık, F. ve Karakuş, H. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumu düzeyi ile bunu etkileyen bireysel ve kurumsal etkenler: Sivas merkez ilçe örneği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 18-25.
- Aydın, D. (2006). *Eğitim kurumları çalışanlarında iş tatmini* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2014). *Toplum, kültür ve eğitim*. Ankara: Gazi.
- Aykanat, F., Doğru, M. ve Kalender, S. (2005). Bilgisayar destekli kavram haritaları yöntemiyle fen öğretiminin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 392-393.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bakioğlu, A. (2009). *Çağdaş sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, E. (1991). *Öğretmenlerin rolleri, eğitim sosyolojisi*. Ankara: Pegem.
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi. İstanbul: İşletme Fakültesi Yayını*, 5.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(11), 73–1182.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basalla, G. (1996). *Teknolojinin evrimi*. Ankara: TÜBİTAK Yayınları.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Baycan, A. (1985). *An analysis of the several aspects of job satisfaction between differen to occupational groups* (Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bektaş, A. (2012). *Yöneticilerin iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin yaşam anlamı düzeyi üzerindeki etkisi / The effects of job satisfaction and motivation levels on the managers' meaning of life* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Bengshir, T.K. ve Leblebici, D.N. (2001). Teknolojik gelişmenin örgütler ve örgütsel değişim üzerindeki yansımaları. *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 19-37.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: the strategies for taking charge*. Harper and Row, New York.
- Bertan, S. (2009). Otel işletmelerinde yönetim aracı olarak kurumsal karne. *Journal of Yasar University*, 4(16), 2525-2538.
- Biçer, M. (2013) *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki doyumları ile kişilik tipleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksel Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bolat, T. ve Seymen, O. A., (2003). Örgütlerde iş etiğinin yerleştirilmesinde dönüştürücü liderlik tarzının etkileri üzerine bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(9), 59-65.
- Bolat, T., Aytemiz, S. O., Bolat, O. İ. ve Erdem, B. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied research*. (First Edition). NY: Guilford Publications, Inc.
- Bruck, C. S. & ALLEN, T. (2003). The relationship between big five personality traits, negative affectivity, type a behavior, and work – family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 457-472.
- Bulut, M. ve Usta, E. (2003). Öğretmen adaylarının algıladıkları iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Burger, J.M. (2006). *Kişilik*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Eğitim Fakültesi Yayını.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem.Net.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Calp, M. (2003). *Özel öğretim alanı olarak türkçe öğretimi (yardımcı kaynak kitabı)*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.

- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegeme Akademi.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Can, N. 2006. Öğretmen liderliği ve engelleri. *Sosyal Bilimler Arastırmaları Dergisi*, 2, 137-161.
- Can, Ş. (2006). Sınıf öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre iş doyum düzeylerinin belirlenmesi (muğla ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 13, 380-390.
- Cawelti G. (1979). Which leadership style—from the head or heart?. *Educational Leadership*, 36(6), 49-65.
- Cebeci, S. (2006). *Okul müdürlerinin iş doyumunu düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, M. (2020). *Okul öncesi özel eğitimde çalışan öğretmenlerin oyun öğretimine ilişkin öz yeterlikleri ve yaratıcı kişilik özelliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Ceyhan, E. (2012). *Yabancı dil öğretimi teknolojisi*. İstanbul: Morpa Ofset.
- Chauhan, Y. S. & Patel, N. K. (2014). Human Resources Management Practices And Job Satisfaction: A Study Of Hotel Industry. *Abhinav National Refereed Journal of Research in Commerce & Management*, 3(9), 1-7.
- Chavaha, C., Lekhawichit, N., Chienwattanasook, K., & Jernsittiparsert, K. (2020). Readiness for Change as a Mechanism Linking Mindfulness and Leadership Style with Lecturer’s Commitment to Teaching Entrepreneurships: A Study of Thailand Context. *Hamdard Islamicus*, 43(S1), 1991-2006.
- Clark, S.E. & Denton, J.J. (1998). Integrating technology in the school enviroment: *through principal’s lens*. College of Education A & M.
- Coleman, M. & Glover D. (2010). *Educational leadership and management: developing insights and skills*. McGraw-Hill Education Open University Press, NewYork.

- Collin J. & Porras, J. (1994). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. Harper Business, New York.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985). *Manual for the noe personality inventory*. Odessa: Psychological Assesment Resources.
- Coşkun, E. (2012). *Okul yöneticilerinin etkililiği ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki: istanbul-bağcılar örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Cunningham, L. L. (1976). Educational leadership: The curious blend. *Educational Leadership*, 33(5), 323-326.
- Çalışkan, O. ve Tepeci, M. (2005). İş tatmini: Malatya'da sağlık kuruluşları üzerine bir uygulama. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 18(1), 4-12.
- Çalışkan, O. ve Tepeci, M. (2008). Otel işletmelerinde ortaya çıkan yıldırma davranışlarının iş tatmini ve işte kalma niyetine etkileri. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 19(2), 135-148.
- Çekmecelioğlu, H.G. (2005). Örgüt ikliminin iş tatmini ve işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi: Bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 23-39.
- Çelebi, N. ve Uğurlu, B. (2014). Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 537-569.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V., (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çıtak, Z. (2010). *Motivasyon ve iş tatmininin örgütsel vatandaşlık davranışının etkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Çifçili, V. (2007). Dershane öğretmenlerinin öğretmen yeterlilik düzeyleri ve mesleki doyumları arasındaki ilişki. *HAYEF Journal of Education*, 5(2), 101-115.
- Çoklar, A. N., Kılıçer, K. ve Odabaşı, H. F. (2007). Eğitimde teknoloji kullanımına eleştirel bir bakış: Teknopedagoji. *The Proceedings Of 7th International Educational Technology Conferance. 3-5 May 2007*, North Cyprus, Near East University.

- Dağlı, A. (2010). Genel lise okul müdürlerinin öğrenen liderlik davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31).
- Dalgan, Z. (1998). *Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin iş tatminine ve öğretmen tutumlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Davies, J. E., Szabo, M. & Montgomerie, C. (2002). Assessing information and communication technology literacy of education undergraduates. *Instrument Development The Ed_Media 2002 World Conferance On Educational Multimedia*. Colorado: Hypermedia & Telecommunications Denver.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Elif Kitabevi.
- Demirci, S. (2003). *Öğretmenlerde beş faktör kişilik özellikleri ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirel, Ö. (1998). *Genel öğretim yöntemleri*. Ankara: Kardeş Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Terimleri Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demiröz, T. (2012). *Kişilik gelişimini etkileyen faktörler*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Demirsoy, E. (2009). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- DeYoung, C. G., Quilty, L. C. & Peterson, J. B. (2007). Between facets and domains: 10 aspects of the big five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 880–896.
- Dil, M. (2005). *İnsan kaynakları yönetiminde performans değerlemenin iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Diri, M.S. ve Kıral, E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 125-149.
- Duman, C. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerinin iş tatmini* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Efil, İ. (1996). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yay., Bursa.
- Enck, G., (2002). Leadership- we need it!. *On The Line*, 52(2), 24-29.
- Erbil, O. (2007). *Bilgi ve Teknoloji-I*.
(<http://Uretim.Meb.Gov.Tr/Egitekhaber/S92/Yazarlar.Htm>)
- Erdal, M., (2007). *İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erden, H. ve Erden, A., (2006). Teachers' perception in relation to principles'. *Technology Ledership: 5 Primary School Cases İn Turkish Republic of Northern, Turkish Republic of Northern*.
- Erden, M. (1998). Türkiye'de eğitim bilimlerinin kurumsallaşması. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Erdoğan, İ. (1991). *İşletmelerde davranış*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2003). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1982). *İşletmelerde yenilik politikası*. İstanbul: Formül Matbaası.
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2008). *Yönetim ve organizasyon: Çağdaş ve küresel yaklaşımlar* (8.Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Ergenç, İ. (1995). *Konuşma dili ve türkçenin söyleyiş sözlüğü*. Ankara: Simurg Yayınevi.
- Ergün, M. (1998). İnternet destekli eğitim. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 1-10.

- Erkorkmaz, Ü., Etikan İ., Demir, O., Özdamar K. ve Sanisoğlu, S.Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences* 33(1), 210-223.
- Eroğlu, K. (2011). Örgütsel iletişim ve iş tatmini unsurları arasındaki ilişkiler: Kuramsal bir inceleme. *Ege Akademik Bakış*, 11(1), 121-136.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-Online*, 2, 1.
- Ertmer, P.A., Bai, H., Dong, C., Khalil, M., Park, S.H. & Wang, L. (2002). Online professional development: building administrators' capacity for technology leadership. *Paper presented at the National Educational Computing Conference Proceedings*, San Antonio, the United States.
- Eserpek, A. (1978). Eğitim ve toplumsal değişme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(1-2), 123-141.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişme: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü 1923-1946. *B.Ü. Eğitim Dergisi*, 19(2), 15-29.
- Espey, L. (2006). Technology Planning and Technology Integration: A Case Study. *Education International Conference-Proceedings of SITE*, Chesapeake.
- Feist, J. & Feist, G.J. (2008). *Theories of personality*. U.S.A.: The McGraw-Hill Companies.
- Feldman, R. (1997). *Essentials of understanding psychology*. Third Ed. USA: The Mc Graw-Hill Companies, Inc.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Cantekin Matbaası.
- Filiz, Z. 2014. Öğretmenlerin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*. 10(23), 157-171.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2000). *How to design and evaluate research in education*. Boston: McGraw-Hill.
- Fromkin, V. A. & Rodman, R. (1993). *An introduction to language*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, Orlando.
- Gafa, İ. ve Dikmenli, Y. (2019). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumu ve iş yaşamındaki yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 131-150.
- Gemalmaz, E. (2010). *Dil bilimi ve dil bilgisi: Türkçenin derin yapısı*. Ankara: Belen Yayıncılık.

- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23, 375-387.
- Gençay, Ö. A. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 765-780.
- Gentry, C. G. (1987). *Educational technology: A question of meaning*. Educational Media And Technology Yearbook. Libraries Unlimited. Littleton, Co.
- Gibb, J. R. (1967). Dynamics of leadership: Defensive and emergent. *Vital Speeches of the Day*, 33(12), 375-382.
- Goffee, R. & Jones, G. (2000). İnsanlar liderliğinize ne diye gerek duysun?, *Harvard Business Review*, 377, BZD Yayın ve İletişim, 2, 164-185.
- Goodson, J. R., McGee, G. W. & Cashman, J. F. (1989). Situational leadership theory a test of leadership prescriptions. *Group & Organizations Studies*, 14(4), 446-461.
- Goleman, D. (2019). *İşbaşında duygusal zeka*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Goleman, D. (2020). *Duygusal zeka ve liderlik*. İstanbul: Optimist Yayın.
- Görgülü, D. ve Küçükali, R. (2018). Öğretmenlerin teknolojik liderlik özyeterliklerinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*. 1(1), 1-12.
- Güler, G. (2000). Deutsch Als Zweite Fremdsprache Im Schulischen Fremdsprachenunterricht in der Türkei: Perspektiven Für Die Didaktik Und Methodik Des Deutschen Als Zweite Fremdsprache in der Deutschlehrausbildung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 5(2), 2-11.
- Gülfidan, H. ve Koç, M. 2016. Okul kültürü, teknoloji liderliği ve destek hizmetlerinin öğretmenlerin teknoloji entegrasyonuna etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(188), 99-116.
- Günay, E. (2004). Millî eğitim bakanlığına bağlı okul ve kurum yöneticilerinin seçimi, yetiştirilmesi ve atanmaları üzerine araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürbüz, S. (2014). *Kiş-i-çevre uyumu, örgütsel sosyalizasyon ve iş dizaynı uygulaması*. İstanbul: Beta Basım.

- Gürsel, M., İzgar, H., Altınok, V., Kesici, Ş., Bozgeyikli, H., Sürücü, A. ve Negiş, A. (2003). *Endüstri ve örgüt psikolojisi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürüz, D. ve Yaylacı, G. (2004). *İletişimci gözüyle insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Mediacat Kitapları.
- Gürzap, C. (2012). *Söz söyleme ve diksiyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güven, M., Bakan, İ. ve Yeşil, S. (2005). Çalışanların iş ve ücret tatmini boyutlarıyla demografik özellikler arasındaki ilişkiler, bir alan çalışması. *Yönetim ve Ekonomi*, 12(1), 127-152.
- Halpin, A.W. (1956). The behavior of leaders: Findings in a study of leader behavior may have interesting implications for teachers. *Educational Leadership*, 12, 172-178.
- Hamzah, M. I. M., Nordin, N., Jusoff, K., Karim, R. A. & Yusof, Y. (2010). A quantitative analysis of malaysian secondary school technology leadership. *Management Science and Engineering*, 4(2), 124–130.
- Hanbay, O. (2013). *Çocuklara yabancı dil öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Harnwell, G. P. (1959). The best educated nation will achieve world leadership. *Vital Speeches of the Day*, 25(20), 629-634.
- Hartinah, S., Suharso, P., Umam, R., Syazali, M., Lestari, B., Roslina, R., & Jermisittiparsert, K. (2020). Teacher's Performance Management: The Role of Principal's Leadership, Work Environment and Motivation in Tegal City, Indonesia. *Management Science Letters*, 10(1), 235-246. DOI: 10.5267/j.msl.2019.7.038.
- Horney, K. (2019). *Çağımızın nevrotik kişiliği*. 6. Baskı. İstanbul: Sel Yayıncılık
- Horozoğlu, Ş. (1995). *Çalışanların iş doyum düzeyinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Horzum, M. B., Ayas, T. ve Padir, M. A. (2017). Beş faktör kişilik ölçeğinin türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- House, R. J. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 326-327.
- Hoy, W. K. & Miskel C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research and practice (7nd edition)/ Eğitim yönetimi: Kuram, araştırma ve uygulama*. (Çev: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Hutchinson, L. M. & Beadle, M. E. (1992). *Professors Communication Styles: How They Influence Male And Female Seminar Participants*. Teaching & Teacher Education.
- Inan, F. A. & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development*, 58(2), 137-154.
- Irmak, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin, yöneticilerinin teknoloji liderliği düzeylerine ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- Işıkhan, V. (2007). Sosyal hizmet örgütlerinin işlevsel ölçütü: İş tatmini. *MPM, Verimlilik Dergisi*, 117-130.
- İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E. E. (2010a). *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İnanç, B.Y. ve Yerlikaya, E. E. (2013b). *Kişilik kuramları* (13.Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- İnci, E. (2011). *Kişilik gelişimi*. Ankara: Ertem Basım.
- Jacobson, R. (1960). *Closing statement: Linguistics and poetics*. Style in Language (Ed.T.A. Sebeok), Wiley, New York.
- Jennigs, M. E., Holcomb, L. B., Lima, C. O., & Brown, S. W. (2005). Teachers' perception of their classroom technological resources and the perceived feasibility of implementation of their connecticut teacher technology competencies: Level 11 proposals. *The Northeastern Educational Research Association Conferance Kerkongson*, New York.
- Jermsttiparsert, K. & Urairak, B. (2019). Exploring the Nexus Between Emotional Dissonance, Leadership, Organizational Commitment, Job Satisfaction and Intention to Leave Among Medical Professionals in Thailand. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 24(Extra 6), 378-386.
- Jung, C. G. (2019). *Psikolojide tipler*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık
- Kantar, H. (2010). *İşletmede motivasyon*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Karabatak, S. (2019). Okul yöneticilerinin beş faktör kişilik özellikleri ile yönetsel güçlülükleri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. DOI: 10.16986/HUJE.2019051609

- Karaca, M. (2007), *Organizasyonlarda saldırgan davranışlara maruz kalma ve mağdurların kişiliğiyle ilişkisi: Kayseri’de imalat sektöründe bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Kayseri.
- Karakoç, Y. ve Dönmez, L. (2014). Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Temel İlkeler (Basic Principles Of Scale Development). *Tıp Eğitimi Dünyası*, 40, 39-49.
- Karakuzu, S. (2013). *Denizli il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin iş doyumunun incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasapoğlu, H. (2020). Investigation of teachers’ perceptions on self-leadership behaviors and selfdevelopment level. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(2), 261-302. Doi: 10.14527/kuey.2020.006
- Kaya, İ. (2004). *Otel işletmelerinde işgörenlerin iş tatmininin ölçülmesi ve iş tatmininin işgörenlerin işlerini bırakma tutumları üzerine etkileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Kearsley, G. & Lynch, V. (1994). Leadership in the age of technology: The new skills. *Journal of Research on Computing in Education*, 25(1), 1-9.
- Kılıç, Ö. S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürü ve öğretmenlerin iş doyumunu (tokat ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kıran, Z. (1996). *Dilbilim akımları*. Ankara: Onur Yayınları.
- Kıran, Z. ve Kıran, E. A. (2006). *Dil bilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Kırım, A. (2009), *Yeni dünyada strateji ve yönetim*. (8. Baskı) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (Second Edition) NY: Guilford Publications, Inc.
- Kocaman, A. (2008). Dilbilim, türkçe öğretimi ve ötesi. *Türk Dili Dergisi*, 2, 8-9.
- Koç, H. ve Topaloğlu, M. (2012). *İşletmeciler için yönetim bilimi: temel kavramlar kuramlar ve ilkeler*. Ankara: Seçkin İşletme ve Finans.

- Koç, H. ve Yazıcıoğlu, İ. (2011). Yöneticiye duyulan güven ile iş tatmini arasındaki ilişki, kamu ve özel sektör karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 12(1), 46-57.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). *Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performansları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. (11. Baskı) İstanbul: Beta Basım-Yayım
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği*. (18. Baskı) İstanbul: Beta Basım-Yayım
- Korkmaz, M. ve Yücel, A. S. (2015). Sektör çalışanlarını iş tatmini, örgütsel ve mesleki bağlılık kapsamında mesleki tutum algılarının incelenmesi. *Uluslararası Hakemli Ekonomi Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1-24.
- Korkmaz, M., Somer, O. ve Güngör, D. (2013). Ergen örnekleme beş faktör kişilik envanteri'nin cinsiyetlere göre ortalama ve kovaryans yapılarıyla ölçme eşdeğerliği. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 121-134.
- Köksoy, M. (2000). *Yabancı dille eğitim: Türk yükseköğretiminde yabancı dille eğitim bilimsel dergiler ve Türkçemiz*. Ankara: Bilig.
- Köybaşı Şemin, F. (2020). Research on technology leadership of the educational administrators: a content analysis. Eğitim yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin araştırmalar: bir içerik analizi. *Journal of Muallim Rifat Faculty of Education*, 2020, 2(1), 1-15.
- Kumaş, V. ve Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 123-139.
- Kuşlivan, Z. ve Kuşlivan, S. (2005). Otel işletmelerinde iş ve işletme ile ilgili faktörlerin işgören tatmini üzerindeki görece etkisi: Nevşehir örneği. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 183-203.
- Leithwood, K. & Duke, D. (1999). *A century's quest to understand school leadership, handbook of research on educational administration* (2nd. Ed.) Jossey-Bass, San Francisco.
- Levent, B. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin iletişim becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lunenberg, F. C. & Ornstein, A. O. (2008). *Educational administration: Concepts and practices*. Cengage/Wadsworth, Belmont, CA.

- Maccoby, M. (2000). *Narsist liderler, lideri lider yapan nedir?. Harward business review dergisinden seçmeler*. Çeviri: Nurettin Elhüseyni, İstanbul: BZD Yayın ve İletişim Hizmetleri.
- Mackenzie, G. N. (1949). Creative leadership. *Educational Leadership*, 6(5), 264-271.
- MacKinnon, D.P., Fairchild, A.J. & Fritz, M.S. (2007). Mediation analysis. A review of mediation analysis in psychology. *Annual Review of Psychology*, 58, 593–614.
- MacNeil, A.J. & Delafield, D.P. (1998). Principal Leadership for successful school technology implementation. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, Washington.
- Marra, R. M. (2004). An online course to help teachers usetechnology to enhance learning: successes and limitations. *Journal of Technology and Teacher Education*, 12, 3, 411-429.
- McCann, D. R. (2002). *A study of job satisfaction among directors of classified personnel in merit (civil service) systems in california school districts, county offices of education, and community college disctricts, doctor of philosophy in education administration and supervision*. USA: Berne University.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1991). The NEO personality inventory: Using the five-factor model in counseling. *Journal of Counseling ve Development*, 69(4), 367–372.
- McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175–215.
- Mcmillan, H. J. & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evedence-based inquiry*. NJ: Pearson Education, Inc.
- MEB. (2006). *İlköğretim türkçe dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara.
- Meral, Ü. (2016). *Demografik faktörlerin iş tatmini üzerine etkisi: Ortaokul öğretmenleri üzerine bir alan araştırması (gaziantep ili nizip ilçesi) (Yüksek Lisans Tezi)*. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Miller, M. L. (2007). *A mixed-methods study to identify aspects of technology leadership in elementary schools (Doctoral Thesis)*. Regent Univercity, Virginia Beach.

- Murata, S. & Stern, S. (1993). Technology education in japan. *Journal of Technology Education*, 5(1) 29-37.
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: Sağlık sektörü üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Onursal, İ. (2006). Dil bilimlerin yabancı dil öğretimindeki yeri ve öğretmen adaylarına yönelik dilbilim dersleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 85-95.
- Orhan, H. (2020). *Öğretmenlerin iş motivasyonlarıyla öğretmen liderliği arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Otar, H. (2008). *Konaklama işletmelerinde uygulanan herşey dâhil sisteminin işgörenlerin iş tatmini üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öğüt, A. (2007). *Bilgi çağında yönetim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Ömürgönülşen, M. ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisinin liderlik literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*, 12(2), 91-101.
- Örücü, E., Yumuşak, S. ve Bozkır, Y. (2006). Kalite yönetimi çerçevesinde bankalarda çalışan personelin iş tatmini ve iş tatminini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim Dergisi*, 13(1), 39-51.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdamar, K. (2002). *Tabloların oluşturulması, güvenilirlik ve soru analizi: Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1* (5th ed.). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Öznacar, B. ve Soy, A. (2020). Language teachers' technological leadership roles and job satisfaction levels. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 14(3), 404-424. DOI:10.24205/03276716.2020.737.
- Özyılmaz, Ö. ve Gülbetkin, G. (2018). İlkokul öğretmenlerinin kişilik özellikleri ile mesleki yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 231-246.
- Pahal, D. L. (1999). Effective leadership-an it perspective. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 1(2), 104-118.

- Parker, S. K. & Axtell, C. M. (2001). Seeing another viewpoint: Antecedents and outcomes of employee perspective. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1085-1101.
- Peçenek, D. (1998). *İletişimci yaklaşımda sözel beceriyi geliştirmeye yönelik etkinlikler*. Ankara: Değişim Yayıncılık.
- Pekel, H. N. (2001). *İşletmelerde motivasyon-verimlilik ilişkisi: devlet hava meydanları işletmesi antalya havalimanı çalışanları arasında bir örnek olay araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Persaud, B. (2006). *School administrators' perspective on their leadership role in technology integration* (Unpublished Master's Thesis). Walden University, The United States.
- Pınar, İ. (2008). İş tatmini oluşturan boyutların toplam tatmin üzerindeki etkilerinin doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmesi üzerine türk işletmelerinde bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 37(2), 151-166.
- Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Ramsey, C. P. (1962). Leadership preparation. *Educational Leadership*, 20(3), 10-19.
- Riggio, R. E. (2014). *Endüstri ve örgüt psikolojisine giriş*. Ankara: Nobel Akademik.
- Sabuncuoğlu, Z. (2009). *Turizm işletmelerinde örgütsel davranış*. Bursa: MKM Yayınları.
- Saruhan, S. C. ve Yıldız, M. L. (2014). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Beta Basım.
- Saygılı, G. (2007). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (istanbul ili sancaktepe ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Schmitt, D. P., Realo, A., Voracek, M. ve Allik, J. (2008). Why can't a man be more like a woman? sex differences in big five personality traits across 55 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 168-182.
- Schneider, B. & Alderfer, C.P. (1973). Three studies of measures of need satisfaction in organizations. *Administrative Science Quarterly*, 489-505.

- Shan, Y.M. (1998). Research on leadership capabilities of different genders: From view of critical thinking. *Management and Service Science, International Conference*.
- Sığırı, U. (2014). *Çatışmalar ve örgütsel çatışma yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Somer, O & Goldberg, L. R. (1999). Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450.
- Somer, O., Korkmaz, M. ve Tatar, A. (2002). Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I : Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(49), 21-23.
- Soyer, F., Can, Y. ve Kale, F. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler açısından incelenmesi. *Nigde University Journal of Physical Education and Sport Sciences*, 3(3), 259-271.
- Sönmez, V. (2015). *Eğitim felsefesi* (13. Baskı). Ankara: Anı.
- Stevens, C. D. & Ronald A. A. (2001). Selecting Employees for fit: Personality and preferred managerial style. *Journal of Managerial Issues*, 13(4), 500-517.
- Stogdill, R. M. (1963). *Leader behavior description questionnaire-form xu an experimental revision*. Fisher College of Business the Ohio State University.
- Stogdill, R. M. & Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership: A survey of theory and research*. Michigan University. New York: Free Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şad, S. N. ve Arıbaş, S. (2010). Bazı gelişmiş ülkelerde teknoloji eğitimi ve türkiye için öneriler. *Milli Eğitim*, 185, 280-281.
- Şentürk, H. (2017). *Türkiye 'de seçmen genetiği*. İstanbul: İşaret Yayınları
- Şahin, F. (2020). Öğretmen kişilik özelliklerinin öğrenci yaratıcılığı gelişimine etkisi. *Eğitim ve Bilim 2020*, 8, 1-15. DOI: 10.15390/EB.2020.9154
- Şahin, İ. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen istihdamı ve mesleki geleceklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1167-1184.
- Şahin, N. (2007). *Personel güçlendirmenin iş tatmini ve örgütsel bağlılık üzerine etkisi: dört ve beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Şenel, S. R. (2019). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ve örgütsel sessizlik ile mesleki doyum ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, M. (2002). *Toplam kalite yönetiminde başarının anahtarı insan faktörü*. İstanbul: Babiâli Kültür Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş. ve Akın, H. B. (2003). *Teknoloji yönetimi ve örgütsel değişim*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şimşek, M. Ş. ve Çelik, A. (2018). *Yönetim ve organizasyon* (20. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şişman, F. (2007). *İşletmelerde yeniden yapılanma süreci ve bunun çalışanların iş tatmini ve örgüte bağlılıkları üzerindeki etkisi. Bir kamu kuruluşunda uygulama* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (Forth Edition). MA: Allyn&Bacon, Inc
- Tanzer, S. (2004). *Mesleki ve teknik öğretim okul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumunu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54-70.
- Taşpınar, F. (2006). *Motivasyon araçlarının işgören motivasyonu üzerindeki etkisi: Afyonkarahisar ilindeki termal otel işletmelerinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Teddle, C. & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling a typology with examples. *Journal of mixed methods research*, 1(1), 77-100.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10(1), 91-108.
- Telef, B. B. ve Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlerin kişilik özellikleri, stresle başa çıkma yolları ve kontrol algıları arasındaki ilişkiler. *Milli Eğitim*, 183, 259-271.
- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan memnuniyeti*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Tetik, D. ve Pala, T. (2009). *Turizm işletmelerinde motivasyon, turizm işletmelerinde örgütsel davranış*. Bursa: MKM Yayıncılık.

- Tınaz, P. (2013). *Çalışma yaşamından örnek olaylar*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Timuroğlu, M.K. (2005). *İşyerinde narsisizm ve iş tatmini ilişkisi: Bir uygulama* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Toker, B. (2007). Demografik değişkenlerin iş tatminine etkileri: İzmir'deki beş ve dört yıldızlı otellere yönelik uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8(1), 92-107.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Topses, G. ve Bulut, Serin, N. (2012). Psikolojik danışma ve kişilik kuramları. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E.(2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Tunacan, S. ve Çetin, C. (2009). Lise öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen faktörlerin tespitine ilişkin bir araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29, 155-172.
- Turan, M. ve Parsak, G. (2011). Yabancılaşma ve iş tatmini ilişkisi: Bir devlet üniversitesi idari personeli üzerinde araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 1-20.
- Turan, M.B., Gözler, A., Koç, K. ve Yüce, M.S. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin liderlik kültürlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi 2020*, 3(1), 1-14. Doi: 10.38021/asbid.685193
- Turan, S. (2001). Teknolojinin okulda etkin kullanımında eğitim liderinin rolü (bir kavram çözümlemesi). *(BTIE) Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim Konferansı ve Sergisi Bildiriler Kitabı*. Ankara.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2004). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Tuzcuoğlu, S. (2005). *Kişilik gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tüzün, K. İ. (2013). Konaklama işletmelerinde insan kaynakları yönetimi uygulamalarının farklılıkları ve işgücü devir hızıyla ilişkileri. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(1), 62-76.
- Uğurlu, B. (2012). *Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile kullandıkları disiplin stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Unay, C. (1982). *Eğitimin iktisadi kalkınma üzerindeki etkileri*. İstanbul: Ar Basım Yayım ve Dağıtım A.Ş.
- Urbanski, Adam & M.Beth Nickolaou (1997). Reflections on teachers as leaders. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904897011002008>.
- Uşun, S. (2013). *Bilgisayar destekli öğretimin temelleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Uygur, N. (1997). *Dilin gücü*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzun, N. E. (1998). *Dilbilgisinin temel kavramları*. Ankara: Türk Dilleri Araştırma Dizisi Yayınevi.
- Üçüncü, T. (2019). *İstanbul ili beylikdüzü ilçesine bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerde iş ve yaşam doyumunun değerlendirilmesi (Uzmanlık Tezi)*. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşatıp Fakültesi, İstanbul.
- Ültanır, E. (1998). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin mesleksel görev algılarının karşılaştırılması. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları
- Valdez, G. (2004). *Critical issue: Technology leadership: enhancing positive educational change*. <https://dsgmusic.wordpress.com>
- Vardar, B. (1998 a). *Genel dilbilim dersleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Vardar, B. (1998 b). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Verkerk, P. (1990). Fiedler's contingency model of leadership effectiveness: Background and recent developments. *Eindhoven University of Technology Department of Philosophy and Social Sciences, 8*.
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (2007). The role of situation in leadership. *American Psychologist, 62*(1), 17-24.
- Vural, B. (2004). *Yetkin-ideal vizyoner öğretmen*. İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Vural, E. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişilik Özellikleri İle Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. (Kartal İlçesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yakın, H. İ. (2009). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yavuz, C. ve Karadeniz, C, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. The effect on job satisfaction of the motivation of

- class teachers. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* 2(9), 507-518.
- Yazıcı, S. (2004). E-öğrenme insan kaynakları eğitiminde stratejik dönüşüm. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ve iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 1303-2860.
- Yeşilyurt, E. ve Çankaya, İ. (2008). Sınıf yönetimi açısından öğretmen niteliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi Electronic Journal of Social Sciences*, 7(23), 274-295.
- Yıldırım, İ. (1993). Rehberlik öğretmenlerinin empatik eğilim ve empati beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *1. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Eğitim ve Bilim Dergisi*, 54-63.
- Yıldırım, M.H. ve Oruç, Ş. (2020). Çalışanların beş faktör kişilik özellikleri ile başarısızlık korkuları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi Third Sector Social Economic Review*, 55(3), 1863-1886.
- Yıldırım, S. S. (2009). *Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (istanbul ili anadolu yakası örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Ö. (2010). *İzmir il merkezinde mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, A. (2005). Eğitim yönetiminde bilgisayarlardan faydalanmanın avantajları ve dezavantajları. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 72-78.
- Yılmaz, K. (2009). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi tarzları ile demokratik değerlere ilişkin görüşleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 139-145.
- Yiğit, F., Dilmaç, B. ve Deniz, T. (2011). *Okul psikolojik danışmanlarının yetkinlik beklentilerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Yu, C. & Durrington, V. A. (2006). Technology standards for school administrators: an analysis of practicing and aspiring administrators' perceived ability to performance standards. *NASSP Bulletin*, 90, 301-317.
- Yumuşak, S. (2007). Çalışanların stresini etkileyen faktörlerin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 101-113.
- Yüksel, İ. (2005). İletişimin iş tatmini üzerindeki etkileri: Bir işletmede yapılan görgül çalışma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6(2), 291-306.
- Yürür, Ş. (2009). Yöneticilerin çatışma yönetim tarzları ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin analizine yönelik bir araştırma. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 10(1), 23-42.

EKLER**Ek 1.****Etik Kurulu Etik Yazısı****BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK****KURULU**

26.06.2019

Sayın Ayser Soy

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/EB/2019/351 proje numaralı ve “**Yabancı Dil Öğretmenlerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin İş Tatmin Düzeyi İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Aracılık Etkisi**” başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek 2.**Ölçek Kullanımına Yönelik İzin**

Postalarda arayın

501 ileti dizisinden 1.

Ayser
Alıcı: ben

13:20 (0 dakika önce)

----- Forwarded message -----
Gönderen: **Mehmet Barış Horzum** <mhorzum@sakarya.edu.tr>
Date: 14 May 2019 Sal 10:33
Subject: Re: İzin
To: Ayser <aysersaltisoy@gmail.com>

merhaba hocam,

ölçek ektedir. Kullanmanız bizi mutlu edecektir. Kolay gelsin.

Ayser <aysersaltisoy@gmail.com>, 13 May 2019 Pzt, 14:14 tarihinde şunu yazdı:
Değerli Hocam,
Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi ve Planlaması alanında doktora yapıyorum.
"Yabancı Dil Eğitimi Veren Öğretmenlerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin İş Tatmin Düzeyi İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Aracılık Etkisi" tezimde "Türk Kültürüne Uyarlanmış 10 Maddelik 5'li Likert Tipinde 10 Sorudan Oluşan Ölçek" izniniz olursa kullanmak istiyoruz.
Saygılarımla.
Ayser SOY
Öğrenci No: 20158894
0530 524 9278
Danışman:
Doc. Dr. Behçet ÖZNACAR
oznacar.behcet@gmail.com
0533 869 6766

Ek 3.

İstanbul Valiliği Onaylı İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.16149855
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

05/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 27.08.2019 tarihli ve 15352549 gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 29.08.2019 tarihli tutanağı.

Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Ayser SOY'un "**Yabancı Dil Öğretmenlerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin İş Tatmin Düzeyi İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Aracılık Etkisi**" konulu tezi kapsamında; ilimiz genelinde bulunan eğitim kurumlarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerine ve yöneticilere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzde incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüze uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
05/09/2019

Levent KILIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Ek 4.**Kullanılan Ölçek Soruları****ANKET FORMU**

Değerli Yabancı Dil Öğretmenim,

Bu anket formu, "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Teknolojik Liderlik Rollerinin İş Tatmin Düzeyi İlişkisinde Kişilik Özelliklerinin Aracılık Etkisi" belirlemeye yöneliktir.

Aşağıdaki maddelerde belirtilen yargılarla ilgili görüşlerinizi objektif olarak içtenlikle cevaplamanız büyük önem arz etmektedir. Vereceğiniz cevaplar araştırma amaçları dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır. Zaman ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Ayser SOY

Yakın Doğu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Denetimi Ekonomisi
ve Planlaması Doktora Öğrencisi
aysersaltisoy@gmail.com

BİRİNCİ BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanını lütfen çarpı işareti (X) koyarak işaretleyiniz.

KİŞİSEL BİLGİLER		
1. Cinsiyetiniz nedir?	(1) Kadın	(2) Erkek
2. Yaşınız kaçtır?	(2) 22 – 34 yaş (3) 45 – 60 Yaş	(2) 35 – 44 Yaş (4) 61 Yaş Üstü
3. Aylık hane geliriniz (Ortalama)	(1) 3000 – 4000 TL (2) 4001 – 5000 TL	(3) 5001 – 6000 TL (4) 6001 TL ve Üstü
4. Eğitim Durumunuz	(1) Lisans	(2) Lisansüstü
5. Medeni Haliniz	(1) Bekâr	(2) Evli
6. Mesleki Kıdem Yılımız	(1) 1 – 5 yıl (2) 6 – 10 yıl (3) 11 – 15 yıl	(4) 16 – 20 yıl (5) 21 Yıl ve Üstü
7. Mevcut Okulda Kıdem Yılımız	(1) 1 – 5 yıl (2) 6 – 10 yıl (3) 11 – 15 yıl	(4) 16 – 20 yıl (5) 21 Yıl ve Üstü

İKİNCİ BÖLÜM: “İş Tatmini” ile ilgili İfadeler

Sıra No	Bu kısımda, “İş Tatmini” ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyup değerlendirerek sağ tarafta uygun bulduğunuz sadece bir seçeneği (X) işareti ile işaretleyerek belirtiniz.	Hiç memnun değilim	Memnun değilim	Kararsızım	Memnunuz	Çok memnunuz
1	Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	1	2	3	4	5
2	Bağımsız çalışma imkânının olması bakımından	1	2	3	4	5
3	Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından	1	2	3	4	5
4	Toplumda "saygın bir kişi" olma şansını bana vermesi bakımından	1	2	3	4	5
5	Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından	1	2	3	4	5
6	Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından	1	2	3	4	5
7	Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden	1	2	3	4	5
8	Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden	1	2	3	4	5
9	Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden	1	2	3	4	5
10	Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden	1	2	3	4	5
11	Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansını vermesi yönünden	1	2	3	4	5
12	İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden	1	2	3	4	5
13	Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden	1	2	3	4	5
14	Terfi imkânının olması yönünden	1	2	3	4	5
15	Kendi fikir-kanaatlerimi rahatça kullanma imkânı vermesi yönünden	1	2	3	4	5
16	Çalışma şartları yönünden	1	2	3	4	5
17	Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden	1	2	3	4	5
18	Yaptığım iş karşılığında takdir edilmem yönünden	1	2	3	4	5
19	Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden	1	2	3	4	5
20	Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkânı vermesi açısından	1	2	3	4	5

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: “Kişilik Özellikleri” ile ilgili İfadeler

Sıra No	Bu kısımda, ““ Kişilik Özellikleri ” ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyup değerlendirerek sağ tarafta uygun bulduğunuz sadece bir seçeneği (X) işareti ile işaretleyerek belirtiniz.	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Kendimi içine kapanık biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
2	Kendimi genellikle güvenilir biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
3	Kendimi yavaş hareket etme eğiliminde olan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
4	Kendimi rahat ve stresle başa çıkabilen biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
5	Kendimi çok az sanatsal ilgisi olan biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
6	Kendimi dışa dönük, sosyal biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
7	Kendimi başkalarının hatasını bulma eğiliminde biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
8	Kendimi bir işi tam yapacak biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
9	Kendimi kolay sinirlenen biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
10	Kendimi yaratıcı biri olarak görüyorum.	1	2	3	4	5

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: “Teknolojik Liderlik” ile ilgili İfadeler

Bu kısımda, ““Teknolojik Liderlik” ile ilgili görüşlerinizi belirlemeye yönelik ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyup değerlendirerek sağ tarafta uygun bulduğunuz sadece bir seçeneği (X) işareti ile işaretleyerek belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.Eğitimde teknoloji kullanımı eğitime katkısı olarak öğretilenleri pekiştirir.	1	2	3	4	5
2.Eğitimde teknoloji kullanımı daha iyi öğrenilmesini sağlar.	1	2	3	4	5
3.Eğitimde teknoloji kullanımı öğrencinin dikkatini derse çeker.	1	2	3	4	5
4.Eğitimde teknoloji kullanımı öğrenilenin daha fazla hatırda kalmasını sağlar.	1	2	3	4	5
5.Eğitimde teknoloji kullanımı dersleri öğrenci açısından daha eğlenceli hale getirir.	1	2	3	4	5
6.Teknoloji kullanımı öğrencilerin hayata atılmasında yararlıdır.	1	2	3	4	5
7.Teknoloji kullanımı öğrencileri araştırmaya yönlendirmektedir.	1	2	3	4	5
8.Teknoloji kullanımı, öğrencilerin öğrendikleri ile yaşadıkları hayat arasında ilişki kurmasını güçlendirmektedir.	1	2	3	4	5
9.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin farklılaşan öğrenme biçimlerine katkısı olur.	1	2	3	4	5
10.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin çalışma stratejilerine katkısı olur.	1	2	3	4	5
11.Teknolojinin kaynaklarını kullanmak öğrencilerin yeteneklerini geliştirmesine katkı sağlar.	1	2	3	4	5
12.Teknoloji kullanımı ile öğrencilerin üretken olması sağlanabilir.	1	2	3	4	5
13.Eğitimde teknoloji kullanımı eğitimcilerin özgüvenini artırır.	1	2	3	4	5
14.Okullarda verilen bilişim eğitimi öğrencilerde yazılım ve program geliştirme merakı oluşturur.	1	2	3	4	5
15.Eğitimde teknoloji kullanımı eğitimcilerin kendisini sürekli geliştirmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5
16.Eğitimde teknoloji kullanımı eğitimcilerin iş tatminini artırır.	1	2	3	4	5
17.Eğitimde teknoloji kullanımı dersin içeriğini zenginleştirmesine fırsat verir.	1	2	3	4	5
18.Eğitimde teknoloji kullanımı eğitimcilerin öğrencileriyle daha sağlıklı iletişim kurmasını sağlar.	1	2	3	4	5
19.Eğitimde teknoloji kullanımı eğitimcilerin öğrencilerinin gözünde itibarını artırır.	1	2	3	4	5
20.Teknoloji kullanımı öğretmenlerin kendilerini yenileyebilmesine katkı sağlar.	1	2	3	4	5

* Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe ilişkin olarak, yapılan analizler sonucunda; 13.Eğitimde teknolojik liderlik eğitimcilerin özgüvenini artırır, maddesi, faktör yük değeri 0,30’un altında bulunmasından dolayı ölçekten çıkarılmıştır.

Ek 5.

Benzerlik Test Raporu

ayser soy ph.d doktora tezi

ORIJINALLIK RAPORU

%3	%3	%1	%1
BENZERLIK ENDEKSI	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	www.dogumahazirlikegitimi2018.com İnternet Kaynağı	<%1
2	paperity.org İnternet Kaynağı	<%1
3	www.sosyalarastirmalar.com İnternet Kaynağı	<%1
4	acikerisim.deu.edu.tr İnternet Kaynağı	<%1
5	Submitted to Hasan Kalyoncu Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1
6	issuu.com İnternet Kaynağı	<%1
7	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	<%1
8	jrtr.org İnternet Kaynağı	<%1
9	Submitted to Ege Üniversitesi Öğrenci Ödevi	<%1

10	acikarsiv.ankara.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
11	www.genelbilge.com İnternet Kaynağı	<% 1
12	Submitted to Konya Necmettin Erbakan University Öğrenci Ödevi	<% 1
13	acikarsiv.atilim.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
14	acikerisim.selcuk.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	<% 1
15	ÇELEBİ, Nurhayat and UĞURLU, Baran. "Resmi liselerde çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin demografik değişkenlere göre incelenmesi", Adıyaman Üniveritesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014. Yayın	<% 1

Alıntılan çıkart

Kapat

Eşleşmeleri çıkar

< 75 words

Bibliyografyayı Çıkart

üzerinde

Ek 6.**Özgeçmiş**

- 1. Adı Soyadı** : Ayser SOY
2. Doğum Tarihi : 26.12.1978
3. Unvanı : Dr.
4. Öğrenim Durumu: Doktora
5. ORCID ID : 0000-0001-7971-2104

Derece	Alan	Okul	Yıl
Lise (Okul Birincisi)	Bilgisayar Yazılım	Alanya Teknik Lisesi	1996
Lisans	Kamu Yönetimi	Anadolu Üniversitesi	2005
Yüksek Lisans	Ekonomi ve Hukuk	Ahmet Yesevi Üniversitesi	2009
Doktora	Eğitim Yönetimi	Yakın Doğu Üniversitesi	2020

6. Yayınlar**6.1. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler (SCI, SSCI, Arts and Humanities)**

Öznacar, B. & Soy, A. (2020). Language Teachers' Technological Leadership Roles And Job Satisfaction Levels. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 14(3), 404-424. DOI:10.24205/03276716.2020.737.

6.2. Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayınlanan makaleler

Tezer, M. & Soy, A. (2017). Viewpoints Of Mathematics Teachers To The Technology. *Ponte Academic Journal*, 73(9). DOI:10.21506/J.PONTE.2017.9.13.