

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ: (AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin TINAS

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

MAYIS 2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLERİ: (AFYONKARAHİSAR ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hüseyin TINAS

1203811025

İşletme Anabilim Dalı

İşletme Programı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cafer EMİNOĞLU

Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler, Enstitüsü'nün 1203811025 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi, "Hüseyin TINAS", ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı "Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkileri-Afyonkarahisar Örneği" başlıklı tezini, aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

Tez Danışmanı : Yrd. Doç. Dr. Cafer EMİNOĞLU
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi



Jüri Üyeleri : Yrd. Doç. Dr. Cafer EMİNOĞLU
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi



: Yrd. Doç. Dr. Seyithan Ahmet ATEŞ
İstanbul Medipol Üniversitesi



: Yrd. Doç. Dr. Kemal TEKİN
Türk Hava Kurumu Üniversitesi



Tez Savunma Tarihi: 11 Mayıs 2015

**TÜRK HAVA KURUMU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerindeki Etkileri-Afyonkarahisar Örneği” adlı çalışmamın, tarafımdan akademik etik ve kurallara aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



04/05/2015

Hüseyin TINAS

ÖNSÖZ

Günümüzde birçok meslek alanında insanlarla yüz yüze ve yakın iletişim kurmak gerekmektedir. İnsanlarla yüz yüze iletişimin yoğun olduğu alanlarda çalışanlarda duygusal tükenmişliğe kadar varan düzeylerde duygusal tepkiler gözlenmektedir. Tükenmişlik özellikle, insanlarla yoğun iletişim gerektiren meslek gruplarında çalışanlarda görülen, mesleğin doğası gereği yaşanan stresle başa çıkamama sonucunda gözlenen fizyolojik ve duygusal alanlarda hissedilen tükenme hissiyle kendini ortaya koyan bir durumdur. Tükenmişlikle ilgili unsurları belirlemeye yönelik araştırmalar kişiler arası ilişkiler, motivasyon, fazla iş yükü ve kişinin stresle başa çıkamadaki başarısının tükenmişlikle ilişkili olduğunu göstermektedir. İş yerinde yaşanan iç çelişki ve bu çelişkinin doğurduğu stres çalışanları tükenmişliğe eğilimli hale getirmektedir. Stres ve motivasyonun tükenmişlikte önemini vurgulayan araştırmalar, iş stresi yüksek olmasına rağmen motivasyonu düşük olan çalışanların tükenmişlik yaşamadıklarını belirtmektedir.

Bu araştırma okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Davranışı Betimleme Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeğinden oluşan anket yöntemiyle toplanmıştır. Söz konusu anket formu; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Afyonkarahisar ili il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 214 öğretmene uygulanmıştır.

Bu çalışmanın hazırlanma aşamasında yardımlarını ve görüşlerini esirgemeyen değerli hocam, tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Cafer EMİNOĞLU'na ve diğer tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca büyük fedakârlıklar göstererek bu günlere gelmemde emekleri olan ve bu zorlu süreçte aramızdan ayrılan rahmetli annem Arife TINAS'a, babam Ahmet TINAS'a, manevî desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili eşim Meryem TINAS'a, her şeyden önemlisi yanında olmam gereken zamanlarda çalışmam boyunca yalnız bıraktığım kızlarım Havva TINAS ve Merve TINAS'a teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Mayıs 2015

Hüseyin TINAS

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	viii
ŞEKİL LİSTESİ	x
ÖZET	xi
ABSTRACT	xiii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	4
1. LİDERLİK KAVRAMI VE KURAMLARI	4
1.1 Liderliğin Tanımı	4
1.2 Liderlik Özellikleri	5
1.3 Liderlik Kuramları	7
1.3.1 Özellik Kuramı	8
1.3.2 Davranış Kuramı	8
1.3.2.1 Ohio State liderlik çalışmaları	9
1.3.2.2 Michigan üniversitesi çalışmaları	10
1.3.2.3 Likert'in sistem 4 modeli	11
1.3.2.4 McGregor'un X ve Y kuramı	12
1.3.2.5 Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi modeli	13
1.3.3 Durumsallık Kuramı	14
1.3.3.1 Durumsal lider etkililiği kuramı	15
1.3.3.2 Vroom-Yetton normatif liderlik kuramı	16
1.3.3.3 Yol-amaç kuramı	17
1.3.3.4 Yaşam eğrisi kuramı	18
1.3.4 Yeni Liderlik Kuramları	19
1.3.4.1 Etkileşimci liderlik	19
1.3.4.2 Dönüşümcü liderlik	20
İKİNCİ BÖLÜM	22
2. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI	22
2.1 Tükenmişliğin Tanımı	22
2.2 Tükenmişliğin Boyutları	23
2.2.1 Duygusal Tükenmişlik	24
2.2.2 Duyarsızlaşma	25
2.2.3 Düşük Kişisel Başarı Hissi	25
2.3 Tükenmişliği Etkileyen Faktörler	26
2.3.1 Bireysel Faktörler	27
2.3.2 Örgütsel Faktörler	29
2.4 Tükenmişliğin Sonuçları	30
2.4.1 Tükenmişliğin Birey Üzerindeki Olumsuz Etkileri	31
2.4.2 Tükenmişliğin Çalışma Hayatı Üzerindeki Olumsuz Etkileri	31
2.4.3 Tükenmişliğin Aile Hayatı Üzerindeki Olumsuz Etkileri	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	34
3. OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ	34
3.1 Okul Yöneticisi.....	34
3.2 Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri.....	35
3.3 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri.....	39
3.4 Okul Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Tükenmişlik Üzerindeki Etkilerine Yönelik Araştırmalar ve Elde Edilen Sonuçlar.....	42
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	46
4. OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİ İNCELEMAYA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA	46
4.1 Araştırmanın Amacı	46
4.2 Araştırmanın Modeli.....	47
4.3 Evren ve Örneklem.....	47
4.4 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	48
4.5 Araştırmanın Varsayımları	48
4.6 Veri Toplama Araçları.....	48
4.6.1 Liderlik Ölçeği	48
4.6.2 Tükenmişlik Ölçeği.....	49
4.7 Verilerin İstatistiksel Analizi.....	51
4.8 Araştırmanın Bulguları	52
4.8.1 Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı	52
4.8.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okul Müdüründen Algıladığı Liderlik Özellikleri” İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları.....	55
4.8.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Tükenmişlik Düzeyleri” İle İlgili İfadelere Verdiği Yanıtların Dağılımları.....	63
4.8.4 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeylerinin Ortalamaları.....	72
4.8.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Davranış Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	74
4.8.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	80
4.8.7 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı liderlik özelliği Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi	86
4.8.8 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeylerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi.....	88
4.9 Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi ve Analizi.....	92
4.9.1 Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi ve Analizi.....	92
4.9.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Ne Düzeydedir?	95
4.9.3 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	97

4.9.4 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeylerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi Var mıdır?	98
4.9.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Davranış Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları.....	100
4.9.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları	102
BEŞİNCİ BÖLÜM	105
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	105
KAYNAKÇA	110
EKLER	119
Ek-A: Anket Formu	120
ÖZGEÇMİŞ	123



TABLO LİSTESİ

Tablo 4.1	: Tükenmişlik ölçeği faktör yapısı.....	50
Tablo 4.2	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı.	52
Tablo 4.3	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.	52
Tablo 4.4	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen olarak çalışma sürelerine göre dağılımı.	53
Tablo 4.5	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı.	53
Tablo 4.6	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anki kurumlarında çalışma sürelerine göre dağılımı.	54
Tablo 4.7	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre dağılımı.	54
Tablo 4.8	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anki yöneticileri ile çalışma sürelerine göre dağılımı.	54
Tablo 4.9	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okul müdüründen algıladığı liderlik özellikleri” ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları.	55
Tablo 4.10	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygusal tükenme” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.	63
Tablo 4.11	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duyarsızlaşma” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.	66
Tablo 4.12	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “düşük kişisel başarı hissi” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.	68
Tablo 4.13	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yöneticisinin negatif etkisi” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.	70
Tablo 4.14	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin ortalamaları.	72
Tablo 4.15	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamaları.	73
Tablo 4.16	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin yaş grubuna göre ortalamaları.	74
Tablo 4.17	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalamaları.	75
Tablo 4.18	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin öğretmen olarak çalışma süresine göre ortalamaları.	76
Tablo 4.19	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin branşlarına göre ortalamaları.	77
Tablo 4.20	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin şu anki kurumunda görev yapma süresine göre ortalamaları.	78

Tablo 4.21	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademesine göre ortalamaları.	78
Tablo 4.22	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin şu anki yöneticisi ile çalışma süresine göre ortalamaları.	79
Tablo 4.23	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş grubuna göre ortalamaları.	80
Tablo 4.24	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalamaları.	81
Tablo 4.25	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen olarak çalışma süresine göre ortalamaları.	82
Tablo 4.26	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin branşlarına göre ortalamaları.	83
Tablo 4.27	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin şu anki kurumunda görev yapma süresine göre ortalamaları.	84
Tablo 4.28	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademesine göre ortalamaları.	85
Tablo 4.29	: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin şu anki yöneticisi ile çalışma süresine göre ortalamaları.	86
Tablo 4.30	: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi.	86
Tablo 4.31	: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duygusal tükenme üzerine etkisi.	89
Tablo 4.32	: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duyarsızlaşma üzerine etkisinin sonuç modeli.	89
Tablo 4.33	: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin düşük kişisel başarı hissi üzerine etkisinin sonuç modeli.	90
Tablo 4.34	: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin yöneticisinin negatif etkisi üzerine etkisi.	90
Tablo 4.35	: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin genel tükenmişlik üzerine etkisi.	91
Tablo 4.36	: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı genel liderlik davranışı düzeyinin genel tükenmişlik üzerine etkisi.	91

ŞEKİL LİSTESİ

- Şekil 4.1** : Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin ortalamaları..... 73
- Şekil 4.2** : Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamaları..... 74
- Şekil 4.3** : Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duygusal tükenme üzerine etkisinin sonuç modeli..... 89
- Şekil 4.4** : Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duyarsızlaşma üzerine etkisinin sonuç modeli. 90
- Şekil 4.5** : Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı genel liderlik davranışı düzeyinin genel tükenmişlik üzerine etkisinin sonuç modeli..... 92

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

TINAS, Hüseyin

Yüksek Lisans, İşletme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Cafer EMİNOĞLU

May-2015, 137 sayfa

Bu araştırma okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Davranışı Betimleme Ölçeği ve Tükenmişlik Ölçeğinden oluşan anket yöntemiyle toplanmıştır. Söz konusu anket formu; 2013-2014 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Afyonkarahisar ili il merkezinde bulunan ilk ve ortaokullarda görev yapan 214 öğretmene uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin değerlendirilmesi bilgisayar ortamında gerçekleştirilmiş olup, analizlerde SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Veriler değerlendirilirken, frekans, yüzde, ortalama, standart sapma istatistiklerinin yanında, t testi, tek yönlü Anova ve Tukey testlerinden faydalanılmıştır. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon analizinden, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde ise regresyon analizinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde azalma

olduğu, okul m¼d¼rlerinin genel liderlik ¼zelliklerine sahip olma d¼zeyleri arttıka, ¼ğretmenlerin genel t¼kenmiřlik d¼zeylerinin azaldığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik, Liderlik ¼zellikleri, T¼kenmiřlik, ¼ğretmen T¼kenmiřliđi



ABSTRACT

THE EFFECT OF THE LEADERSHIP QUALITIES OF PRINCIPALS ON OCCUPATIONAL BURNOUT LEVELS OF TEACHERS

TINAS, Hüseyin

Master, Department of Management

Thesis Supervisor: Assist. Professor Cafer EMİNOĞLU

May 2015, 137 page

This research has been carried out to determine the effects of the leadership qualities of principals on occupational burnout levels of teachers. In this study, data was collected by means of survey, including Personal Information Form, Descriptive Scale of Leadership Behavior and Burnout Inventory. This survey form was applied to 214 teachers who work in primary and secondary schools in Afyonkarahisar province in central district in 2013-2014 academic year.

Collected data was analyzed by statistical software SPSS 21.0. Frequency, percent, means, standard deviation, t test, anova and tukey test was used in evaluating the data. In order to determine the relationship between leadership qualities of principals and burnout levels of teachers, correlation analysis was used. In order to determine effect of leadership qualities of principals on burnout levels of teachers, regression analysis was used.

At the end of the research, it was concluded that if the principals' indulgence qualities increase, occupational burnout levels of teachers decrease. Furthermore, if the general leadership qualities of principals increase, burnout levels of teachers decrease.

Keywords: Leadership, Leadership Characteristics, Burnout, Teacher Burnout

GİRİŞ

Çalışma yaşamında karşılaşılan önemli sorunlardan birisi tükenmişliktir. Tükenmişlik bireylerin işlerine karşı soğumasına, uzaklaşmasına fiziksel ve duygusal olarak yıpranmalarına neden olan önemli bir sendromdur. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki; tükenmişlik sendromu yaşayan meslekler arasında öğretmenlik başta gelen meslek grupları arasında yer almaktadır (Cemaloğlu ve Kayabaşı, 2007: 125).

Lider, takipçilerine ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olur, deneyimlerini aktarır ve uygular. 1900'lü yıllara kadar, yöneticiler lider olarak kabul edilmiş ve liderlik araştırmalarında görev ve insan boyutu incelenmiştir. Ancak son 40 yıl içerisinde yapılan araştırmalar incelendiğinde liderlik ve yöneticilik kavramlarının farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Yönetim bir kurumun amaç ve değerlerini saptama ve bunları gerçekleştirme; liderlik ise bir yön belirleyip çalışanları o yönde ilerlemeye motive etmedir (Dursun, 2009: 3). Son yıllarda ekonomik, sosyal, toplumsal alanlarda görülen önemli değişim ve gelişmeler, okulların yapı ve işleyişini etkileyerek, okulları yönetecek yöneticilerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları, buldukları okulu tüm boyutlarıyla etkilemektedir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin çalışmaların geçmişi çok eski olmasa da, bu alanda son 20-30 yılda yapılan çalışmalarla çok önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların ışığında okul yönetimi ve liderliği, artık kendisine özgü ilkeleri, kuralları ve uygulamaları olan bir bilim alanı olma yolunda hızla ilerlemektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda okul yöneticiliği ile ilgili yeterli alanları ve liderlik davranışlarına ilişkin birçok tanımlama yapılmıştır. Ancak bu tanımlamalara rağmen yine de çağdaş okul müdürünün sahip olması gereken temel liderlik alanları konusunda tam bir görüş birliğine varıldığı söylenemez. Bununla birlikte, günümüzdeki hızlı sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlerin etkisiyle okul müdürlüğünün geçmiş yıllara oranla daha karmaşık bir duruma geldiği, yeni

koşulların okul müdürlerinin birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmalarını zorunlu hale getirdiği konusunda bilim adamları ve uygulamacılar arasında güçlü bir görüş birliği oluşmuştur (Aktaran Şentürk, 2010: 2). Tükenmişliğin yaşanma ihtimali olan eğitim kurumlarının lideri olan okul yöneticilerine, hem öğretmenlerin performansını arttırmak hem de eğitim kalitesini yükseltmek adına büyük görevler düşmektedir. Buradan yola çıkarak; bu araştırma, kamu okullarındaki okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliğine etkisini araştırmaya yöneliktir. Eğitim kurumlarında yapılan bu araştırmanın, bu alanda yapılan diğer çalışmalara yeni bir boyut kazandırması hedeflenmektedir.

Bireylerin eğitimini sağlayan, dolayısıyla toplumun eğitim ve kültürünün gelişip korunmasında en büyük pay sahibi meslek öğretmenliktir. Öğretmenler bireyleri hızla değişen teknolojik bir topluma hazırlamaktadırlar. Sosyokültürel ve ekonomik alandaki değişimlere, gelişen teknoloji ve sürekli değişen çevresel koşullara ve bilgi düzeyindeki artışa ayak uydurmak zorunda olan öğretmenler, aynı zamanda psikolojik ve sosyal yönden de sağlıklı olmak zorundadırlar. Lewis'e göre öğretmenlik, dünyadaki en stresli beş meslekten biridir (Godt, 2006: 58). Öğretmenlerin işleri gereği veli ve öğrencilerle yoğun ilişki halinde olmaları onları yıpratır. Bu nedenle insanlarla yoğun ilişkileri gerektiren mesleklerde daha sık görülen tükenmişlik, öğretmenler için de bir tehlike arz etmektedir.

“Öğretmenler sınıftaki eğitimsel etkinlikleri gerçekleştiren ve öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeleri nedeniyle öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde önemli etkiye sahiptirler. Bu anlamda öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirmelerini olumsuz yönde etkileyen faktörlerin oluşumuna engel olunabilmesi ve ortadan kaldırılması, öğrencilerin nitelikli şekilde yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır” (Cerit, 2008: 550).

Tükenmişlik enerji, güç veya kaynaklar üzerinde aşırı istek ve taleplerden dolayı tükenmeye başlamak olarak da tanımlanmıştır (Peker, 2002: 306). Kişisel kaynakların son bulmaya başlaması, normal günlük olaylara karşı olumsuz ve ümitsiz bir tavrın yer aldığı bir enerji tükenişi ve mesleki bir kapanıklık tükenmişlik olarak tanımlanmaktadır (Dağlı, 2004: 22). Öğretmenleri yakın duygusal ilişkilerden uzaklaştıran, verimliliğini düşüren ve hayattan aldığı zevki azaltan tükenmişlik; eğitimin kalitesini de etkileyip, kurum ve toplum açısından bir takım zararlara sebep olabilir. Çalışan bireylerde görülen tükenmişliğin nedenlerinden biri örgüttür. İşin belirsizliği, liderlik stili, geribildirim az olması, bürokrasiyle uğraşma, işin yüksek

bilgi ve beceri gerektirmesi, müşteri veya insanlarla yoğun içsel ve duygusal ilişkide bulunma zorunluluğunun baskısı altında olma gibi nedenler örgütte çalışan bireyleri tükenmişliğe sürükleyebilir. Bireylerin etkileşim içinde olduğu örgüt liderleri ve sergiledikleri liderlik stilleri de bu tükenme sürecinde etkili olabilmektedir. Dolayısıyla lider kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir. Lideri tanımlayacak olursak; lider sonucu değiştiren, kurumuna yeni ufuklar çizebilen kişidir (Özden, 2005: 36) ve ayırt edici kişilik özelliklerine sahiptir (Baltaş, 2005: 123).

Öğretmenlik öğrencilerle sürekli etkileşim gerektiren, strese ve tükenmişliğe yol açabilen bir meslektir. Öğrencilerin olumlu tutum ve tavırlarına karşı takdir edici bir tavır sergilemesi gereken öğretmenler; olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaştıklarında sakin kalıp öğrencilerin özgüvenini kırmayan bir tavır takınmak zorunda kalırlar (Naring vd., 2006: 303-304). Öğretmenlerden gün boyunca sınıflarının yönetimini sağlamaları beklenir. Bu sorumlulukları yerine getirebilmek için öğretmenlerin bazı duygularını göstermeleri veya abartmaları gerekirken, bazı duygularını bastırıp gizlemeleri gerekir. Duygularını sürekli yönlendirmek zorunda kalan öğretmenleri tükenmişlik tehlikesi beklemektedir

Bu çalışmada okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda araştırmada öncelikle liderlik kavramı açıklanmış ve liderlik özelliklerinden bahsedilmiştir. Ardından liderlik kuramları ayrıntılı olarak yer almıştır. Araştırmanın takip eden bölümünde tükenmişlik kavramından bahsedilerek, tükenmişliğin boyutları ve tükenmişliği etkileyen faktörler açıklanmış, tükenmişliğin sonuçlarına ve liderlik davranışlarının tükenmişlik üzerindeki etkilerini inceleyen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın uygulama bölümünde, buraya kadar anlatılan teorik bilgileri daha spesifik hale getirmek için ilk ve ortaokul öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilen araştırmanın yöntemine dair bilgiler verilmiş, ardından elde edilen bulgular tablo ve grafikler aracılığıyla yorumlanarak sunulmuştur.

Literatürde liderlik özelliklerinin çalışanların tükenmişlikleri üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar bulunmaktadır ancak, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde etkilerinin araştırılmasına yönelik sınırlı sayıda araştırmaya rastlanılmıştır. Araştırma bu yönüyle literatüre katkı sağlayabilir. Bu nedenle bu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin etkisi araştırılmak istenmiştir.

BİRİNCİ BÖLÜM

LİDERLİK KAVRAMI VE KURAMLARI

1.1 Liderliğin Tanımı

Liderliğin “bir grup insanı, belirlenen amaçlar çerçevesinde toplayabilme ve bu amaçları başarabilmeleri için onları etkileyerek harekete geçirme bilgi ve becerilerinin bütünüdür” biçiminde bir tanımı yapılabilir (Zel, 2001: 90-91). Liderlik kavramı insanlık tarihi kadar çok eskilere dayanan bir kavramdır. Liderlik sözcüğü, 14. Yüzyılda bilimsel yazına girmiş olmasına rağmen son iki yüzyılda daha çok kullanılmaktadır. Belirli bir amacın olması, belirli bir grup insanın var olması ve bu grubu yönlendirebilecek bir liderin bulunmasıdır.

Sağır (2013: 185), grubun lideri olduğunu söylediği kişi ya da grup üzerinde en çok etkiye sahip olan kişinin lider olduğunu belirtmiştir. Lider, üyesi olduğu topluma fayda sağlayan değişimi yönetmek için, sorumluluğu; sezgi, zekâ ve bilgiye dayalı karar ve uygulamalarla taşıyan kişiye denir. Lider; elindeki gücü kullanabilme kapasitesine bağlı olarak, çevresini etkileyen kişidir. Gerektiğinde aldığı zor kararların ve sonuçlarının ardında durmasını bilir.

Liderlik, karşıt güçler arasındaki gerilimi yaratıcı bir yetenekle yönetebilme yeteneği göstermektir. Fitzgerald’ın dediği gibi ” Birinci sınıf bir zekânın ölçüsü, iki zıt fikri aynı anda zihinde tutabilmesi ve hala iş görme yeteneğini korumaktır (Genç, 2008: 91). Örgütte insan ilişkilerini geliştiren ve güçlendiren kişi liderdir. Lider, örgütsel iklimi oluşturan ve örgütsel iklimin yapısını belirleyen kişidir. Temel yaklaşım olarak; çevresinde bulunan bireyleri hitabet gücü, sahip olduğu bilgi ve vizyonu ile etkileyip, sürükleyen bir yapıya sahiptir. İnsanları dinler ve anlamak için özel çaba sarf eder. Çevresindeki herkesin en iyi yanlarını geliştirmelerine olanak sağlayacak olumlu değişim ve sürekli öğrenme ortamları sağlar. Sahip olduğu güçlü

sosyal değerler sayesinde çevresinde yarattığı “karizma” sahip olduğu örnek kişilik ve tutarlı davranışları, diğer insanlar için etkin bir rol modeli olmasına yol açar. Liderlik karşılıklılık gerektirir, tek başına bir olgu değildir, insanlar arasında gerçekleşir. Kağıt karıştırmanın, problem çözmenin ötesinde insana yönelik bir aktivitedir, dinamiktir ve g kullanmayı içerir.

Lideri lider yapan onu izleyenlerin varlığıdır. Bireylerin kendileri dışında birinin zorlamasıyla belli bir biçimde davranmaları söz konusu olmayacağından, esas olan bireylerin ya da grup üyelerinin kapalı veya açık olarak söz konusu etki ilişkisini kabul etmeleridir. Gerçekte, lideri izleyenler, liderin kendi adlarına, kendi hakları olan karar verme yetkisini bağımsızca kullanmasına izin vermektedirler. Lider olmadıkça örgütlerin bir insan ve makine yığınından farkı kalmaz. Liderlik bir grubu bir araya getiren ve amaçlara doğru güdüleyen insan etmenidir. Belirli amaçları gerçekleştirmek için diğer kişileri etkileme süreci olarak tanımlanan liderlikte önemli olan etkileme olayıdır (Ilgar, 2005: 56). Lideri, insan doğasında mevcut olan bazı yetersizlikleri ve zayıf noktaları giderici bir g olarak değerlendirmek de gerekir. Lider kısa görüşlülük, bencillik ve fırsatçılık olarak nitelendirilen insan yetersizliklerini, katılım arzusu uyandırarak ortadan kaldırmaya çalışır. Lider, hayatı boyunca öğrenmeye, yeni fikirlere ve insanların görüşlerine açık kişidir. Okul hayatı çok gerilerde kalsa bile, alanıyla ilgili akademik konuları takip etmeyi sürdürür. Mesleki deneyimlerini artıracak seminer ve konferansları yakından takip eder. Lider olmayı beceremeyen kimi yöneticiler ise eğitim sürecinin okul hayatı ile birlikte sona erdiğini düşünür. Dünyadaki gelişmeler bir yana, kendi sektöründeki gelişmelerden bile haberdar değildir. Organizasyonun tepesinde bir yer kaptığı için mutlu mutlu oturur. İşletme zarar edince ise çantasını alıp herkesten önce gemiyi terk eder.

1.2 Liderlik zellikleri

Günümüz toplumlarında insanların bir liderden bekledikleri en önemli özelliğin başında güven gelmektedir. Liderine güvenmeyen izleyicilerin, o toplumda veya organizasyonda sürekli yer almaları imknsızdır. Liderin izleyicileri, kendilerinin emin ellerde olduklarını hissedebilmelidirler (Başer, 2009: 7). Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşıldığında lider, ortaya çıkmalı ve sorunlara çözüm üretebilmelidir. Sorunlar karşısında çözüm üretebilme becerileri liderin, izleyiciler

nezdindeki yerini daha da sağlamlaştır. İyi bir liderin iletişim becerileri yüksek olmalıdır. İzleyicilerin ihtiyaçlarını doğru zamanda, uygun bir dille karşılamaya çalışan lider her zaman izleyicilerini etkileme gücüne de sahip olacaktır. Liderin empati yeteneğini de bulunduğu çevreyi anlayabilme adına göz ardı etmemek gerekir.

Bir liderin davranışı belirli bir yer ve zamanda iyi olarak nitelendirilebileceği gibi, başka bir yer ve zamanda kötü olarak değerlendirilebilir. Zamanın çok önemli olduğu, acil karar verme ve harekete geçme hallerinde, bir konuda verilecek karar hakkında çoğu kimsenin hiçbir fikri olmadığı halde grup üyelerinin görüşlerini almaya dayanan katımalı ve danışmalı liderlik yaklaşımı garip karşılanabilir ve grup üyelerinde liderin beceriksiz olduğu fikri yerleşerek liderlik kaybı söz konusu olabilir (Eren, 2011:338). Genel kabul gören fikir bu özelliklerin bireyi lider yapan veya liderin konumuna ve başarısına az ya da çok etkisinin bulunduğudır. Acil ve izleyicilerin herhangi bir çözüm önerilerinin olmadığı durumlarda lider, çabuk ve doğru kararlar verebilme yeteneğine de sahip olabilmelidir.

Gerçek liderler, başarmak için birleşmeyi severler, ekip ruhuna inanırlar. Egoizmleri en alt düzeydedir. Bireysellik yerine toplumsallığı ön plana alırlar. Çok sık biz ya da bizim kelimesi kullanılır. Amaç uzaklaşmak değil; uzlaşmak, birleştirmektir. Aslında umudu hep canlı tutanlar doğal liderlerdir. Bu umut beraberinde coşkuyu getirir, motivasyonu artırır. Duygusal zekası yüksek insanlar, emretmeden yönlendirenlerdir. Kısaca lider, özgür iradeli, yaratma ve hizmet etme ideali ve sorumluluk ahlakına sahip kişidir.

Geçikli (2012: 22-23), liderliğin insanı anlamak ve ilişkilerini düzenleyebilmek için etkili becerileri gerektirdiğini ve liderin neyi isteyip neyi istemediğini bilerek belirlenen hedefler doğrultusunda ekibini yönlendirebilmeyi iyi bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Lider sistematik olarak belli tecrübelerle sahip olan, etkili, çabuk ve isabetli kararlar alabilen; problemler üzerinde gerçekçi, doğru teşhisler koyabilen, alternatif çözümler üretebilen, çözümün kurallarını, koşullarını ve sınırlarını ayrıntılı düşünebilen, izlenmesi gereken politika ve süreçleri belirleyebilen bir beceriye de sahip olmalıdır. İyi bir lider yeni bir organizasyonel yapı oluşturabilen, oluşturduğu bu yapıya yön verebilen, bu yapının birliğini ve kişiliğini etkileyebilen ve bu yapıyı sürdürebilen, organizasyonu başarıya götürebilen, gerektiğinde kalıpların dışına da çıkabilen biri olmalıdır. Etkili bir liderde bulunması gereken başlıca özellikleri şunlardır;

Etkili bir lider, her şeyden önce kendini tanımalı ve sürekli geliştirmelidir. Yaptığı işte uzman olmalıdır. Uygulama sürecinde olabilecek sürpriz gelişmeleri zamanında tespit edip, durum muhakemesi yaparak gerekli müdahalelerde bulunmalı ve sorumluluk almaktan kaçınmamalıdır. Amaçlanan hedeflere ulaşmak için cesaretle karar alıp uygulamalı ve sonuçlarını da üstlenebilmelidir. Lider kararlarını zamanında almalı, rasyonel ve uygulanabilir kararlar vermelidir. Gücünün ne olduğunu bilmeli, sahip olduğu kaynaklara uygun şekilde kararlar almalıdır. Başarının anahtarı moraldir. Çalışanların moral ve motivasyonunu etkileyecek biçimde karar almaktan kaçınmalıdır.

Etkili bir lider, grup üyelerine her konuda rehber olmalı, gerektiğinde danışmanlık yapmalıdır. Grup üyelerinin verimini arttırabilmek için eğiticilik te yapmalıdır. Örgüt içinde iletişimi tesis edip, sürekli açık bulundurup, yatay ve dikey bilgi akışı sağlayarak ekip ruhunu, iş birliğini, gurur duygusunu geliştirmelidir. Grubu etkileme ve motivasyon yöntemlerini çok iyi seçmeli ve kullanmalıdır.

Etkili bir lider, astlarını tanımalı, beklentilerini belirleyip gelişmelerine yardımcı olmalıdır. Astlarına gerekli saygıyı göstermeli, onları dinlemeli, onlara güvenmeli ve onlara gereken önemi vermelidir. Gerektiğinde astlarına yetki vererek, astlarına sorumluluk duygusunu kazandırmalı ve geliştirmelidir. İşi ehline verme adına astlarının kabiliyetine uygun görev bölümü ve iş analizi yapmalıdır. Onlara karşı her konuda bilgisi ve görüşleri ile örnek olmalıdır.

Etkili bir lider olarak yukarıdaki özelliklere sahip olan bireylerin, çalıştıkları kurumların başarılarında önemli bir paya sahip olacakları kaçınılmazdır. Ayrıca astlarının arasında huzur ve güven ortamının tesisinde, verimliliğin ve başarının artmasında önemli bir katkıya sahip oldukları görülmektedir. Kişisel doyum yaşayacaklarından, bunu aile hayatlarına da yansıtıp sağlıklı bir aile yapısına da sahip olabileceklerdir.

1.3 Liderlik Kuramları

Liderlik kuramlarını araştırmacılar genel olarak özellikler kuramı, davranışsal kuramı ve durumsallık kuramı şeklinde üç grupta incelemektedirler. Söz konusu kuramlardan bazıları diğerlerine göre öne çıkmalarına rağmen, kuramlardan hiç birisi yalnız başına liderliği bütün yönleriyle ifade etmeye yeterli değildir. Bazı kuramlar diğerlerine göre, konuya daha dar bir çerçeveden yaklaşmasına rağmen, yine de

liderlik konusunu açıklamaya katkıda bulunmaktadır(Şimşek ve Çelik, 2009: 53). Aslında bütün kuramlar birbirlerinin eksiklerini tamamlayıcı niteliktedirler. Kuramalar, liderlik kavramını birinin dile getirmedeği özellikleri diğeri ele alarak kavramın daha anlaşılabilir olmasına katkıda bulunmaktadır. Bu kuramlara ilişkin daha ayrıntılı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

1.3.1 Özellik Kuramı

Özellik kuramı, liderlikle ilgili ilk geliştirilen liderlik kuramı olup, bir kişinin lider olarak kabul edilmesi için çeşitli özelliklere sahip olması gerektiğini öne sürmüştür (Tunçer, 2012: 300).

Özellikler yaklaşımı, özellikle 1800'lerin sonu ile 1940'lar arasındaki dönemde, egemen olmuş bir yaklaşımdır. "Liderler, lider olarak mı doğar yoksa sonradan mı lider olurlar?" sorusuna verilen "Liderler, lider olarak doğar." yanıtı özellikler yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Nahavandi, 2000: 25). Liderlik alanında yapılan ilk çalışmalar, liderin kişisel özelliklerini üstün güçler, olağanüstü yetenekler, bitmek tükenmek bilmeyen enerji, ileri görüşlülük, hissetme, isabetli kararlar verme ve karşısındakini ikna etmekteki kabiliyetlerini ön planda tutulmuştur.

Kişisel özellikler olarak da; "zekâ, hitabet yeteneği, bireyler arası ilişkiler ve haberleşme yeteneği, güven verme veya güvenilir olma, girişimcilik, riski göze alma, cesaret ve kendine güven gibi faktörlerin önemi tartışılmıştır. Ancak düşünürler bu konuda tam bir görüş birliğine varamamışlardır". Bunun nedeni, grubun diğer üyeleri veya takipçilerin dikkate alınmamasındandır (Eren, 2004: 437). Lider ile izleyiciler arasındaki etkileşim ile liderin görev yüklendiği koşullarındaki değişimler ve belirsizlikler liderin başarısında çok önemli birer etken olabilmektedir.

1.3.2 Davranış Kuramı

Davranışsal yaklaşım kişiye öncelikle formal liderler kadar informal liderleri de kıyaslama yapma şansı verir. Eğer sadece şahsi özellikleri ile tanıtılan liderler üzerinde odaklanılırsa liderlik, örnek liderin sabit pozisyonu ile sınırlı kalır. Liderler davranışları ile yargılanırsa, hem durağan formal liderleri hem de değişken informal liderleri çalışmaya dâhil etmiş olurlar (Budak ve Budak 2004: 398). Liderlerin kritik ve etkili davranışları tanımlanabilirse bu liderlik eğitimlerinde de kullanılabilir. Liderlik özellikleri bilinen liderlerin gelişimleri için yapılacak eğitimlerde daha

sağlıklı planlamalar yapılır. Son olarak bu lider davranışları ve astların tepkileri bize ast-lider ilişkisi içerisindeki bilgi paylaşımını ölçme şansı verir.

Liderin özelliklerinden ziyade, sergilediği davranışları önemseyen bu kuram kapsamında gerçekleştirilen araştırmalar; planlama konusundaki etkinlik, iletişim konusundaki yetkinlik, yetki devri konusundaki yeterlilik ve karşısındaki kişileri önemseme gibi faktörlerin liderin; liderlik potansiyeli üzerinde etkili bir rol oynadığını ve başarısını etkilediğini ortaya koymuştur (Gürüz ve Gürel, 2006: 296). Davranış kuramı kapsamında değerlendirilen liderlik çalışmalarına aşağıda yer verilmektedir.

1.3.2.1 Ohio State liderlik çalışmaları

İkinci dünya savaşı sonrasında liderlik üzerine yapılan önemli çalışmalardan biri Robert House ve arkadaşları tarafından Ohio State Üniversitesinde yapılan çalışmadır (Şimşek ve Çelik, 2009: 54). 1945 yılında Ohio State Üniversitesi İşletme bölümünde Ralph Stogdill başkanlığında gerek ordu, gerekse sivil kuruluşlarda bulunan her düzeyde pek çok yöneticiye uygulanan, Lider Davranışı Tanımlama Anketi (LBDQ) sonuçlarının analiz edilmesiyle gerçekleştirilen bu çalışmada, liderin astlarını grup amaçlarına yöneltmesi incelenmiş ve etkin lider davranışının ne olduğu araştırılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda liderin iki tür davranış biçimi gösterdiği ortaya çıkmıştır.

1. “İlişkiye yönelik davranış gösteren lider astlarıyla sık sık ikili ilişki içerisine girerek onların duygu ve düşünceleriyle yakından ilgilenir. Bireylerin ihtiyaçlarının neler olduğuna önem verir. Astlarına sık sık zaman ayırarak arkadaşça onların sorunlarıyla ilgilenir” (Budak ve Budak, 2004: 398). Liderin astlarıyla bu şekilde yakından ilgilenmesinin yapıya pek çok faydaları olacaktır. Kendisiyle bu kadar yakından ilgilenildiğini hisseden ast çalıştığı kurumu benimseyecek ve onun başarısı için daha gayretle çalışacaktır.

2. Yapıya yönelik lider “Grupları amaçları başarmak doğrultusunda yönelterek onların rol yapılarını belirlemek ile ilgilidir. Lider grup faaliyetlerini planlama, örgütleme, görevleri belirleme ve yön verme şeklinde yönetir. Bireylerin rol yapılarını belirlemek ve düzenlemek, astları verilen görevleri başarmaları için yönlendirmek bu tip liderin gösterdiği davranış biçimidir” (Özkalp ve Kırel, 2013: 313). Rol ve yapılarının tanımlarını bilen astlar; neyi, nasıl yapacaklarını daha iyi

bildiklerinden, görev ve sorumluluk anlayışlarında da farklılıklar olabilmektedir. Görev ve sorumluluk bilinci gelişmiş olan bireylerin iş başarımları düzeylerinin de daha yüksek olacağı düşünülmektedir.

1.3.2.2 Michigan üniversitesi çalışmaları

Rensis Likert ve arkadaşları tarafından, 1940'lı yılların sonunda Ohio State Üniversitesi araştırmaları ile aynı dönemde, Michigan Üniversitesinde liderlik konusunda çalışmalar yapılmıştır. Michigan Üniversitesinin çalışmaları da, liderin davranışsal özelliklerini araştırarak etkili ve etkili olamayan liderler arasındaki davranış farklarını bulmayı amaçlamıştır. Bu çalışmalarda grup üyelerinin tatminine ve grubun verimliliğine katkıda bulunan faktörler belirlenmiştir. Ayrıca verimlilik, iş tatmini, personel devir hızı, şikayetler, devamsızlık, maliyet ve motivasyon gibi kriterler de araştırmalarda kullanılmıştır (Wilson, 1995:158; Akt: Altıntop Güleç, 2010: 15-16). Torlak (2008: 268), görev yönelimli ve işgören yönelimli liderlik davranışlarını iş odaklı ve işçi odaklı davranışlar olarak tanımlayarak şöyle ifade etmektedir;

İş odaklı Davranışlar: Bu davranışlar öncelikle bir astın yaptığı işle ilgili olarak ortaya konan liderlik davranışıdır. Buradaki önemli nokta, işçi/memurun işini ne kadar iyi yaptığıdır.

İşçi Odaklı Davranışlar: Bu davranışlar ise astları bir birey olarak görür. Lider astların kişisel ihtiyaçlarını dikkate alır ve astları memnun edecek ve organizasyon için faydalı olacak olan müşterek çalışma takımları oluşturmak için çalışır.

Likert'in değişik iş grubuyla yaptığı araştırma sonucunda, kişiye dönük liderliğin, işe dönük liderlikten daha etkili olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacılar ayrıca "astların liderliğin etkinliğini değerlendirirken hangi stile yakın olduklarına önem vermedikleri" sonucuna ulaşmışlardır. Amerikan Hava Kuvvetlerindeki komutanlardan dikkate alma yaklaşımını uygulayanlar, görev merkezli komutanlara oranla daha az etkin bulunmuşlardır. Muhtemelen hava çatışmalarında hızlı ve sert kararlar alınması gerektiğini savunan askeri yapıdaki otoriter çevre, insan merkezli liderleri daha az etkin bulmuşlardır. Öte yandan ABD'deki büyük ölçekli işletmelerdeki üst yöneticiler, "dikkate almaya" önem verdiklerinde daha etkin görülmüşlerdir (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011: 255).

1.3.2.3 Likert'in sistem 4 modeli

Rensis Likert tarafından geliştirilen ve davranışsal liderlik başlığı altında ele alınan diğer bir konu ise Likert'in Sistem 4 modelidir. Likert geliştirdiği bu teoride liderleri davranış tiplerine göre 4 ayrı biçimde tanımlamış ve her bir bölümü—Sistem olarak dile getirmiştir. Sistem 4 modeli aslında Michigan Üniversitesi çalışmalarının bir devamı olarak kabul edilebilir (Erdem, Tevrüz ve Bozkurt, 2012: 284). Bu modelin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Kutunis, 2009: 139). Bu model 4 sistemden oluşmaktadır.

Sistem 1: İstismarcı, Otokratik, Otoriter Liderlik olarak tanımlanabilmektedir. Bu sistemde Lider astlara güvenmemektedir. Tüm kararları kendisi aldığından yukarıdan aşağıya iletişimi benimsemektedir. Denetim liderdedir. Astlar daha çok tehdit, korku ve ceza yöntemleriyle çalıştırılmakta ve fırsat düştükçe verilen ödüllerle fizyolojik ve güven gereksinimleri karşılanmaktadır. Liderin astlarına güvenmemesi, iletişimin yetersiz oluşu, karar alma mekanizmasında takipçilerin yer almaması sağlam bir yapının oluşmasını engellemektedir. Astların sürekli tehdit altında olmaları, iş verimini de olumsuz yönde etkilemektedir.

Sistem 2: Yardımsever, Otokratik Otoriter Liderlik olarak tanımlanabilmektedir. Lider ile ast arasında efendi-köle ilişkisi mevcut olan bir sistem olarak bilinmektedir. Lider, astlarına az da olsa güven duymakta, aşağıdan yukarıya iletişime imkân tanımakta, ceza ve korkutmanın yanında ödüllendirme yoluyla da astlarını güdülemektedir. Kararların bazıları alt kademede verilmektedir. Kararı yine yöneticiler verir, işleri yapmada astlar bir dereceye kadar özgürlük ve esnekliğe sahip oldukları bir sistem olarak bilinmektedir. Liderin amacı, amaçları gerçekleştirmektir.

Sistem 3: Katılımcı, Otokratik Otoriter Liderlik olarak tanımlanmaktadır. Lider astlara güvenmektedir. Astlar oldukça serbesttir. Buna karşılık ast üst ilişkisi var olan bir sistem olarak bilinmektedir. Aşağıdan yukarıya iletişim yeğlemekte güdüleme tarzı olarak ödüllendirme tercih edilmektedir. Bu sistemde aşağıda yukarıya iletişimin olması, astların alınan kararlarda söz sahibi olmaları yapıyı benimsemeleri açısından çok önemlidir. Kendi görüşlerine önem verildiğini, kendisine güvenildiğini bilen takipçilerin iş verimleri de artmaktadır.

Sistem 4: Demokratik, Otokratik, Otoriter Liderlik olarak tanımlanmaktadır. Lider astlara tam olarak güvenmektedir. Astlar tamamen serbest olduğu, ast-üst

ilişkileri yaygındır fakat arkadaşça olan bir sistemden söz edilmektedir. Liderin güveni tam olduğu için çoğu karara katılıma izin verilir, astların görüşlerine önem vermektedir. Amaçlara ulaşması için takım çalışmasının benimsendiği bir sistem olarak bilinmektedir. Lider ve izleyiciler arasında çok yönlü iletişim vardır. İzleyicileri güdülemesi için her türlü olumlu güdüleyiciler kullanmaktadır. Yüksek derecede güvenlik duygusu ve arkadaşlık havası, ast üst ilişkilerinde alt kademelere kadar yayılmaktadır.

Likert'in araştırmaları, verimliliği yüksek grupların Sistem 3 ve Sistem 4 tarzı bir yönetim altında olduklarını; verimliliği düşük grupların ise, Sistem 1 ve Sistem 2 tarzı bir yönetim altında olduklarını göstermiştir. (Koçel, 2007: 455) Bunun yanında, özellikle Sistem 4 uygulamasının, her yerde geçerli olamayacağına yönelik çeşitli eleştiriler gelmiştir. Özellikle hızlı kararların alınması gerektiği durumlarda Sistem 4 uygulamasının uygulanamayacağı düşünülmektedir. .

1.3.2.4 McGregor'un X ve Y kuramı

Douglas McGregor, liderlik varsayımları üzerinde durarak, çok tartışılan ve eleştirilen iki liderlik yaklaşımı geliştirmiştir. X ve Y kuramı olarak adlandırılan bu yaklaşımlardan kuramını eleştirerek Y kuramını desteklemiştir (Akt: Ilgar, 2005: 69).

X Kuramı Varsayımları;

1. Vasat bir insan tembel yaradılışlıdır ve imkan bulduğunda işten kaytarır.
2. İnsanların çoğunun örgütsel amaçlara ulaşmada yeterli çabayı göstermeleri için zorlanmalı, denetlenmeli, yönetilmeli ve ceza ile korkutulmalıdır.
3. Vasat bir insanın sınırlı ihtirasları vardır. Her şeyden önce güven içinde olmaya çalışır, yönetilmek ister sorumluluktan kaçmak eğilimindedir. Bu insanlar iyi yönetebilmek için ceza gereklidir. Çoğu insan temelde tembel olduğundan, "ceza" gereklidir, yine de patron arkasını döndüğünde çalışmayı bırakacaktır.

Y Kuramı Varsayımları;

1. Fiziksel ve zihinsel çalışma oyun oynamak ve dinlenmek kadar tabiidir.
2. Kişi tespit edilen amaçlara ulaşmada kendi kendini yönlendirip kontrol edebilir.
3. Başarının ödüllendirilmesi ile amaçlara bağlılık doğru orantılıdır.

4. Vasat bir insan uygun koşullar altında yalnızca sorumluluğu kabul etmeye değil fakat daha fazla sorumluluğu yüklenmeye de hazırdır.
5. Örgütsel problemlerin çözümünde yetenek ve yaratıcılık, yüksek hayal gücü hemen hemen toplumdaki her bireyde bulunur.
6. Modern sanayi toplumunda, vasat bir insanın kültür potansiyelinin yalnızca küçük bir bölümünden yararlanılır. İnsan kaynağının potansiyelini ortaya çıkaracak çözümleri bulmak yöneticilere düşmektedir.

1.3.2.5 Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matriksi modeli

Ohio Eyalet Üniversitesi Modeline popüler bir terminoloji ekleyen Yönetim Ölçeği Kuramı, Teksas Üniversitesinden Robert Blake ve Jane Mouton tarafından 1950'lerde geliştirilmiştir (Koçel, 2007: 452).

Robert Blake ve Jane Mouton tarafından geliştirilen yönetim gözeneği kuramı, örgütsel liderliğin boyutlarını açıklaması bakımından ünlüdür. Bu kuram aslında Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarında ortaya konulan liderlik davranış boyutlarıyla büyük benzerlik göstermektedir. Blake ve Mouton'un Yönetim Gözeneği Kuramı, insan ilişkilerine ilgi ve üretime ilgi olarak ifade edilen iki boyut üzerinde yoğunlaşmıştır. Yönetim gözeneği kuramına göre seksen bir çeşit liderlik biçimi ortaya çıkmakla birlikte bunları beş temel liderlik biçimi olarak ele almak mümkündür (Keçecioglu, 2003: 34).

1. Cılız Liderlik: Liderin hem insana hem de üretime ilgisi minimum düzeydedir. Lider gerekli olan işin yerine getirilebilmesi için en alt düzeyde çaba harcamaktadır. Planlamaya fazla zaman ayırmaz ve çatışmadan hoşlanmayan bu tarz liderin yaratıcılığa ilgisi minimum düzeydedir. Astlarını yaratıcılık konusunda cesaretlendirmez ve ast ilişkilerinde oldukça mesafeli bir tarzı tercih eder.

2. Şehir Kulübü Liderliği: Lider insanlara karşı son derece düşünceli ve rahattır. Arkadaşça ilişkilere ağırlık verirken, üretime ilgisi en alt düzeyde kalmaktadır. Lider için astların duygu ve düşünceleri son derece önemlidir. Örgütsel amaçların başarılmasını ister ancak bu konuda astlarına fazla baskı yapmaz. Astlarıyla ilişkilerinde hiyerarşik kanalları kullanmak yerine onlara bir aile gibi yaklaşmayı tercih eder. Örgüt içinde olumlu bir iletişim iklimi yaratmaya çalışır. Çatışmalarda ceza ve eleştiri gibi yöntemleri değil, uzlaşmayı ve insanlarla konuşmayı tercih eder. Değişimden hoşlanmadığı gibi fazla yaratıcı da değildir.

3. Görev Liderliği: Verimliliği sağlarken otoritesini kullanan liderin insan ilişkileriyle ilgisi yok denecek kadar azdır. Görev yönelimli ve girişimcidir. Planlama ve görev dağılımı yapar. Başarıyı kâr ve üretim ile ölçer. Ast üst ilişkisinde otorite ve itaat önem taşır. Çatışmaları çalışanların aleyhine olacak şekilde çözer. Herkesin ne yapacağı kurallarla belirlenmiştir. Dolayısıyla yaratıcı fikirler ortaya konulamaz (Tunçer, 2012: 306). Bu liderlik türünde ast üst ilişkileri oldukça zayıftır. Verim yüksektir ancak; takım ruhunun zayıf olması, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmaması ve çatışmaların çalışanın aleyhine sonuçlanması eleştirildiği taraflarıdır.

4. Orta Yolcu Liderlik: Lider mevcut yapıyı korumaya ve devam ettirmeye çalışır. Burada lider hem işe, hem de insana orta düzeyde önem vermekte, herkesin çıkarlarını orta düzeyde gözeterek kendini korumayı amaçlamaktadır. Lider, astların istekleri ile buna bağlı moral düzeylerini düşürmeyecek bir etkinlik ve verimliliği göz önünde tutar. Bu tarz liderlikte üretim artırılmaya çalışılır, fakat maksimum düzeye çıkarılmaz.

5. Ekip Liderliği: Burada lider, hem üretime hem de insanlara en yüksek düzeyde ilgi gösterir. Takım liderleri, ortak örgüt amacı etrafında sosyal ilişkileri maksimum düzeyde tutarken, iş başarımının da maksimum düzeyde olmasını isterler (Sökmen, 2010: 123). Kuram, insanların verimli çalışma ve kendini işe adama gereksinimleri olduğunu ön görmekte ve bu nedenle de çalışanların kararlara katılmalarını teşvik etmektedir. Bu kuram çalışanları yapının bir parçası olarak görmektedir.

1.3.3 Durumsallık Kuramı

Liderlikte durumsallık kuramları, “özellikler” ve “davranışsal” kuramların liderliği açıklamakta yetersiz kaldığı anlaşıldıktan sonra ortaya çıkmıştır. 1960’ların sonundan 1980’lere uzanan durumsallık kuramlarına göre liderlik, yere ve zamana göre değişen yönetsel bir rol davranışdır. Bu kurama göre liderlik; izleyiciler, amaçlar, liderin kişisel özellikleri ve ortamın bir bütün halinde algılanmasıyla ortaya çıkmaktadır (Tabak ve Ünsal, 2013: 395). Bu kuramlara göre, diğer kuramların tam tersine etkili ve tek bir liderlik tipi yoktur. İçinde bulunduğu durumla ilgili bazı özel şartlara bağlı olarak diğerlerinden farklı ve mevcut ortama uygun liderlik tarzı daha etkili olmaktadır. Durumsallık kuramı ile ilgili çalışmalar aşağıda açıklanmıştır.

1.3.3.1 Durumsal lider etkililiği kuramı

Bireysel özelliklerin ön plana çıktığı bir etkileşim ve liderlik modeli olarak tanımlayabileceğimiz, Fiedler Durumsal Liderlik Modeli Teorisi, 1961, 1964, 1968 yıllarında hem yönetim kademelerinde hem de yönetilenler üzerinde yapılan pek çok araştırma neticesinde ortaya çıkmıştır. Fred Fiedler, belirlemiş olduğu liderlik tiplerinin hangi durumlarda daha etkili olduğunu araştırmıştır (Erdem, 2012: 288). Kuram ile ilgili yapılan bu çalışmalarda, liderin etkinliğinde önemli rol oynayan üç unsur belirlenmiştir. Bunlar; lider-üye (izleyici) ilişkisi, görevin niteliği ve liderlik pozisyonunun gücü olarak belirlenmiştir. Bu unsurlar aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

Lider-Üye İlişkisi: Lider ile astları arasındaki etkileşimin özelliklerini açıklar. Astları tarafından sevilen ve sayılan liderlerle astları arasında oluşan ortam uyumlu ve güven verici ise, lider astları tarafından kabul ediliyor ise bu durumda olumlu bir ortamdan söz edilebilir. Bunun tam aksi ortamlar ise olumsuz ortamlardır. Bu ilişkilerin birinci bölümdeki gibi olması yapının sağlamlığı ve güven ortamının oluşturulması açısından tercih edilmektedir.

Görevin Niteliği: “Yapılacak bir görevin ne derece yapılanıp yapılanmadığını ve görevin yapılması için önceden tespit edilmiş yol ve yöntemlerin bulunup bulunmadığını belirtmekle ilgilidir” (Koçel, 2007: 457). Bu değişken görevin zorluğu ile ilgili değildir. Çünkü bazı görevler oldukça kesin yöntemlere bağlı iken, bazıları ise tamamen işi yapacak olanların kararına bağlıdır. Yapılacak görevin niteliği; yapılan işin tabiatı ile ilgilidir. Eğer görev tekrarlamalı veya en azından işlemsel anlamda tahmin edilebilir ise yapılanmamış göreve oranla kontrol edilmesi daha kolaydır.

Liderin Pozisyonundan Doğan Gücü: Lidere tanınan yasadık gücün kapsamı söz konusudur. İşe alma, işine son verme, yükseltme, yeniden atama hakkı gibi, yasal gücü ifade etmektedir (Aydın, 2010: 299). Liderin, gücünü bulunduğu mevkiden alarak hareket etmesi onun, liderlik özelliklerinin zayıf olduğunun en önemli göstergelerinden biri olduğu düşünölmektedir.

1.3.3.2 Vroom-Yetton normatif liderlik kuramı

Victor Vroom ve Philips Yetton, liderin karar vermede kullanabileceği normatif bir kuram geliştirmişlerdir. Daha sonra Victor Vroom ve Author Jago tarafından geliştirilen bu kuramda lider, durumlara uyabilmek için liderlik tarzlarını değiştirecek esnekliğe sahip olmalıdır (Sökmen, 2010: 130). Araştırmacılar kararların etkililiği için iki ölçütten olduklarını ifade etmektedirler (Aşan ve Aydın, 2006: 318); “Bunlardan ilki kararın niteliği olup, kararın, astın iş başarımını etkileyen nesnel yönüdür. Örneğin işe ilişkin kararlardan bir bölümü iş başarımıyla doğrudan ilgili olup, diğer bazı kararların iş başarımıyla ilişkisi çok azdır. Örneğin; iş akımına ilişkin kararlar ilk türden, iş yerine alınan soğuk su makinelerinin konumu ikinci türdendir. İkinci ölçüt kararın benimsenebilirliği son ölçüt ise kararı almak için gerekli olan zamandır. Daha sonra bu durumsal değişkenler Jago tarafından 12’ye çıkarılmıştır”.

Vroom-Yetton modeli, karar verme aşamasında hangi liderlik tipinin uygun olacağı sorusunu cevap verebilmek için Otokratik ten, Katılımcı ya kadar uzanan bir yelpazede yer alan 5 karar verme tarzını kullanır.

1. Otokratik I: Lider karar verme sürecine astlarını hiç karıştırmaz, karar vermek için kendi elindeki bilgiyi kullanarak tek başına hareket eder.
2. Otokratik II: Lider karar verme sürecine astlarını karıştırmaz ancak karar vermek için gerekli olan bilgiyi astlarından alır.
3. Danışmacı I: Tam bir iletişim durumu söz konusudur. Lider her bir takipçiyle karar öncesi fikir alışverişinde bulunur ve kararı kendisine sunulan fikirler arasından verir.
4. Danışmacı II: Lider tüm takipçileriyle bir grup halinde tartışarak karar verir. Lider tarafından verilen kararın takipçilerin fikri olduğu konusu kesin değildir.
5. Grup: Lider takipçileriyle bir grup halinde toplanır. Fakat kendisi takipçileriyle yaptığı toplantıda moderatör rolü üstlenir ve fikir sunmak yerine tartışmayı yönlendirir. Netice itibari ile takipçilerin bu toplantı sonunda alınacak karara tam olarak katılımı esastır.

Yukarıda vurgulanan karar verme tarzları arasında, astların katılımı yoluyla alınanların, astların kabul ve desteğini almada daha fazla şansa sahip olduğu, buna karşılık bazı durumlarda da, liderin tek başına vereceği kararın daha ve etkili

olabileceği belirtilmiştir. Etkin bir liderlik süreci gerekli olanın, potansiyel yararı en üst düzeye çıkaracak olan özgün bir karar verme stratejisinin seçilmesi olduğu önemle vurgulanmıştır.

1.3.3.3 Yol-amaç kuramı

Rober House ve Martin Evans'ın geliştirdiği Yol-Amaç Kuramı; lider davranışlarının çalışanların güdülenmesi, doyumunu ve başarısına etkisini açıklamaya çalışır. Bu kurama göre lider davranışları çalışanların hedefe erişme derecesini yükselttiği ve bu hedeflere giden yolda rehberlik ettiği derecede güdüleyici ve doyurucudur. Bu kavram güdülemedeki umut (beklenti) kuramının bir uzantısı sayılabilir. Buna göre liderlerin örgütsel amaçlara erişmek, işyerinde iş tatminini gerçekleştirmek ve astlarını (izleyicileri) güdülemek bakımından etkinlikleri olan kişiler olduğu temel varsayımından hareket edilmektedir (Eren, 2011: 515).

Yol-Amaç kuramı 4 çeşit liderlik davranışı belirler. Bunlar yönlendirici (directive), destekleyici (supportive), katılımcı (participate), ve başarıya yönelik lider (achievement oriented) tipleridir.

1. Yönlendirici lider (Directive leader) astlardan beklentilerinin neler olduğunu açıklar, görevleri nasıl başaracakları konusunda rehberlik eder, iş programları yapar ve astlara başarı standartlarının tanımını yapar (Sökmen, 2010: 132).
2. Destekleyici lider, lider astlarına dostluk ve ilgi gösterir. Onların refah ve mutluluğu lider için önemlidir. Astlarıyla aralarındaki iletişim çok iyidir. Onların kişisel sorunlarına eğilerek, sıkıntılarının giderilmesinde yardımcı olur.
3. Katılımcı lider, grup kararı alınır. Önder karar vermeden önce işgörenlerin düşüncelerini almakta ve onları karar verme sürecine katmaktadır. Onların düşünceleri lider için önemlidir.
4. Başarıya yönelik lider, önemli ve yüksek hedefler belirler, astlarının, bu işleri en iyi şekilde başaracaklarına güveni tamdır (Özkalp ve Kirel, 2012: 319). Başarıya odaklanmıştır. Hedefe ulaşabilmek için çok iyi bir planlama yaparak; astlarının yaptığı bu plan doğrultusunda hareket etmelerini sağlar. Beklenmedik durumların ortaya çıkmasına engel olur. Belirlenen hedeflere

ulaşmak için çalışanları en üst düzeyde motive olmaları lider için çok önemlidir.

1.3.3.4 Yaşam eğrisi kuramı

Yaşam eğrisi kuramı, Blake ve Mouton'un liderlik kuramından esinlenerek Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilmiştir. Hersey ve Blanchard, yönetici ve ast arasındaki ilişkinin çeşitli aşamalardan oluştuğuna inanmakta ve astlar gelişip olgunlaştıkça yöneticilerin her aşamada liderlik tarzlarını çeşitlendirdiklerini düşünmektedirler (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2011: 268). Bu kurama göre, takipçilerin olgunluk düzeyleri 4'e ayrılmaktadır. Bunlar emir verme (M1), ikna etme (M2), karara katma (M3), ve yetki vermedir (M4) (Daft, 1991:384; Akt: Güney, 2012: 395). Bu kurama göre takipçilerin olgunluk düzeyleri;

M-1: Emir Verme: Burada takipçilerin olgunluk düzeyi düşüktür. Lider göreve ağırlık vererek, takipçilerin yetişmesini, yüksek beceri kazanmasını sağlamalıdır. Takipçilerin ne zaman neyi yapacakları konusunda uyarılmaları gerekmektedir.

M-2: İkna Etme: Takipçiler bir görevi yerine getirmek için sorumluluk alacak seviyede değildirler. Fakat yine de herhangi bir konuda çalışmak için istek sahibidirler. Bu gruptakilerle ilgili en net ifade acemi olsalar da heveslidirler.

M-3: Karar Katma: Takipçilerin bir görevi yerine getirmek için yeterli olgunluğa sahip oldukları gözlenmekle beraber güven ve sorumluluk alma isteğinde eksiklik vardır.

M-4: Yetki Verme: Takipçilerin olgunluk düzeyi çok yüksektir. Lider göreve de, takipçilerin ilişkilerine de daha az önem vermelidir. Çünkü astlar amaçları gerçekleştirme konusunda kendi kendilerine yeterlidirler.

Kuram olgunluk devamlılık çizgisi üzerinde sağdan sola doğru gidildikçe, izleyicilerin olgunluk düzeylerinin artacağını varsaymaktadır. Buna göre, düşük olgunluk seviyelerinde kararlar lider tarafından verilmekte, olgunluk düzeyi yükseldikçe kararlar astların kendileri tarafından verilmektedir (Güney, 2011: 380). Astlar, en yüksek olgunluk düzeyine yaklaştıkça lidere duyulan ihtiyaçları azalmakta, en yüksek olgunluk düzeyinden uzaklaştıkça lidere daha fazla ihtiyaç duymaktadır.

1.3.4 Yeni Liderlik Kuramları

Yeni liderlik kuramları, etkileşimci (transaksiyonel) liderlik kuramı, dönüşümcü-yenilikçi (transformasyonel) liderlik kuramı olmak üzere iki grupta aşağıda açıklanmıştır.

1.3.4.1 Etkileşimci liderlik

Etkileşimci liderlik, bağımsız bir amaca ulaşmak için lider ve izleyiciler arasındaki bir değiş-tokuş ilişkisini temsil etmektedir. Etkileşimci lider, rol ve görev ihtiyaçlarını açıklayarak, astlarını belirlenen amaçlara ulaşma konusunda motive eder ve onlara yol gösterir (Tunçer, 2012: 315). Etkileşimci liderler, çalışanların kurallara uyum ve yüksek performans gibi olumlu davranışlarını ödüllendirme; kurallara karşı gelme ya da düşük performans gibi olumsuz davranışları da cezalandırma taraftarıdır.

Etkileşimci liderlik, “birtakım ödüller aracılığı ile izleyenlerin lideri takip etmesini sağlamayı amaçlayan, vurgunun astların kuralları doğru bir biçimde uygulaması üzerinde olduğu, bu amaçla sadece küçük çaplı ve rutin değişimleri gerçekleştiren bir liderlik türüdür” (İşcan,2006: 165).

Bass’a (1985) etkileşimci lideri “Liderlerin yönettikleri astlarından beklentilerini net bir şekilde ifade eden ve kendilerinden beklenen performansı göstermeleri karşılığında ne gibi bir ödül alacaklarını açıklayan lider”, olarak tanımlamıştır (Yavuz, 2009: 18). Serinkan (2002: 75) ise etkileşimci lideri “görevin tamamlanamaması durumunda da ceza verme eğiliminde olan bir liderlik türü” ifade etmiştir.

Etkileşimci lider, yapıyı harekete geçirir, astlarına ödüller verir ve onların sosyal ihtiyaçlarını anlayıp bunları tatmin etmeye çalışır. Ayrıca, astlara verimliliği artırma konusunda yardımcı olur. Etkileşimci lider, performansın planlanması, programlanması ve bütçelenmesi şeklindeki gayri şahsi yönüne özel önem verir. Örgüte bağlılık duyar ve örgütsel değer ve normlara uyum sağlanmasına çalışır (Arıkan, 2001: 297, Akt: Tunçer, 2012: 315). Etkileşimci liderlerin bulunduğu örgütte çalışanların davranışları rasyoneldir. Etki ve otorite hiyerarşik olarak saptanır. Bu liderler paylaşılan amaçlara değil, ödül ve ceza üzerine odaklanırlar (Şahin, 2005: 40). Etkileşimci lider astlarının çalışmalarını ödül ve ceza ile

yönlendirmeye önem vermektedir. Bu yöntemle takipçilerini kontrol ederek, işleri yürütme felsefesini benimsemiştir.

1.3.4.2 Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik kavramı ilk kez 1973 yılında J.V. Downton tarafından gündeme getirilmiş, ama bu kavramı teori olarak literatüre kazandıran J.McGregor Burns'tur. Burns, Max Weber'in karizmatik liderlik teorisinden etkilenmiştir (Güney, 2012: 404).

Buras'ın ödül kazanan çalışması, kendinden sonra gelenleri etkilemiştir. Bu çalışmanın esası, "transactional" ve "transforming" liderlik olarak tanımlanan liderlik kuramlarını karşılaştırmak ve aralarındaki farkı saptamaktır. Yapılan çalışma sonunda, bu iki kuram arasındaki temel fark olarak belirlenen özellik, transforming liderliğin dönüşümcü olmasıdır. Transforming liderlik süreci, hem liderin hem de izleyenlerin dönüşümlerini olanaklı kılmaktadır. Bu süreç, liderin ve izleyenlerin kendilerini bireysel olarak geliştirmelerini ve örgütsel gelişmeye katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Aydın, 2010: 309). Dönüşümcü liderlik izleyenlere liderlik yeteneği kazandırırken, lidere daha üst düzeyde bir liderlik yeteneği kazandırmaktadır. Bunu, izleyenleri bireyler olarak bir bütünlük içinde düşünerek, dikkate alarak ve onların gizil güdülerini harekete geçirerek başarmaktadır. Süreçte yer alan herkesin, liderin ve izleyenlerin doğal güçlerini geliştirmelerini olanaklı kılıcı bir ortam oluşturarak dönüşümü gerçekleştirmektedir. Dönüşümcü liderin özelliklerinin bazıları şöyle belirtilmiştir (Banger, 2014: 27);

Net ve çekici bir vizyon belirler ve sunar. Vizyonun sonuçlarının neden önemli olduğunu astlarına açıklayarak, vizyonu gerçekleştirmek için aşamaları iyi tanımlanmış bir yol bilirler uygulayıcılara gösterir. Ayrıca vizyonu gerçekleştirmek için simgeler belirler ve kullanır.

Dönüşümcü lider için öğrenmenin sonu yoktur. Gerek kendi açısından her türlü bilgiye açık ve gerekse ekibi açısından öğrenen bir ortam oluşturma çabası içerisinde olmalıdır (Geçmez, 2009: 62). Özgüven, iyimserlik ve kararlılıkla hareket ederek astlarının da bu duygularla hareket etmesini sağlar. Kuruluşun hedeflerine ulaşmak için insanları birey olarak değil, ekip halinde çalışmaya teşvik eder. İnsanlara bütünün yararına olacak iyi kararlar alma yetkisi verir.

Dönüşümcü lider örgüt çalışanlarına telkinle güdüleme verir, entelektüel uyarım sağlar ve onlarda enerji oluşturur. Bireyler kendi ilgi ve çıkarlarını aşarak grubun çıkarlarına öncelik verirler. Dönüşümcü lider izleyicinin ya da potansiyel izleyicinin var olan bir eğilimini, ihtiyacını, isteğini fark eder ve' bu ihtiyacı izleyiciyi güdülemek için kullanır, izleyicinin ihtiyaç ve isteklerine' hitap ederek harekete geçmesini sağlar. Dönüşümcü lider günlük örgütsel işlemlerin ötesinde idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme entelektüel uyarma ve bireysel destek sağlama gibi davranışları ve özellikleri kendinde toplar.



İKİNCİ BÖLÜM

TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

2.1 Tükenmişliğin Tanımı

Tükenmişlik (burnout) kavramı, ilk olarak 1970’li yıllarda “Amerika’da, hizmet sektöründe çalışan insanların yaşadıkları bunalımı ifade etmek amacıyla kullanılmıştır” (Polatçı, 2007: 4).

Günümüz çalışma hayatını olumsuz yönde etkileyen önemli unsurlardan birisi olan tükenmişlik sendromu ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger (1974: 159) tükenmişliği “başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu” şeklinde ifade etmiştir.

Maslach ve Jackson (1981: 99) tükenmişliği, “İşi gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve diğer insanlarla sürekli yüz yüze çalışmak durumunda olan bireylerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendrom olarak” tanımlamıştır (Özgen, 2007: 117).

Cherniss tükenmişliği; kaynaklar ve talepler arasındaki dengesizlikten kaynaklanan bir süreç olarak görmektedir. Cherniss buna ek olarak tükenmişliği, çalışanın aşırı strese ve işindeki tatminsizliğe karşı işinden soğuması şeklinde gösterdiği bir tepki olarak tanımlamaktadır (Izgar, 2001: 2).

Diğer bir tanımda ise tükenmişlik; “İşyerinde strese karşı yanıt olarak geliştirilen duygusal tükenme, çalışanların duyarsızlaşması ile müşterilere ve yöneticilere karşı düşük kişisel başarı duygularını içeren bir stres sendromudur” (Siegall and McDonald, 2004: 291).

Diğer bir tanımda ise tükenmişlik; “Uzun süre duygusal yoğunluk gerektiren ortamlarda insanlarla yüz yüze çalışma sonucunda ortaya çıkan fiziksel, duygusal ve ruhsal çöküntüdür” (Pines ve Aranson, 1983: 263).

Torun tükenmişliği, iş stresi sonucunda oluşan fizyolojik, psikolojik ve davranışsal sorunlara karşı bir tepki olarak ifade etmektedir. Bir başka kaynakta ise konu şöyle betimlenmektedir (Alev Torun, 1983: 263).

Tükenmişliğin en önemli belirtileri “aşırı sinirlilik, uykusuzluk, yorgunluk, kızgınlık, katılık, depresyon, rahat olamama ve insanları iticiliktir. Başka bir deyişle ile tükenmişlik bir semptomlar örüntüsüdür. Bu semptom örüntüsü birden bire değil, yavaş yavaş ve uzun bir süre sonunda ortaya çıkan bir durumdur” (Peker, 2002: 320).

Tükenmişlik sendromu, işin beklentilerinin kişinin duygusal ve fiziksel kapasitesinin üzerinde olması ve kişinin bunun farkına varmasıdır. İşyerindeki beklenti yüksek olduğu zaman, kişinin bunun üstesinden gelmesi giderek zorlaşmakta ve işteki bu durum kişinin stresini arttırmaktadır (Çağlıyan, 2007: 7). Tükenmişliğin kökeni işteki strese bağlı olarak kişinin duygusal ve fiziksel anlamda zor durumda kalmasıdır. Bunun sebebinin fazla iş yükü ve günlük rutin işlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tükenmişlik sendromu, mesleki açıdan bir tehlike ve aynı zamanda olumsuz strese neden olan önemli bir etmen olduğu belirtilmektedir.

Günümüzün birçok meslek alanının insanlarla yüz yüze ve yakın iletişim kurması gerekmektedir. Yoğun iş stresinin sonuçlarından biri olarak kabul edilen mesleki tükenmişlik üzerine yapılan araştırmalara bakıldığında da tükenmişliğin; işi gereği insanlarla sık sık yüz yüze gelmekte olan, insanlara hizmet veren, yardım eden meslek gruplarının çalışanlarında daha fazla gözlemlendiği görülmektedir.

2.2 Tükenmişliğin Boyutları

Birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz koşullara yol açan tükenmişlik, üç boyutlu bir sendrom olarak açıklanmıştır. Bu boyutlar aynı zamanda, Maslach’ın Tükenmişlik modelinin de alt boyutlarıdır. Bu boyutlara ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmektedir (Maslach ve Jackson 1986; Akt: Akçamete ve diğerleri, 2001: 2).

2.2.1 Duygusal Tükenmişlik

Duygusal tükenme, “tükenmişlik sendromunun ilk aşamasıdır. Bireyin yapılan işe uzun süre maruz kalması sonucunda ortaya çıkmaktadır. İnsanlarla birebir ilişkinin daha çok olduğu meslek gruplarında sıklıkla görülmektedir” (Yörükoğlu, 2008: 23). İş yükünün fazla olması, uzun süre aynı işe maruz kalması, çalışma saatlerinin belirli olmadığı, insanlarla yüz yüze ilişkilerin geçerli olduğu mesleklerde çalışmanın tetiklediği düşünülmektedir.

Duygusal tükenme, tükenmişliğin kalbi olarak açıklanır ve tamamen duygularının esiri olma, bireyin diğerlerinin isteklerinden etkilenmesi, gücünün tümünü bu istekleri karşılamak için kullanması olarak tanımlanmaktadır (Dağlı ve Gündüz, 2008: 14). Duygusal tükenme boyutundaki çalışanların, duygusal ve fiziksel olarak tüm güçlerini kullanarak tükettiklerini ve yorulduklarını hissettikleri ifade edilir.

Tükenmişlik sendromunun merkezi olarak görülen duygusal tükenme, “bireyin duygusal açıdan yoğun bir çalışma temposu içinde olmasından dolayı daha fazla kendisini zorlamasına neden olan ve aynı zamanda müşteriler ya da diğer insanların istekleri altında ezildiği bir durum yaşamaktadır” (Güllüce ve İşcan, 2010: 9). Diğer insanlarla sürekli etkileşim halinde olan birey, onlara sürekli iyi davranmak zorunda, güler yüzlü olmak, sıkıntılarını bastırmak zorunda olması, işi gereği duygularını yaşayamaması duygusal tükenme yaşamasında önemli etmenler olduğu belirtilir.

Duygusal tükenmişliği yaşayan kişi hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar verici ve sorumlu davranmadığını düşünür, gerginlik ve engellenmişlik duygularıyla yüklü olan birey için ertesi gün yeniden işe gitme zorunluluğu büyük bir endişe kaynağı olduğu görülmüştür.

Duygusal tükenme, bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissine kapılmasıyla ortaya çıkar. Kısa süre için bireye verilen fazla iş yükünün yanında, bireyin kapasitesinin altında işlere uzun süre maruz kalması da duygusal tükenme yaşamasına neden olabilmektedir (Demir, 2010: 4). Duygusal tükenmişliği yaşayan bireyler, diğer bireylerin sorunlarını çözmede yetersiz olduğu duygusuna kapılarak çevresine karşı duyarsızlaşmayı, duygusal tükenmeden kaçış yolu olarak gördükleri ifade edilir.

2.2.2 Duyarsızlaşma

Tükenmişlik sendromunun diğer önemli boyutu olan duyarsızlaşma duygusal tükenme yaşanmasıyla ilişkili olarak, diğerlerine karşı duygusuzlaşma, insanlık dışı davranma, anlayış göstermeme gibi olumsuz, sinik tutum ve duyguların gelişmesi olarak tanımlanmaktadır (Cordes ve Dougherty, 1993, Akt, Çetin, Şeşen ve Basım, 98).

Duyarsızlaşma, “bireyin başkalarına karşı negatif ve alaycı tutumlar sergileme, insanlara bir nesne gibi davranma şeklinde tanımlanmaktadır. Kendisini duygusal açıdan yorgun ve güçsüz hisseden birey, taşıdığı duygusal yükü hafifletme çabasıyla devamlı olarak bir kaçış yolunu tercih eder. Ayrıca, iletişimde olduğu kişilerle olan ilişkilerinde bozulmalar yaşanması duyarsızlaşmanın ilk belirtilerini ifade etmektedir” (Gezer ve diğ., 2009: 244). Duyarsızlaşan bireylerde, kendini bitmiş tükenmiş hissettikleri, işini, ailesini ve çevresindekileri ciddiye almadıkları görülmüştür.

Cordes ve Dougherty, (1993) duyarsızlaşmayı; “tükenmişliğin bireyler arası boyutunu temsil etmekte ve insanlara yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtmek” olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda bu aşamada diğer kişilere karşı yalnızca bir objeymiş gibi davranılmaktadır. Ayrıca bir işe yönelik çaba harcamak için azalan tolerans seviyesi nedeniyle, kişinin görevlerini yapma isteğinin olmadığını göstermektedir (Budak ve Sürgevil, 2005: 98). Duyarsızlaşma aşamasında kişi ile iş arasında bir ayrılığın olduğu görülmektedir. Duyarsızlığın fiziksel belirtileri, uzun molalar alarak işten uzaklaşmak, iş zamanı iş arkadaşlarıyla uzun görüşmeler yaptıkları görülmüştür. Özellikle müşterilere ilişkin konularda aşağılayıcı bir dilin kullanılması, müşterilere alışıldığı dışında ve yabancı gelen terminoloji veya jargon kullanımını artırmak, işe zamanında gelmemek, görevlerin zamanında yapılmaması ya da gereği gibi yapılmaması, amirlerine gereken saygıyı göstermeme olarak sıralanabilir.

2.2.3 Düşük Kişisel Başarı Hissi

“Maslach ve Jackson tarafından belirtilen, kişinin kendini olumsuz olarak değerlendirmesi ve kişisel başarı noksanlığı olarak ifade edilen düşük kişisel başarı hissi, tükenmişliğin üçüncü kısım tanımıdır” (Akt: Aydın, 2004: 38).

Düşük kişisel başarı hissi, “aynı zamanda, kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel başarı noksanlığı” olarak da tanımlanmaktadır (Ertürk ve Keçecioğlu, 2012: 44). Çalışanların yeteneklerine ve başarılı olabileceklerine olan inançlarını kaybetmeleri sonucunda çevrelerindeki insanların da onlara güveninin kalmayacağı da ifade edilir (Dağlı ve Gündüz, 2008: 14-15). Sonuç olarak, çalışanın çabasının boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın, motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesini engeller. Bu duyguları hissen bireyin, işinde ve aile hayatında da huzursuzluklar yaşadığı görülmektedir.

Kişi çevresindekiler tarafından sevilmediği, müşterileriyle ilgilenmede yetersiz kaldığı, problemlerle başa çıkamadığı, işinde başarılı olamadığı gibi duygulara kapılabilir ve bunların bir sonucu olarak da benliğine saygısı azalabilir (Polatçı, 2007: 80). Bu sebeplere bağlı olarak düşük kişisel başarı hissi yetersizlik, kendine güven ve saygıda azalma, başarısızlık duygusu, verimlilikte ve üretkenlikte azalma, bireylerarası anlaşmazlıklar, düşük moral, problemlerle başa çıkmada yetersizlik gibi belirtileri görülmektedir.

2.3 Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tükenmişlik yaygın olarak görülen, çalışanların büyük çoğunluğunun yaşamlarının bir bölümünde yakalanabilecekleri bir sendromdur. Ancak tükenmişlik birden bire gelişen bir durum değildir. Bazı faktörlerle beslenip yavaş yavaş gelişerek ortaya çıktıktan sonra bireyin ruhsal dengesini bozan, iş, aile ve sosyal hayatında önemli sorunlara neden olan bir durumdur. Zaman baskısını işlerini yürütürken yoğun şekilde yaşayanlar, dikkat gerektiren ve özellikle hayati önem gerektiren işlerde çalışanlar, ayrıntıya önem verilmesi gerekli olan işleri yapanlar tükenmişliğe daha yatkındırlar (Kayabaşı, 2008: 192-193). Yapılan iş, yürütülen pozisyon ne olursa olsun her birey az ya da tükenmişlik yaşayabilmektedir. Tükenmişliğin yaşanmasında, zorlu hayat şartlarının, maddi kaygıların, ailevi sorunların ve toplumsal yalnızlaşmanın da etkili olduğu görülmektedir. Tükenmişliğe etki eden faktörler bireysel faktörler ve örgütsel faktörler olmak üzere iki başlık altında incelenmektedir;

2.3.1 Bireysel Faktörler

Tükenmişliğe neden olan örgüt ortamlarında, bazı bireyler olumsuz örgüt koşullarını kişisel özellikleri sayesinde aşabilirken, bazıları da bu olumsuzluklardan çok fazla etkilenip tükenmişlik yaşayabilmektedirler (Dönmez, 2008: 59). Yapılan araştırmalar tükenmişliği etkileyen kişilik özellikleri olarak cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum sayılmaktadır.

Kişilik özellikleri: Tükenmişliğin oluşmasında kişilik tipinin de önemli olduğu araştırmalarda belirtilmektedir. Tüm bireylerin, tükenmişlik yaşama olasılığı bulunmaktadır; fakat belirli özellikteki bireylerin tükenmişlik riskine diğerlerine göre daha fazla sahip oldukları söylenebilmektedir. A tipi kişilik yapısında olma, dış kontrol odaklı olma, kendini yeterlilikten, empati yeteneğinden ve duygusal kontrolden yoksun olma gibi özellikleri taşıyan bireyler, tükenmişliğe daha yatkın sayılabilmektedir (Sürgevil, 2006: 50-51). Tükenmişlik duygusuna etkisi olacağı düşünülen bir başka kişilik özelliği ise kişinin kendine güveni, ihtiyaçlarını karşılaması ve sorunların giderilmesinde yeterli kapasiteye sahip olduğu düşüncesi olarak ifade edilebilecek olan öz-yeterlik kavramıdır. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan bireylerin daha düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Cinsiyet: Cinsiyet faktörünün tükenmişlik üzerine belirleyici bir etkisi olduğu söylenebilir. Tükenmişliğin cinsiyetle olan bağlantısında; bayanların erkeklere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarına dair daha fazla bulguların olmasına rağmen, erkeklerinde daha fazla tükenme yaşadıklarına dair bulgulara da ulaşılabilmektedir. Bunun yanında cinsiyetin tükenmişlik üzerine etkisi olmadığına dair araştırma sonuçlarına rastlanabilir (Durna ve Eren, 2006: 43). Sonuç olarak tükenmişliğin cinsiyet faktörü üzerine etkisi vardır ya da yoktur şeklinde kesin bir görüşün yaygın olduğu görülmemektedir. Bunun bireyin içinde bulunduğu şartlara ve çalışma ortamına göre değişkenlik gösterdiği düşünülmektedir.

Yaş: Yaş açısından tükenmişlik incelendiğinde literatürde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalar yaş değişkeninin tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu ortaya koyarken (Ahola ve diğerleri, 2008: 4; Barutçu ve Serinkaya, 2008: 12; Altay, Gönener ve Demirkıran, 2010: 10); bazı çalışmalarda ise yaşın tükenmişliğe ya da tükenmişliğin bazı boyutlarına etkisinin olmadığını belirtmektedir (Yıldız Kırılmaz, Çelen ve Sarp, 2003: 2; Kurçer, 2005: 10). Tükenmişliğe etki eden faktörlerden biri olarak yaşa bakıldığında; genç ve tecrübesiz olanlarda tükenmişliğin

daha yüksek olduğu; bunun sebebinin de işe yeni başlayanların yeni işin getirdiği roller ve sorumluluklardan dolayı fazla enerji harcamalarından kaynaklandığı düşünölmektedir. İşe yeni başlayan birey kendini ispat etme çabası, yeni işini kavramak için fazla efor harcamaları da yeni işe başlayanların diğer çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşamalarında önemli bir etkiye sahip olduğu görölmektedir.

Eğitim düzeyi: Eğitimle beklenti birbirleriyle doğru orantılıdır. Eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin hayattan beklentileri ve gerçekleştirmek istedikleri amaçları daha fazladır. Birey bu hayallerini gerçekleştiremediğinde durum tükenmişlikle sonuçlanabilmektedir. Daha yüksek seviyede eğitim gören bireylerin diğer bireylere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirtilmektedir.

Maslach, “Eğitim ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu ifade etmektedir. Araştırmalarında üniversite eğitimlerini tamamlamamış veya yüksek eğitimlerini yapmamış çalışanların daha az tükenmişlik rapor ettiklerini; üniversite mezunlarının ise yüksek lisans mezunlarına göre daha çok duyarsızlaşma, daha az kişisel başarı ve daha çok duygusal tükenme sorunlarıyla muhatap olduklarını belirlemişlerdir” (Gürboyoğlu, 2009: 74).

Medeni Durum: Bazı araştırmalarda medeni durumun tükenmişlik düzeyleri açısından anlamlı bir etkileşim etkisi olduğu saptanmıştır. (Maraşlı, 2005; Dericioğulları ve diğerleri, 2007). Diğer bir ifadeyle yapılan çalışmalar incelendiğinde bekârların evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun sebebinin bekarların evlilere göre sorumlu oldukları bir ailelerinin olmaması, herhangi bir sıkıntıyla karşılaştıklarında yanında olabilecek eşlerinin ve çocuklarının olmaması, evlilere göre daha sorumsuzca hareket etmeleri sayılabilir.

Yine bazı araştırmalara göre (Örmen, 1993: 21; Öztuna, 2005: 18) evli bireylerin tükenmişliğe daha dayanıklı olduğu belirtilmektedir. Aile sahibi çalışanların tükenmişliğe dayanıklı olmalarının nedenleri ise şu şekilde sıralanmaktadır: Öncelikle evlilerin kişilikleri daha dengeli, kararlı ve psikolojik yönden daha olgun bir yapıya oturmaktadır. İkincisi, bir eş ve çocuklarla ilgilenmek kişiyi daha tecrübeli bir duruma getirmektedir. Üçüncüsü ise aile üyelerinin sevgi ve desteği çalışana, işin duygusal talepleriyle başa çıkmasında yardımcı olmaktadır. Evlilik bireyin iş güvenliği, ücret, kazanç gibi konularda daha gerçekçi ve daha dikkatli adımlar atmasını sağlamaktadır. Ayrıca ailenin takdir ve beğenisi, kişinin müşteri ve meslektaşlarından beklediği desteği azaltmaktadır.

2.3.2 Örgütsel Faktörler

Birey kişisel özelliklerinden, kendine özgü beklenti veya hayallerini gerçekleştirememesinden, deneyimlerinden veya işte haz duymamasından kaynaklanan tükenmişlik duygusuna sahip olabilir. Birey bu gibi içsel neden haricinde dışsal sebeplerden dolayı da tükenmiş olabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009: 2). Tükenmişlik, çalışanın bulunduğu iş ortamında kişiyi motive edici kaynakların eksikliğinden, kendisine verilen görevlerden, örgütün uyguladığı plan ve politikalarından da kaynaklanabilmektedir. Tükenmişliği etkileyen faktörler adalet, kontrol, ödüller, aidiyet, iş yükü, değerler olarak açıklanmıştır;

İş Yükü: İş yükü, “belirli bir zamanda belirli bir kalitede yapılması gereken iş miktarı olarak” ifade edilebilir. Maslach ve Leiter’ e göre aşırı iş yükü; kaliteyi zedeler, çalışanlar arasındaki ilişkilerin bozulmasına neden olur, yaratıcılığını öldürür, tükenmişliğe yol açar. Bunun yanı sıra birey için yetersiz olan iş de probleme yol açabilmektedir. Birey daha fazla iş yapabilecek iken daha az işle uğraşması, sıkıcı olabilecek ve bireyin kendisini değersiz hissetmesine neden olabilecektir. Ancak bu durumla çok sık karşılaşılmamaktadır (Sürgevil, 2006: 60). Yapıyı oluştururken dikkat edilmesi gereken en önemli faktörlerden biri de görev dağılımında kişilerin özellik ve kapasitelerine uygun yapılmasıdır. Çalışana kapasitesinin üzerinde ya da altında işler verilmesinin tükenmişliğe neden olduğu belirtilmiştir.

Kontrol: Bireylerin tükenmişlik sendromuna yakalanmalarında iş yaşamındaki kontrol eksikliğinin de etkili olduğu belirtilmektedir. Kontrol; kişinin işi üzerinde sahip olduğu seçim yapma, karar verme, sorun çözme ve sorumluluklarını yerine getirme olanağıdır (Budak ve Sürgevil 2005: 97). Kontrol eksikliği, çalışanların yaptıkları işte bağımsız olma olanaklarından yoksun olması, kendi yaptıkları işle ilgili kararlara katılamamaları ve yaptıkları işlerin sonucundan haberdar edilmemeleri, tükenmişliğe neden olan faktörlerdendir (Naktiyok ve Karabey, 2005: 183). Çalışma ortamındaki problemlerden biri olan kontrol eksikliği ve çalışan bireylerin alınmış olan kararlara göre çalışması strese ve kişinin yaptığı işte kendini mutsuz hissetmesine, dolayısıyla tükenmişliğine neden olmaktadır.

Aidiyet: Her canlı bir gruba ait olma duygusunu yaşamaktadır. Bir yere ait olma hissi bireyin kendine güvenmesini sağlamakta zorluklarla mücadele edebilmesinde güç vermektedir. Aidiyet duygusu örgütün sosyal çevresinin bir

özelliği olup, bireyler sosyal destek ve işbirliği ile olumlu şeyler elde ettikleri gruplara katılmaktadırlar (İraz ve Yusufoglu, 2010: 454). Bir gruba ait olan birey manevi bir doyum hissedeceği düşünülmektedir. Bu durumun çalışanın iş başarımına olumlu yönde yansıtacağı, aksi durumun ise iş başarımını ve kapasitesini düşeceği belirtilmektedir.

Örgüt içi rekabetin varlığı ilişkilerin bozulması ve çatışmaların çıkması, çalışma arkadaşlarından alınacak sosyal desteği azaltacaktır. Destekleyici ilişkilerin bozulması tükenmişliğe eğilimi artırmaktadır (Karataş, 2006: 21). Çalışanlar arası rekabetin yoğun, yükselme olanaklarının sınırlı olduğu örgütlerde iletişimlerde güvensizlik, mesafeler ve görünmez duvarlar çalışanların tükenmişlik riskini artıracakları düşünülmektedir.

Adalet ve Değer: Adalet bir örgütte bulunan bütün çalışanların aynı kurallara sahip olmasıdır. Ücret, terfi, maddi olanaklar, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi unsurların belirlenmesi ve ölçümünde kullanılan yöntem, plan ve politikaların adil olma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2002: 72). Değer ise en yalın haliyle, “Hangi tür davranışların iyi, doğru ve arzulanan olduğunu belirten, paylaşılan ölçüt veya fikirler” şeklinde ifade edilmektedir (Özkalp ve Kırel, 2005: 123). “Prosedürler, tarafların eşit bir şekilde kendilerini savunmalarına izin vermediğinde de, adaletsizlik ortaya çıkmaktadır” (Maslach ve diğerleri, 2001: 415).

Birey ve yapılan iş arasındaki değer uyumu bireyin örgüt misyonu ve amaçları ile kendi amaç ve misyonunu özdeşleştirilmesi, bireyin günlük çalışma hayatı üzerinde örgüt misyonunun etki göstermesi durumudur. Birey ile yapılan iş arasındaki değerler yönünden yaşanan uyumsuzluk ise örgüt yapısında var olan bazı özelliklerin bireyin bekledikleri ile uyuşmaması, ters düşmesi durumunda oluşmaktadır (Polatçı, 2007: 73-74). Örgütün çalışanlarına karşı gösterdiği davranış biçimi, sunmuş olduğu hizmet ve dış dünya etkileşimi uyumsuzluğa sebep olabilmektedir. Birey ve iş yaşamındaki değerler arasındaki yaşanan uyumsuzluk tükenmişliğin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ile ilişkilidir.

2.4 Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçları; tükenmişliğin birey üzerindeki, tükenmişliğin çalışma hayatı üzerindeki ve tükenmişliğin aile hayatı üzerindeki olumsuz etkileri olmak

üzere üç başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklara ilişkin ayrıntılı bilgilere aşağıda yer verilmektedir.

2.4.1 Tükenmişliğin Birey Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Bir stres türevi olan tükenmişlik sendromu bireyleri pek çok açıdan etkilemektedir. Bireyin tükenmişlik nedeniyle yaşadıkları, fiziksel açıdan yorulup yıpranmasına neden olmaktadır.

Tükenmişliğin bireysel etkileri arasında; kişide baş ağrısı, sırt ve boyun ağrıları, yorgunluk, sık hastalanmalar hastalıkların uzun süreli olması, beslenme düzensizliği, uykusuzluk gibi fiziksel etkilere sebep olmaktadır (Çimen, 2000: 16). Bunların yanında isteksizlik, şüphecilik, duygusal bitkinlik, anksiyete ve depresyon gibi psikolojik sorunlara, davranışsal olarak da insanlara karşı ilgisiz, alaycı ve olumsuz davranma, ailesi, iş arkadaşları ve hizmet verdiği insanlarla sürekli huzursuzluk çıkarma gibi etkilere yol açmaktadır. Tükenmişlik yaşayan bireylerin ciddi sağlık problemleri yaşayabilecekleri belirtilmektedir.

Tükenmişlik yaşayan birey, duygusal yorgunluk hissi yaşamaya başlar. Bu duygusal yorgunluk fiziksel yorgunluğu da beraberinde getirir. Birey kendini büyük bir boşlukta hisseder, güne yorgun ve gergin başlar, uyku sorunları yaşar. Kronikleşen yorgunluk derinleşen psikolojik tablo ve uykusuzluk bireyi hastalıklara karşı daha kırılgan hale getirir.

Gerçekten de tükenmişliğin gerilimi içinde olan kişilerin, soğuk algınlığı ve baş ağrısı gibi önemsiz rahatsızlıkları uzun süre atlatamadıklarını göstermiştir. Sağlıktaki çöküş, genellikle yanlış beslenme alışkanlığından olabilir. Duygusal baskı altındaki şahıslar sık sık öğün atlayabilir veya yemek molalarını, işlerini yetiştirmeye çalışmakla geçirebilirler. Bazı kişilerde psikosomatik semptomlar gelişir. Ülser oluşabilir, sık sık boyun ve sırt ağrısı problemleri görülür. Umutsuzluk, üzüntü hali, çaresizlik, düş kırıklığı duygularına; ani sinir patlamaları, hassasiyet eşlik eder. Birey ruhsal ve bedensel olarak büyük bir yorgunluk ve bitkinlik içerisinde (Maslach ve Zimbardo, 1982; Akt: Ardıç ve Polatçı, 2008: 74).

2.4.2 Tükenmişliğin Çalışma Hayatı Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Örgütsel kökenli, stres yapıcı durumlara gösterilen bir tepki niteliği taşıyan tükenmişlik, bireylerin enerji kaynaklarını yok etmektedir. Stres altında moralini ve

sağlığını kaybeden bireyin örgüte yansıyan sonuçları, azalan meslek başarısı, işe devamsızlık, iş değiştirme isteği, örgütsel bağlılıkta düşüş, performans düşüklüğü ve yabancılaşmadır (Sürgevil, 2006: 91).

Tükenmişliğin etkisinin en çok olduğu durum bireyin iş hayatındaki başarısında düşüş olmasıdır. Bu düşüş işin niteliğinde ve kalitesinde ortaya çıkar. Sonuçta bireyin motivasyonu düşer, sınırlılık artar, itici davranışlar ortaya çıkar. İsbetli kararlar veremezler. Tükenmiş kişiler kendilerini yenileme ihtiyacı duymazlar, yenilikçi değillerdir. Bu durum hizmet sunan kişileri psikolojik olarak çekingenliğe ve insanlarla en alt düzeyde ilişki kurmaya iter. Birey yanında kimse yokmuş gibi davranır. Çok az göz göze gelir, soruları mırıltı ile cevaplar. Bedensel temastan kaçınır (el sıkma gibi). Bazı durumlarda insanlarla doğrudan ilişkili olmayan görevleri tercih eder (Aydın, 2007: 31). Tükenmişlik yaşayan bireyin verimi düşmekte, diğer insanlarla olan ilişkilerinde sorunlar yaşamakta, kendini gereksiz işe yaramazmış gibi hissetmekte ve kurumun düzenine uymakta zorlandıkları görülmektedir.

2.4.3 Tükenmişliğin Aile Hayatı Üzerindeki Olumsuz Etkileri

“Tükenmişlik, insanların iş yaşamını olumsuz etkilediği gibi ev yaşamını da olumsuz etkilemektedir” (Angerer, 2003: 31). Maslach’a (1982: 81-84) göre tükenmişlik, bireyin çalışma yaşamına zarar vermenin yanı sıra aile hayatında da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bireyi duygusal olarak tükenmeye götüren sebepler işten kaynaklansa da, bunun etkileri aile bireylerini de etkileyecek şekilde devam edebilir. Kendini duygusal olarak tükenmiş hisseden birey, eve gergin, sinirli, üzgün ve psikolojik olarak yorgun gelecektir. İşin kendisine yüklediği tüm sorunları da beraberinde eve getiren çalışanın, aile bireyleriyle kaliteli zaman geçirecek enerjisi kalmayacaktır. Birey bütün gün yoğun bir şekilde çalışmış ve birçok insanın sorunlarıyla uğraşmıştır. Bu nedenden dolayı hayatındaki en önemli bireyler olan ailesinin sorunlarını kaldırabilecek durumda değildir. Bundan dolayı aile bireyleri kıskançlık yaşayabilirler, incinebilirler ve bir şeyler paylaşamaz duruma gelebilirler. Çalışanın ailesiyle huzursuzluk yaşamasının diğer bir sebebi çalışanın özel hayatında uygun olmayan zamanlarda telefonla aranması, hatta işine gitmek zorunda bırakılmasıdır. Bu gibi durumlardan kaynaklanan eşler arasındaki kavgalar, boşanmaya kadar giden bir yola girebilir (Akt: Karaman, 2009: 50- 51). Çalışma

saatlerinin belirli olmadığı işlerde çalışanların her an kurumdan çağrılma ihtimallerinin olması ve yukarıda belirtilen sebeplerden dolayı eşine çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramamaları, onların ihtiyaçları olduğu zamanlarda yanlarında olamamanın da aile hayatını olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENİMLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

3.1 Okul Yöneticisi

Okul bireyin kişilik hakları ile toplumsal beklentiler arasında dengeyi sağlamaktadır. Dikkatli ve bağımsız yargılı insanlar yetiştirirken, ortak değerler etrafında ulusal bütünleşmenin gerçekleştirilmesine çalışmaktadır. Doğrudan insana yöneldiği için toplumun tüm kesimlerinin ilgi merkezi olmaktadır. Bu nedenle toplumun tüm kesimi eğitimden etkilenmektedir ve eğitimi yönlendirmek, eğitimden yararlanmak istemektedirler (Aydın, 2010: 180). Okullar toplumun bütün kesimlerinin ilgi merkezidir. Bu sebepten dolayı okul yöneticilerinin davranışları ile eğitimin taşıdığı değerlere uygun davranış göstermesi beklenmektedir. Okul yöneticisinin davranışları, okul çevresi ve veliler tarafından yakından takip edilmektedir. Okul yöneticisi topluma model olduğunun, yakından takip edildiğinin bilincinde olarak hareket etmesi gerektiğini bilmelidir.

Okul yöneticisi, etkili eğitim yönetimi için yönetim iş ve işlemlerini planlayan, okulun tüm kaynaklarını ve güçlerini örgütleyen ve eşgüdümleyen, okulun iş görenleri ile etkili iletişim kuran, okulu amaçlarından saptırmamak ve etkili çalışmasını sağlamak için eylemleri, işleri ve işlemleri denetleyen kişidir.

Okul yöneticisi, “Küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme ve toplam kalite yönetimi karşısında yeni roller üstlenmelidir. Okul müdürü, okulunun misyonu, vizyonunu ve stratejik hedeflerini belirleyerek, okulda işbirliği ortamını ve yönetim anlayışını geliştirmeli, ayrıca bunlara okulca ulaşabilmek için nasıl davranılması gerektiğinin hesabını yapmalı ve okul iklimini buna göre oluşturmalıdır” (Okutan, 2003).

Okul yöneticisi okulu her yerde temsil eder. Müdür okulla çevre arasındaki ilişkilerde ilk başvurulana kişidir. Herkesle ve özellikle çevredeki eğitim kurumlarıyla işbirliği yapar. Diğer eğitim kurumlarının çalışmalarını yakından takip eder. Yeni ve yararlı uygulamaları kendi kurumunda uygulatır. İlgili olan herkesin sorunlarıyla yakından ilgilenir. Okulun ihtiyaçlarının giderilmesi için kaynak sağlar. Bunun için gerektiğinde çevre olanaklarını kişisel beceriyle harekete geçirir. Araç ve gereç sağlayıcı çalışmalar yapar. Okul içinde meydana gelen her türlü sorunların, anlaşmazlıkların çözümünde müdür, bir hakem ve uzlaştırıcı görevi yapar. Öğrenciler, öğretmenler, çevredekiler istek ve şikayetlerini müdüre bildirirler. Müdür sorunların gelişiminde zarar görmemesi gereken, haksızlığa uğramış kişileri korur, koruyuculuk görevi yapar. Okulun ihtiyaçlarını bilir ve giderici çalışmalar yapar. Okul müdürü okulun eğitim kalitesine sorunları çözümleyici olarak katkıda bulunur (İlgar, 2005: 103). Kısacası okul müdürü okulun iç ve dış tüm dinamiklerini kontrol ederek, onları kurumun vizyonu doğrultusunda harekete geçirmesi gerektiği düşünülmektedir.

3.2 Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri

Bilgi toplumunda “Yaşam Boyu Eğitim” düşüncesinin önem kazanmasından dolayı hem eğitim kurumları hem de diğer örgütler yakından etkilenmektedirler. Bu etkilenmeden dolayı okul ile okul dışı kurumlar arasındaki rekabet artacak ve okul kendisini yaşam boyu eğitim merkezi haline gelmeye zorlayacaktır. Bu değişim okul yöneticisi ve öğretmenlerin rollerinde değişiklik meydana getirilmesiyle gerçekleşir. Okul yöneticisinin geleneksel yönetim anlayışı değişecek, bilgi üretme ve bilgiyi kullanma yönetimin temel işlevi olacaktır. Buna bağlı olarak öğretmenin bilgiyi sunma konusundaki temel otorite olma durumu değişecektir (Çelik, 1997; Celep, 2004:173). Değişim aynı zamanda dönüşümü beraberinde getirdiği için, bu dönüşümü sağlayabilecek, değişimi özümleyerek öğretmenlerin çabalarını destekleyerek, onları gelişmeye yönlendirecek, ani ve hızlı değişimler karşısında zamanında ve doğru karar verebilen klasik yöneticilere değil, etkili liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerine ihtiyaç vardır (Tok ve Bacak, 2013: 2). Okul müdürü her türlü hal ve hareketleriyle takipçilerine örnek olmalı, uyulmasını istediği kurallara öncelikle kendisi riayet ederek onlara örnek olmalıdır. Kriz dönemlerinde hızlı ve doğru kararlar verebilmeli ve uygulayabilmelidir.

Okul, her şeyden önce insan kişiliğinin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu yerdir. Okul müdürleri, her gün okula geldiklerinde değişik sorunlarla karşılaşır ve bunlara çözümler bulmaya çalışırlar (Şişman, 2004: 19-20). Günümüz dünyasında, ekonomik, teknolojik, sosyal, siyasal ve diğer alanlarda yaşanan birtakım değişimler, eğitimi ve okulları da etkilemekte, okul yöneticilerini değişken ve istikrarsız, çoğu kere paradoksal bir ortamda çalışmaya ve böyle bir durumda da öğrenci aileleri, söz konusu yasama koşullarına uyarlamayla karşı karşıya bırakmaktadır. Dolayısıyla, çoğu kere çağdaş yaşamın getirdiği bir takım sorunların üstesinden gelmek de eğitimden ve eğitim liderlerinden beklenmektedir.

“Eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşmasında etkili liderlerin rolü büyüktür. Okulda lider olarak görülen kişiler ise öncelikle okul müdürleridir. Okulda, liderler ile birlikte çalışanların yani öğretmenlerin performansı da önemlidir. Son yıllarda yapılan çalışmalar okulda öğretmenlerin performansını yükseltmede iş doyumunu, örgüt kültürü, örgüt yapısı, etik, örgütsel sağlık ve benzeri faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir. Bu faktörlerden birinin de örgütsel bağlılık olduğu düşünülmektedir” (Buluç, 2009: 8).

Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul yöneticisi olmalıdır. Okul yöneticileri, öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adamalarını sağlamada, en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede liderlik etkilerini kullanmak zorundadır (Akçay, 2003). Lider olan bir yöneticinin izleyicileri olan öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkisi pozitif yönde olabilecektir. Ancak yöneticinin benimsediği liderlik tarzı bu bağlamda oldukça önemlidir. Çünkü yönetici benimsediği liderlik tarzı davranışları ile izleyicileri için model olacak olan kişidir. Yönetici davranış modeli olmakla gelecekte öğrenci ve öğretmenlerin, otoriter, demokrat, serbest bırakıcı, dönüşümcü ya da etkileşimci tarzdaki davranışlardan birini sergilemelerine kaynaklık edebilecektir. Ayrıca, en üst yönetim seviyesinde oluşan liderlik tarzları, okulda, her seviyedeki üyenin öğrenimi ve takım yönetiminde etki sahibi olması için de önemlidir (Robinson ve Bucic, 2005; Akt: Taş, Çelik ve Tomul, 2007: 86- 87).

Okul yöneticisi, liderden önce üsttür yani amir konumundadır. Amirlik imajından liderlik statüsüne geçmesi zor olmasına rağmen bazı yollarla sağlanabilir. Bunların birincisi, eğitimin temel değerlerini ve ideallerini benimsemek ve bunları

davranışa dönüştürmektir. İşbirliğinin önemi, bireyin değeri, okulun verimi ve öğrencinin gelişmesi gibi idealler okul müdürünün liderlik görevlerinden bazılarıdır. İkincisi ise okulun amaçları ile bireyin gereksinmelerini birbirleriyle aynı mesafede görebilmektir. Üçüncüsü ise okulunda iyi insan ilişkilerinin kurulabildiği ve işlediği bir ortam yaratabilmektir (Bursalıoğlu, 2005: 209). Okul yöneticisi liderliğin sadece bir grup eylemi olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını bilirse ve üstünden çok gruba çalışabilirse grubun liderlik imajına daha da yaklaşabilir.

Geleneksel kuramı benimseyip, okulları sadece eğitim öğretimin yapıldığı yer olarak gören yöneticiler etkileşimci liderlik özellikleri sergilerken; okulların, yaşamın bir parçası olduğunu kabul eden, okul ile gerçek hayatı bütünleştiren liderler de dönüşümcü liderlik özellikleri göstermektedirler.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, dönüşümcü liderlik stilinin etkileşimci liderliğe göre eğitim örgütleri için daha uygun olduğu düşünülmektedir. Dönüşümcü liderler, aktif ve yaratıcı fikirlere sahip kişilerdir. Olaylara seyirci kalmayıp, problemlerin çözümünde aktif rol oynarlar. Okulların bürokratik yapısı göz önünde bulundurulduğunda da okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışları sergilemelerinin önemli olduğu, dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul yöneticilerinin bürokratik yapının etkin işleyişinde önemli bir rol oynayacakları düşünülmektedir (Buluç, 2009: 78).

Okul müdürünün liderlik davranışları, okulun başarısını ve öğretmenlerin verimliliğini ve genel olarak eğitim ve öğretim sürecinin gelişmesinde önemli bir etken olarak görülmektedir. Bütün bunları sağlamada pek çok faktör de belirleyicidir. Bunların arasında müfredatın iyi olması, eğitim-öğretimin kalitesi ve kurum içi mesleki kültürün güçlü olması sayılabilir. Ancak bütün bu unsurlar iyi bir okul müdürünün çabalarıyla şekillenir.

Eğitim örgütlerinin etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardan biri okul müdürleridir. Eğitim örgütlerinin lideri ve yönetsel süreçleri çekip çevireni olarak da nitelendirilecek olan okul müdürleri konusundaki çalışmalar, örgütlerde liderlik mekanizmasına dair çalışmaların son yıllarda yoğunlaşmasıyla birlikte üzerinde durulan bir konu olmuştur ve bu konuda sayısız çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda Türkiye’de yapılan bazı araştırma sonuçları özetlenmiştir.

İnanlı ve Özkan (2006) “Resmi İlköğretim Okulları ve Liselerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Müdürler Ne Derece Öğretim Liderliği

Davranışları Göstermektedir?” başlıklı çalışmalarında yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, müdürlerin göstermiş oldukları öğretim liderliği davranışlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu Mersin ilinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 33 yöneticiye ve 139 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda yönetici ve öğretmenlerin, müdürlerin öğretim liderliği davranışlarına ilişkin genel görüşleri birbirinden oldukça farklılık göstermiştir. Yöneticiler müdürlerin öğretim liderliği davranışlarını tüm boyutlar için bir madde hariç “her zaman” ve “sık sık” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise, müdürlerin öğretmenlerin derse geç girip, erken çıkma davranışlarını sınırlar maddesi dışındaki diğer maddelere ve tüm boyutlara yönelik müdürlerin göstermiş olduğu öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir. Konum değişkenine göre, tüm boyutlarda yönetici ve öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Okul düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme; öğretim programını düzenleme ve öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu üç boyutta da farkın kaynağı ortaöğretim öğretmenleridir. Kıdem değişkenine göre de öğretmenlerin görüşleri arasında “öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme” boyutlarında anlamlı farklılık çıkmıştır. Öğretimi denetleme ve değerlendirme ile öğrenci gelişimini izleme boyutunun her ikisinde de farkın kaynağını 11-15 ile 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluşturmuşlardır.

Aksoy ve Işık (2008) “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Rollerini” başlıklı araştırmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini hangi düzeyde gerçekleştirdiklerini öğretmen görüşleri açısından belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 2005–2006 öğretim yılında Aydın il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan 358 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin düşük çıkmadığı, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi ile öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi boyutlarındaki öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin kıdeme ve bransa göre farklılık gösterdiği, öğretimsel liderliğin tüm boyutlarında hizmet içi eğitime katılanlarla ile katılmayanlar arasında anlamlı farkların bulunduğu belirlenmiştir. Okul büyüklüğü ile öğretimsel liderlik davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tahaoglu ve Gedikoğlu (2009) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerini” başlıklı araştırmalarında ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik rollerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu, 2004-2005 eğitim-öğretim yılı içerisinde, Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkamil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 719 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, mezun oldukları okul, mesleki kıdem, görev yaptıkları okuldaki kıdem ve görev betimsel değişkenlerine göre istatistiksel bakımdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en fazla vizyoner liderlik rollerini, en az da kültürel liderlik rollerini yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

3.3 Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmen tükenmişliği, “sadece öğretmenleri değil öğrencileri ve işveren kurumu da etkileyen bir eğitim sorunudur. Öğretmenlerin yaşadıkları stres ve tükenmişlik ailelerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin yani tüm toplumun üzerinde anlamlı etkilere sahiptir ve doğrudan ya da dolaylı olarak tüm topluma yansımaktadır” (Friedman ve Farber, 1992; Akt: Coşkun, 2012: 104).

Öğretmenlerin tükenme nedenleri; “düşük ücret, kendilerine zaman ayıramama, çalışma saatleri arasında dinlenmek için süre olmaması, öğrencilerin disiplin sorunları olarak da sıralanmaktadır” (Vance ve diğerleri, 1989; Akt: Dağlı ve Gündüz, 2008: 7).

Öğrencilerin motivasyonunun, problem davranışlarının, yaşlarının, öğrencilerin ilgisizliğinin yanı sıra anne babalarının aşırı isteklerinin, yönetimin desteğinin olmamasının, aşırı bürokratik işlerin ve istek dışı tayinlerin de öğretmenlerde tükenmişliği yaratabildiği belirtilmiştir (Jackson ve diğerleri, 1982, Russel ve diğerleri, 1987; Akt: Akçamete ve diğerleri, 2001: 6).

Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasının ve yaygınlaşmasının, çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebilen eğitim-öğretim felsefesi ve çalışmalarından kaynaklandığı ifade edilebilir. 30-40 yıl öncesine kadar eğitimciler, eğitim ve öğretim çalışmalarına ilişkin olarak alınan kararlar üzerinde baskın bir öge olup toplumdan destek görürken; özellikle yetmişli

yılların ortalarından itibaren bazı farklılıklar ortaya çıkmış ve eğitimcilerin etkinliği azalmıştır (Gündüz, 2005: 154).

Başol ve Altay (2009) “Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılığını incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Adana ilindeki ilköğretim okullarında görev yapan 234 okul yöneticisine ve 209 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda iki grubun tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Karşılaştırmalı olarak incelendiğinde tüm boyutlarda erkek yöneticiler daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Ortak etkiler incelendiğinde farkın anlamlı olduğu saptanmıştır. Duygusal tükenmişlik için sıralı ve duyarsızlaşma düzeyleri için ise sıralı olmayan bir etki söz konusudur. Çeşitli değişkenlere göre farkları ortaya konmak amacıyla yapılan T ve F testi sonuçları medeni durum değişkenine göre çeşitli düzeylerde anlamlı farklılıklara işaret ederken, yaş ve kıdem değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde her iki grupta da farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır.

Girgin (2010) “Öğretmenlerde Tükenmişliğe Etki Eden Faktörlerin Araştırılması” başlıkla çalışmasında çeşitli eğitim kademelerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişliğine etki eden faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 158 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılanların cinsiyetlerine göre tükenmişlik puanları arasındaki fark önemli bulunmamıştır. Öğretmenlerin medeni durumu, çalışma yılı, görev yaptıkları eğitim kademesi, ders yükleri, çalıştıkları okulun beklentilerine uygun olması ve mesleklerini sevdikleri için sürdürme ile tükenmişlik alt ölçümleri arasında önemli farklılık saptanmıştır.

Gündüz (2005) “İlköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik”, başlıklı araştırmasında öğretmenlerde tükenmişliğin; “Mezun Olunan Okul” ve “Sosyal Destek Kaynağı” değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu 2003-2004 öğretim yılında Mersin ilindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 633 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki değişkenleri ile MTE alt ölçek puanları incelendiğinde; duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt ölçek puanlarının, mezun olunan okul ve sosyal destek kaynağına göre farklılaştırma olduğu belirlenmiştir.

Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin (2007) “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini farklı değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Çankaya, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde rastgele seçilmiş görev yapan 515 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin yaşının, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği, dul öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin fazla olduğu, eğitim düzeyi düştükçe duyarsızlaşma ve duygusal tükenmelerde artış olduğu, kıdemli öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, ilköğretim okulu öğretmenlerinde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu, öğrenci sayısının, öğretmenlerin üstlerinden takdir görmelerinin, öğretmenlerin mesleki verimliliklerini değerlendirmelerinin, mesleklerini isteyerek yapmalarının, öğretmenlikten duydukları manevi doyumun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıyı etkilediği saptanmıştır.

Kayabaşı (2008) “Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri” adlı araştırmasında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri farklı değişkenler açısından incelenmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket Yenimahalle, Mamak, Altındağ ve Keçiören ilçe merkezlerinde görev yapan toplam 190 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin cinsiyetinin duygusal tükenmeleri ve duyarsızlaşmalarını etkilemediği, ancak kişisel başarı düzeylerini etkilediği; medeni durumları, yaşları, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdemleri ve branşları ile duygusal tükenmişlikleri, kişisel başarıları ve duyarsızlaşmaları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Dinçerol (2013) “Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin meslek ve işlerindeki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ile bazı değişkenler açısından tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmasının tespiti amaçlanmıştır. Araştırma Samsun ilinde bulunan ilk ve orta dereceli 22 okulda görev yapan 426 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin işteki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Bununla birlikte, analiz sonuçlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyinde de anlamlı bir artış tespit edilmiştir. Özellikle

öğretmenlerin görev yaptıkları okul değişkeni açısından bu farklılaşmanın yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca kıdem değişkeni açısından da tükenmişlik farklılaşması test edildiğinde, en kuvvetli ilişkinin 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerde olduğu, kıdem yılı azaldıkça bu farklılaşmanın da azaldığı tespit edilmiştir.

3.4 Okul Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Tükenmişlik Üzerindeki Etkilerine Yönelik Araştırmalar ve Elde Edilen Sonuçlar

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen tükenmişliği üzerinde önemli etkilerinin olacağı düşüncesiyle konuyla ilgili farklı öğretmen grupları üzerinde araştırmalar yapılmıştır. Araştırmanın bu bölümünde yapılan araştırmaların sonuçları incelenerek, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmen tükenmişliği üzerindeki etkileri incelenmeye çalışılmıştır:

Yıldırım (2007) “Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Karşılaştırılması: Çaycuma Örneği” başlıklı araştırmasında öğretmenlerin, okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılamaları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri karşılaştırılmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerini öğretimsel liderlik olarak algılama düzeyleri, tükenmişliklerini, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştırdığı, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Cerit (2008) “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi” başlıklı çalışmasında ilköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu Bolu ilinde bulunan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 19 okul müdürüne ve 487 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarını yüksek düzeyde yerine getirdiği ve müdür ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Hizmet yönelimli liderlik ile tükenmişlik arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu ve hizmet yönelimli liderliğin tükenmişliğin önemli bir açıklayıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır”.

Dursun (2009) “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Karabük

İlköğretim Okulları Örneği)” adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik boyutlarında liderlik özelliklerini gösterme düzeyini, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini, yöneticilerin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket formu Karabük merkez ilçe ve Karabük sınırları içerisindeki Safranbolu, Eflani, Ovacık, Yenice ve Eskipazar ilçelerinde 2007-2008 öğretim yılında 73 ilköğretim okulunda görev yapan 416 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda;

1. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, etkileşimci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirmekte oldukları; dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından en fazla idealleştirilmiş etki (davranış) en az bireysel desteği; etkileşimci liderliğin alt boyutlarından en fazla koşullu ödülü, en az ise tam serbestlik tanıyan liderlik (laissez-faire) gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin sonuçlara ilişkin görüşlerinde en fazla gerçekleşen alt boyutun etkililik, en az gerçekleşen alt boyutun ise ekstra çaba olduğu saptanmıştır.
2. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin düşük, kişisel başarı tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir.
3. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının tümünün duygusal tükenme ile negatif, kişisel başarı ile ise pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin bireysel destek, telkinle güdüleme ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) davranışlarının görülme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin duyarsızlaşma yaşama düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.
4. Koşullu ödülün, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile düşük düzeyde negatif; kişisel başarı ile ise düşük düzeyde pozitif ilişkiye sahip olduğu saptanmıştır. Tam serbestlik tanıyan liderliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile düşük düzeyde pozitif ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. İstisnalarla yönetim (aktif/pasif) ile tükenmişliğin hiçbir alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Mutlu (2009) “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)” başlıklı araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktadır.

Araştırma, Ankara’da 2008-2009 öğretim yılında 300 ilköğretim okulu öğretmeni üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaşadıkları en fazla tükenmişlik alt boyutu “duygusal tükenme”, en az “kişisel başarı” alt boyutu olup; okul yöneticileri okullarında idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (kazanılmış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek ve koşullu ödül liderlik stillerini uyguladıkça, öğretmenlere yönelik tükenmişlik görülme sıklığında azalma meydana geldiği, Laissez-Faire liderlik davranışları sergileyen okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda, öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları; dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından idealleştirilmiş etki (davr.) ve entelektüel uyarımın, duygusal tükenmenin, anlamlı bir yordayıcısı olduğu; dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, idealleştirilmiş etki (davr.) ve idealleştirilmiş etki (atf.) duyarsızlaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu; bireysel desteğin önemli bir etkiye sahip olmadığı; dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından idealleştirilmiş etki (davr.) ve entelektüel uyarımın kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu; işlemsel liderliğin alt boyutlarından koşullu ödül duygusal tükenmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu; işlemsel liderliğin alt boyutlarından koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve Laissez-Faire duyarsızlaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu; işlemsel liderliğin alt boyutlarından koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif) ve Laissez-Faire duyarsızlaşmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğu, diğer değişkenlerin önemli bir etkiye sahip olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nane (2013) “Öğretmenlerin Tükenmişliği İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyi Üzerine Bir Araştırma Uygulaması: Mersin İli Örneği” adlı araştırmasında, kamu (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise) okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan anket, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Mersin ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki kamu okullarında görev yapan 466 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin okuldaki görev süresi, mesleki kıdem, yaş değişkenlerine; duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin branş, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine; kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise mesleki kıdem, yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet ve öğrenim

durumu değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri en çok anlayış gösterme liderlik davranışı sergilemektedir.

Aydemir (2014) “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Çalışan Rehber Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Tarzını Algılamaları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı araştırmasında, “Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı çalışan rehber öğretmenlerin, yöneticilerinin liderlik tarzını algılamaları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 178 rehber öğretmenden üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre. Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi alt boyutları ile okul yöneticileriyle ilgili algıladıkları liderlik tarzları arasında da yine anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticisinin Dönüştürücü (Transformasyonel) Liderlik tarzı özellikler gösterdiğini düşünen rehber öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Genel Tükenmişlik Puan ortalamalarının düşük olduğu tespit edilen bu araştırmada, okul yöneticisinin Tam Serbestlik Tanıyan (Laissez-Faire) Liderlik tarzı özellikler gösterdiğini düşünen rehber öğretmenlerin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Genel Tükenmişlik puan ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarından ulaşılan bulgular doğrultusunda, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine sahip olma durumlarının öğretmen tükenmişliği üzerinde etkili olduğu, okul yönetiminde liderlik arttıkça, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde azalmaların olacağı söylenebilir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİ İNCELEMAYA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

4.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmaktadır:

1. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlikleri ne düzeydedir?
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?
5. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okullara göre, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarında farklılaşmalar var mıdır?
6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okullara göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşmalar var mıdır?

4.2 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin etkilerini belirlenmesine yönelik tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Yöneldiği amaç ve araştırmanın kapsamı bakımından araştırma “tarama” modelinin bir türü olan “ilişkisel tarama modeli” ile yapılmıştır.

“Tarama modelleri” var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Söz konusu yaklaşımda araştırmanın konusunu oluşturan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Tarama modeli, “Genel Tarama Modelleri” ve “Örnek Olay Taraması” olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılabilir. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tamamı ya da ondan alınacak bir grup örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir. Genel tarama modeli yöntemiyle, tekil veya ilişkisel tanımlamalar yapılabilir (Karasar, 2009: 79).

4.3 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemine ise evren içerisinde bulunan basit rastgele örnekleme yöntemiyle seçilen olan ve araştırmaya katılmayı gönüllü kabul eden 214 öğretmen oluşturmaktadır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden edinilen bilgilere göre, 2013-2014 eğitim öğretim yılında 83 okulda ve 939 öğretmen görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde (Salant ve Dillman, 1994: 55).

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2 (N-1) + t^2 p q} \quad \text{(Denklem 4.1)}$$

formülü kullanılarak homojen bir yapıda olmayan bu evren için % 90 güven aralığında, $\pm\% 10$ örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğü $n = 142$ olarak hesaplanmıştır. Anket sonuçlarından daha genel sonuçlara ulaşmak anketler 214 öğretmene uygulanmıştır. N: Hedef kitledeki birey sayısı, n: Örneklem alınacak birey sayısı, p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı), q: İncelenen olayın görülmeysi sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı), t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer, d: Olayın görülüş sıklığına göre kabul edilen \pm örnekleme hatasıdır”.

4.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile sınırlandırılmıştır. Araştırma sadece örneklemede bulunan öğretmenlerin problem çözme yaklaşımları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını kapsamaktadır. Dolayısıyla, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar, araştırmada kullanılan istatistikî yöntemler, konu ile ulaşılan kaynaklar ve araştırmacının kişisel yorumları araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır.

4.5 Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına samimi ve içten yanıtladıkları varsayılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının öğretmenlerin problem çözme yaklaşımlarını ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını ölçmede yeterli oldukları varsayılmıştır.

4.6 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler anket yöntemi ile toplanmıştır. Söz konusu anket üç bölümden oluşmuştur. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemeye yönelik 7 soru yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde yönetici liderlik özellikleri ölçeği, üçüncü bölümünde ise Maslach Tükenmişlik Ölçeği yer almaktadır. Aşağıda ölçeklere ilişkin bilgilere açıklanmaktadır.

4.6.1 Liderlik Ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine yeterli düzeyde sahip olduklarını belirlemek için J.K. Hemphill ve A.E. Coons (1950) tarafından geliştirilen ve sonra ise; A. W. Halpin ve B. J. Winer tarafından geliştirilen Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçekte 2 boyut altında 30 madde bulunmaktadır. İlk 15 madde, iyi bir yöneticide bulunması beklenen yapıyı kurma boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik özellikleri için, bu maddeleri takip eden diğer 15 madde ise; yine iyi bir yöneticide

bulunması beklenen anlayış gösterme boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik özelliklerini belirlemek için düzenlenmiştir.

Ölçek Türkiye’de ilk kez Önal (1979) tarafından kullanılmış, Ergun (1981) tarafından gözden geçirilerek yeniden adapte edilmiştir. Ergene (1990) tarafından 32 öğretmen üzerinde üç hafta arayla yapılan test-tekrar test güvenilirliği, yapıyı kurma boyutu için 0.82 ($p<.001$), ilişki boyutu için 0.77 ($p<.001$) olarak bulunmuştur. (Şentürk, 2010: 78).

4.6.2 Tükenmişlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması ve geçerlilik-güvenilirlik çalışması Ergin (1992) tarafından yapılmış olan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (Maslach Burnout Inventory- MBI) yer almaktadır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği, toplam 22 ifadeden oluşan ve 1- hiçbir zaman, 5- her zaman seçeneklerinden oluşan 5’li Likert tipi bir ölçektir. Söz konusu ölçeğe 8 soru daha eklenmiştir. Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin duygusal tükenme 9, duyarsızlaşma 5, düşük kişisel başarı 8 maddeden oluşan üç alt boyutu bulunmaktadır.

Araştırmada ölçeğe ilişkin faktör ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Tükenmişlik ölçeğindeki 28 maddenin genel güvenilirliği $\alpha=0,943$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin 29. ve 30. ifadeleri iç tutarlılığı olumsuz etkilediğinden dolayı araştırmadan çıkarılmıştır. Yapılan Kmo ve Barlett analizi sonucunda KMO değerinin 0,883 olarak Barlett değerinin ise 0,05 den küçük olduğu ve faktör analizinin yapılabilir olduğu görülmüştür. Faktör analizi sonucunda toplam varyansı % 67,98 olan 4 faktör oluşmuştur.

Tablo 4.1: Tükenmişlik ölçeği faktör yapısı.

Boyut	Madde	Faktör Yüğü	Varyans	Cronbach's Alpha
Duygusal Tükenme	Bazı öğrencilere sanki nesneymiş gibi davrandığımı hissediyorum.	0,832	21,548	0,859
	Bir öğretmen olarak çok başarılı olmadığımı hissediyorum.	0,812		
	Öğrencilerimin derste ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	0,769		
	Öğretmenlik mesleği beni duygusal açıdan katılaştırdığından endişe ediyorum.	0,747		
	Öğrencilerim öğrenmeyi gerçekten istemiyorlar.	0,716		
	İşimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum.	0,688		
	Bir ders gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	0,660		
	Öğrencilerin kendi problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.	0,616		
	Mesleğimden dolayı duygusal olarak tükendiğimi hissediyorum.	0,574		
Duyarsızlaşma	Sabah kalktığımda ve yeni bir ders gününe dayanmak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.	0,878	18,694	0,862
	Şimdikilerden daha iyi öğrencilerimin olmasını tercih ederdim.	0,856		
	Öğrencilerim gerçekten de yeteri kadar çabalamıyorlar.	0,846		
	Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri insanlara karşı duyarsızlaştım.	0,837		
	Bazı öğrencileri gerçekten umursamıyorum.	0,803		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	İşimdeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenirim.	0,908	15,213	0,806
	Öğrencilerimin iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarını hissediyorum.	0,899		
	Mesleki beklentilerimin karşılanmadığını hissediyorum.	0,883		
	Öğretmen olmam nedeniyle diğer insanların hayatını pozitif bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	0,856		
	Öğrencilerimle birebir çalıştığımda kendimi mutlu hissediyorum.	0,842		
	Öğretmenlik mesleğinin beni fiziksel olarak yıprattığımı hissediyorum.	0,831		
	Öğrencilerimin karşılaştığı problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelirim.	0,809		
	Bir daha şansım olsa yine öğretmenliği seçerdim.	0,796		
Yöneticisinin Negatif Etkisi	Okul müdürümün görüşlerimi ve önerilerimi önemsememesi, beni okulumdan uzaklaştırıyor.	0,848	12,524	0,895
	Okul müdürünün yeni fikirlere açık olmaması beni mesleki anlamda yıpratmaktadır.	0,817		
	Okul müdürümün liderlik özelliklerinden yoksunluğu beni mesleğimden soğutmaktadır.	0,800		
	Okul yöneticimin davranışlarından dolayı okula gelmek istemediğim oluyor.	0,774		
	Yaptığım işlerde okul müdürünün desteğini alamamak mesleğimden uzaklaşmama neden oluyor.	0,759		
	Okul müdürümün sürekli eleştirilerine maruz kalmak beni duygusal olarak yıpratıyor.	0,729		
Toplam Varyans: % 67,979				

Duygusal Tükenme faktörünü oluşturan 9 maddenin güvenirliliği $\alpha=0,859$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 21,55 varyans oranı elde edilmiştir.

Duyarsızlaşma faktörünü oluşturan 5 maddenin güvenirliliği $\alpha=0,862$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 18,69 varyans oranı elde edilmiştir.

Düşük Kişisel Başarı Hissi faktörünü oluşturan 8 maddenin güvenirliliği $\alpha=0,806$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 15,21 varyans oranı elde edilmiştir.

Yöneticisinin Negatif Etkisi faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenirliliği $\alpha=0,895$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 12,52 varyans oranı elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan Likert ölçek için kişilerin verilen önermelerle ilgili görüşlerini, çok olumludan çok olumsuzaya kadar sıralanan seçeneklerden belirtmeleri istenmiştir. Buna göre; (5) kesinlikle katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) kararsızım, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum şeklinde bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek sonuçları $5.00-1.00=4.00$ puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler esas alınmıştır.

Tablo 4.2: Tükenmişlik ölçeği değerlendirme tablosu.

Seçenekler	Puanlar	Puan Aralığı	Ölçek Değerlendirme
Hiç Katılmıyorum	1	1,00 - 1,79	Çok düşük
	2	1,80 - 2,59	Düşük
	3	2,60 - 3,39	Orta
	4	3,40 - 4,19	Yüksek
Tamamen Katılıyorum	5	4,20 - 5,00	Çok yüksek

4.7 Verilerin İstatistiksel Analizi

Anketlerden elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 istatistik paket programından faydalanılmıştır. Verilerin analizinde öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerinin belirlenmesinde frekans (f), yüzde (%) istatistiklerinden, tükenmişlik ve liderlik algılarının belirlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{x}), standart sapma (s), istatistiklerinden, tanımlayıcı özelliklerine göre tükenmişlik ve liderlik algılarının belirlenmesinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve tukey testinden faydalanılmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısından, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesinde (r), regresyon analizine (R) başvurulmuştur. Sonuçlar $p < .05$ düzeyinde sınınanmıştır.

4.8 Araştırmanın Bulguları

Bu başlık altında, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

4.8.1 Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Öğretmenler yaş grubu değişkenine göre 31'i (%14,5) 30 ve altı, 56'sı (%26,2) 31-35, 50'si (%23,4) 36-40, 36'sı (%16,8) 41-45, 41'i (%19,2) 46 ve üstü olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı.

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
30 ve Altı	31	14,5
31-35	56	26,2
36-40	50	23,4
41-45	36	16,8
46 ve üstü	41	19,2
Toplam	214	100,0

Öğretmenler cinsiyet değişkenine göre 120'si (%56,1) kadın, 94'ü (%43,9) erkek olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı.

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Kadın	120	56,1
Erkek	94	43,9
Toplam	214	100,0

Öğretmenler öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre 24'ü (%11,2) 1-5 yıl, 48'i (%22,4) 6-10 yıl, 46'sı (%21,5) 11-15 yıl, 49'u (%22,9) 16-20 yıl, 47'si (%22,0) 21 yıl ve üzeri olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen olarak çalışma sürelerine göre dağılımı.

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	24	11,2
6-10 Yıl	48	22,4
11-15 Yıl	46	21,5
16-20 Yıl	49	22,9
21 Yıl ve üzeri	47	22,0
Toplam	214	100,0

Öğretmenler branş değişkenine göre 102'si (%47,7) sınıf öğretmeni, 15'i (%7,0) fen ve teknoloji, 15'i (%7,0) Türkçe, 11'i (%5,1) matematik, 11'i (%5,1) sosyal bilgiler, 14'ü (%6,5) İngilizce, 46'sı (%21,5) diğer branşlar olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı.

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
Sınıf Öğretmeni	102	47,7
Fen ve Teknoloji	15	7,0
Türkçe	15	7,0
Matematik	11	5,1
Sosyal Bilgiler	11	5,1
İngilizce	14	6,5
Diğer Branşlar	46	21,5
Toplam	214	100,0

Öğretmenler şu anki kurumunda görev yapma süresi değişkenine göre 147'si (%68,7) 1-5 yıl, 50'si (%23,4) 6-10 yıl, 17'si (%7,9) 11-15 yıl olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.6: Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anki kurumlarında çalışma sürelerine göre dağılımı.

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	147	68,7
6-10 Yıl	50	23,4
11-15 Yıl	17	7,9
Toplam	214	100,0

Öğretmenler görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine göre 112'si (%52,3) ilkokul, 102'si (%47,7) ortaokul olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.7: Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre dağılımı.

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
İlkokul	112	52,3
Ortaokul	102	47,7
Toplam	214	100,0

Öğretmenler şu anki yöneticisi ile çalışma süresine değişkenine göre 198'i (%92,5) 1-5 yıl, 16'sı (%7,5) 6-10 yıl olarak dağılmaktadır.

Tablo 4.8: Araştırmaya katılan öğretmenlerin şu anki yöneticileri ile çalışma sürelerine göre dağılımı.

Gruplar	Frekans(n)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	198	92,5
6-10 Yıl	16	7,5
Toplam	214	100,0

4.8.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Okul Müdüründen Algıladığı Liderlik Özellikleri” İle İlgili İfadelere Verdiği Cevapların Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul Müdüründen Algıladığı Liderlik Özellikleri” ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları Tablo 3.3’de görülmektedir.

Tablo 4.9: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okul müdüründen algıladığı liderlik özellikleri” ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları.

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kişisel Tutumlarını Açıkça Ortaya Koyar.	78	36,4	65	30,4	53	24,8	14	6,5	4	1,9	2,070	1,021
Yeni Fikirlerini Öğretmenleri İle Paylaşır Dener.	5	2,3	3	1,4	9	4,2	132	61,7	65	30,4	4,160	0,767
Tek Söz Sahibi Kendidir.	1	0,5	7	3,3	34	15,9	47	22,0	125	58,4	4,350	0,894
Eksik Ve Yetersiz İşleri Eleştirir.	10	4,7	7	3,3	12	5,6	147	68,7	38	17,8	3,920	0,884
Fikirlerini Tereddütte Bırakmayacak Biçimde İfade Eder.	154	72,0	36	16,8	15	7,0	9	4,2	0	0,0	1,430	0,801
Okuldaki Görevlerini Kimlerin Yapmasına O Karar Verir.	16	7,5	51	23,8	71	33,2	59	27,6	17	7,9	3,050	1,065
Plan Yapmaksızın Çalışır.	28	13,1	112	52,3	52	24,3	10	4,7	12	5,6	2,370	0,964
Yapılacak İşlerin Belirli Standartlara Uygun Olmasına Dikkat Eder.	117	54,7	50	23,4	27	12,6	10	4,7	10	4,7	1,810	1,119
İşlerin Belirtilen Zaman İçinde Tamamlanmasına Özen Gösterir.	12	5,6	5	2,3	21	9,8	87	40,7	89	41,6	4,100	1,052
İşlerin Yapılmasında Birbirine Benzer Yolları Takip Edilmesini Teşvik Eder.	117	54,7	54	25,2	28	13,1	9	4,2	6	2,8	1,750	1,021
Yönetici Olarak Okuldaki Yerini Ve Rolünü Öğretmenlerce Anlaşılmasına Çalışmasını Sağlar.	78	36,4	70	32,7	38	17,8	19	8,9	9	4,2	2,120	1,126
Öğretmenlerin Mevcut Yönetmenlik, Kural Ve Emirlere Uymalarına İster.	12	5,6	18	8,4	39	18,2	111	51,9	34	15,9	3,640	1,028
Öğretmenlere Görevleri Konusunda Kendilerinden Neler Beklediğini Açıkça Belirtir.	119	55,6	61	28,5	23	10,7	7	3,3	4	1,9	1,670	0,927
Öğretmenlerin Kendilerini Tamamen Görevlerini Vermeleri İçin Gerekeni Yapar.	108	50,5	53	24,8	34	15,9	15	7,0	4	1,9	1,850	1,046
Öğretmenlerin Uyumlu Bir İşbirliği İçinde Çalışmaları İçin Gereken Her Şeyi Yapar.	22	10,3	33	15,4	57	26,6	83	38,8	19	8,9	3,210	1,128
Öğretmenlere Kişisel Yardımda Bulunur	6	2,8	7	3,3	37	17,3	104	48,6	60	28,0	3,960	0,916
Öğretmenlerin Okulda Görevli Bulunmaktan Memnun Olmalarını Sağlar.	20	9,3	28	13,1	38	17,8	44	20,6	84	39,3	3,670	1,355

Tablo 4.9 (Devam): Araştırmaya katılan öğretmenlerin “okul müdüründen algıladığı liderlik özellikleri” ile ilgili ifadelere verdiği cevapların dağılımları.

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Kolay Ve Anlaşılır Bir Yöneticidir.	30	14,0	53	24,8	69	32,2	52	24,3	10	4,7	2,810	1,099
Öğretmenleri Dinlemeye Zaman Ayırır.	32	15,0	61	28,5	62	29,0	36	16,8	23	10,7	2,800	1,203
Okulu Yönetirken Öğretmenlerin Herhangi Bir Açıklama Yapma Gereğini Duymadan Okulu Yönetir.	5	2,3	31	14,5	76	35,5	64	29,9	38	17,8	3,460	1,019
Öğretmenlerin Kişisel Sorunlarıyla İlgilenir.	39	18,2	51	23,8	65	30,4	47	22,0	12	5,6	2,730	1,159
Hareketlerinin Nedenlerini Açıklamaz.	31	14,5	42	19,6	48	22,4	41	19,2	52	24,3	3,190	1,383
Eğitimle İlgili Konularda Öğretmenlere Dayanışmadan Faaliyete Geçer.	1	0,5	8	3,7	24	11,2	26	12,1	155	72,4	4,520	0,870
Yeni Fikirleri Kolay Kabullenir.	171	79,9	23	10,7	11	5,1	6	2,8	3	1,4	1,350	0,819
Bütün Öğretmenlere Arkadaş Gibi Davranır.	166	77,6	27	12,6	14	6,5	5	2,3	2	0,9	1,360	0,786
Değişiklikler Yapmaya İsteklidir.	163	76,2	25	11,7	15	7,0	7	3,3	4	1,9	1,430	0,900
Diğer İnsanların Onunla Kolaylıkla İlişki Kurmasına Yatkindir.	154	72,0	29	13,6	17	7,9	8	3,7	6	2,8	1,520	0,987
Görüşmelerinde, Öğretmenlerin Kendilerini Rahat Hissetmelerini Sağlar.	138	64,5	26	12,1	12	5,6	18	8,4	20	9,3	1,860	1,367
Öğretmenlerce Yapılan Önerilen Uygulamaya Çalışır.	26	12,1	12	5,6	18	8,4	56	26,2	102	47,7	3,920	1,371
Eğitimle İlgili Konularda İle Başlamadan Önce Öğretmenlerin Onayını Alır.	51	23,8	25	11,7	30	14,0	53	24,8	55	25,7	3,170	1,526

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul Müdüründen Algıladığı Liderlik Özellikleri” ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;

“Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.” ifadesine öğretmenlerin, %36,4’ü (n=78) hiçbir zaman, %30,4’ü (n=65) nadiren, %24,8’i (n=53) ara sıra, %6,5’i (n=14) çoğu zaman, %1,9’u (n=4) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar. ” ifadesine zayıf (2,070 ± 1,021) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası okul müdürünün kapalı bir tutum gösterdiğini düşünmektedir. Bu da okul müdürünün kuralcı, otoriter, yeniliğe kapalı, çalışanları ile paylaşımda bulunmayan bir kişiliğe sahip olduğunu gösterir.

“Yeni fikirlerini öğretmenleri ile paylaşır dener.” ifadesine öğretmenlerin, %2,3’ü (n=5) hiçbir zaman, %1,4’ü (n=3) nadiren, %4,2’si (n=9) ara sıra, %61,7’si

(n=132) çoğu zaman, %30,4'ü (n=65) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yeni fikirlerini öğretmenleri ile paylaşır dener. ” ifadesine yüksek ($4,160 \pm 0,767$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Yukarıdaki ifadeye verilen cevaplar ile bu ifade arasında ters bir orantı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık % 92'si okul müdürünün fikirlerini kendileri ile paylaştığını düşünmektedir.

“Tek söz sahibi kendidir.” ifadesine öğretmenlerin, %0,5'i (n=1) hiçbir zaman, %3,3'ü (n=7) nadiren, %15,9'u (n=34) ara sıra, %22,0'ı (n=47) çoğu zaman, %58,4'ü (n=125) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “tek söz sahibi kendidir.” ifadesine çok yüksek ($4,350 \pm 0,894$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu ifadeye verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlere göre okul müdürü tek söz sahibidir. Çalışanları ile birlikte karar almaktan kaçındıkları belirlenmiştir.

“Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.” ifadesine öğretmenlerin, %4,7'si (n=10) hiçbir zaman, %3,3'ü (n=7) nadiren, %5,6'sı (n=12) ara sıra, %68,7'si (n=147) çoğu zaman, %17,8'i (n=38) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “eksik ve yetersiz işleri eleştirir. ” ifadesine yüksek ($3,920 \pm 0,884$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplara bakıldığında okul müdürü daima eleştiren bir yapıya sahiptir. Okul müdürünün liderlik özelliği olmayan, tipik bir yönetici davranışı içinde olduğunu göstermektedir.

“Fikirlerini tereddütte bırakmayacak biçimde ifade eder.” ifadesine öğretmenlerin, %72,0'ı (n=154) hiçbir zaman, %16,8'i (n=36) nadiren, %7,0'ı (n=15) ara sıra, %4,2'si (n=9) çoğu zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “fikirlerini tereddütte bırakmayacak biçimde ifade eder. ” ifadesine çok zayıf ($1,430 \pm 0,801$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu ifadeye göre öğretmenler ile okul müdürü arasında iletişim düşüktür. Çalışanlar okul müdürünün ne demek istediğini, tam olarak neyi istediğini anlamakta zorlanmaktadır. Okul müdürü açık ve anlaşılır bir şekilde düşüncelerini ifade edememektedir. Bu durumun okulda iletişimsizliğe sebep olacağı düşünülmektedir.

“Okuldaki görevlerini kimlerin yapmasına o karar verir.” ifadesine öğretmenlerin, %7,5'i (n=16) hiçbir zaman, %23,8'i (n=51) nadiren, %33,2'si (n=71) ara sıra, %27,6'sı (n=59) çoğu zaman, %7,9'u (n=17) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okuldaki görevlerini kimlerin yapmasına o karar verir. ” ifadesine orta ($3,050 \pm 1,065$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre okul müdürü tek karar merciidir. Yapılacak olan işleri kimin yapacağı konusunda ortak bir

anlayış oluşturup çalışanlar ile birlikte karar almak yerine sadece kendisinin karar verdiği görülmektedir.

“Plan yapmaksızın çalışır.” ifadesine öğretmenlerin, %13,1'i (n=28) hiçbir zaman, %52,3'ü (n=112) nadiren, %24,3'ü (n=52) ara sıra, %4,7'si (n=10) çoğu zaman, %5,6'sı (n=12) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “plan yapmaksızın çalışır.” ifadesine zayıf ($2,370 \pm 0,964$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlere göre; okul müdürü çoğu zaman planlı çalışır, çalışmalarını bir plan dahilinde gerçekleştirir.

“Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.” ifadesine öğretmenlerin, %54,7'si (n=117) hiçbir zaman, %23,4'ü (n=50) nadiren, %12,6'sı (n=27) ara sıra, %4,7'si (n=10) çoğu zaman, %4,7'si (n=10) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.” ifadesine zayıf ($1,810 \pm 1,119$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul müdürü çalışmalarında belli bir standarda dikkat etmemektedir.

“İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmasına özen gösterir.” ifadesine öğretmenlerin, %5,6'sı (n=12) hiçbir zaman, %2,3'ü (n=5) nadiren, %9,8'i (n=21) ara sıra, %40,7'si (n=87) çoğu zaman, %41,6'sı (n=89) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “işlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmasına özen gösterir.” ifadesine yüksek ($4,100 \pm 1,052$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Okul müdürü çalışmalarda belli bir standart aramasa da yapılması gereken işlerin belli bir zaman içinde tamamlanmasına özen göstermektedir. Yapılan çalışmada standart aramayıp sadece belirtilen zamanda yapılmasına özen göstermek kuralcılığı gösterir. Okul müdürüne göre belirtilen işin zamanında tamamlanması o işin niteliğinden daha önemlidir.

“İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolları takip edilmesini teşvik eder.” ifadesine öğretmenlerin, %54,7'si (n=117) hiçbir zaman, %25,2'si (n=54) nadiren, %13,1'i (n=28) ara sıra, %4,2'si (n=9) çoğu zaman, %2,8'i (n=6) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “işlerin yapılmasında birbirine benzer yolları takip edilmesini teşvik eder.” ifadesine çok zayıf ($1,750 \pm 1,021$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürü şekilcidir. Yeniliğe açık değildir. Farklı düşüncelere önem vermez. Kapalı bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

“Yönetici olarak okuldaki yerini ve rolünü öğretmenlerce anlaşılmaya çalışmasını sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %36,4’ü (n=78) hiçbir zaman, %32,7’si (n=70) nadiren, %17,8’i (n=38) ara sıra, %8,9’u (n=19) çoğu zaman, %4,2’si (n=9) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yönetici olarak okuldaki yerini ve rolünü öğretmenlerce anlaşılmaya çalışmasını sağlar. ” ifadesine zayıf (2,120 ± 1,126) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplara bakıldığında okul müdürünün okuldaki rolü öğretmenlerce anlaşılmamaktadır. Ya da idareci kendi rolünü öğretmenlere tam olarak aktaramamıştır.

“Öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarına ister.” ifadesine öğretmenlerin, %5,6’sı (n=12) hiçbir zaman, %8,4’ü (n=18) nadiren, %18,2’si (n=39) ara sıra, %51,9’u (n=111) çoğu zaman, %15,9’u (n=34) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlerin mevcut yönetmelik, kural ve emirlere uymalarına ister.” ifadesine yüksek (3,640 ± 1,028) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, okul müdürünün kendilerinden kural ve emirlere uygun davranmasını istediğini düşünmektedir.

“Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir. ” ifadesine öğretmenlerin, %55,6’sı (n=119) hiçbir zaman, %28,5’i (n=61) nadiren, %10,7’si (n=23) ara sıra, %3,3’ü (n=7) çoğu zaman, %1,9’u (n=4) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir. ” ifadesine çok zayıf (1,670 ± 0,927) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplara göre öğretmenler okul müdürünün kendilerinden tam olarak ne istediğini bilmemektedir. Okul müdürü açık ve anlaşılır değildir denebilir. Yukarıdaki ifade ile bu ifadenin çeliştiği düşünülebilir. Ancak kesin olan şudur; müdürler, öğretmenlerin kural ve emirlere uymalarını istemektedirler.

“Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yapar.” ifadesine öğretmenlerin, %50,5’i (n=108) hiçbir zaman, %24,8’i (n=53) nadiren, %15,9’u (n=34) ara sıra, %7,0’ı (n=15) çoğu zaman, %1,9’u (n=4) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerini vermeleri için gerekeni yapar. ” ifadesine zayıf (1,850 ± 1,046) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre okul müdürü motivasyonu sağlamada yetersizdir. Çalışanlar kendilerini yeterince işlerine verememektedirler.

“Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.” ifadesine öğretmenlerin, %10,3’ü (n=22) hiçbir zaman, %15,4’ü (n=33)

nadiren, %26,6'sı (n=57) ara sıra, %38,8'i (n=83) çoğu zaman, %8,9'u (n=19) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmaları için gereken her şeyi yapar.” ifadesine orta ($3,210 \pm 1,128$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre; okul müdürleri öğretmenlerin uyumlu ve işbirliği içinde çalışmaları için gereken her şeyi yapmadıklarını düşünmektedirler.

“Öğretmenlere kişisel yardımda bulunur.” ifadesine öğretmenlerin, %2,8'i (n=6) hiçbir zaman, %3,3'ü (n=7) nadiren, %17,3'ü (n=37) ara sıra, %48,6'sı (n=104) çoğu zaman, %28,0'ı (n=60) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlere kişisel yardımda bulunur ” ifadesine yüksek ($3,960 \pm 0,916$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Okul müdürünün görevinin gerektirdiği davranış biçiminden ziyade daha insancıl davranışlar içerisine girebilir. Öğretmen görüşlerine göre; okul müdürlerinin öğretmenlere kişisel yardımda bulunmaktan yana bir tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

“Öğretmenlerin okulda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlar. ” ifadesine öğretmenlerin, %9,3'ü (n=20) hiçbir zaman, %13,1'i (n=28) nadiren, %17,8'i (n=38) ara sıra, %20,6'sı (n=44) çoğu zaman, %39,3'ü (n=84) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlerin okulda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlar. ” ifadesine yüksek ($3,670 \pm 1,355$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen yanıtlara göre okul müdürü öğretmenleri çalıştığı kurumda bulunmaktan memnun olmaları yönünde desteklemektedir.

“Kolay ve anlaşılır bir yöneticidir.” ifadesine öğretmenlerin, %14,0'ı (n=30) hiçbir zaman, %24,8'i (n=53) nadiren, %32,2'si (n=69) ara sıra, %24,3'ü (n=52) çoğu zaman, %4,7'si (n=10) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “kolay ve anlaşılır bir yöneticidir. ” ifadesine orta ($2,810 \pm 1,099$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Yöneticilerin kapalı ve anlaşılır olmaktan uzak olduğunu gösteren bir saptamadır. Öğretmenlere göre idareci açık ve anlaşılır değildir.

“Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.” ifadesine öğretmenlerin, %15,0'ı (n=32) hiçbir zaman, %28,5'i (n=61) nadiren, %29,0'ı (n=62) ara sıra, %16,8'i (n=36) çoğu zaman, %10,7'si (n=23) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır. ” ifadesine orta ($2,800 \pm 1,203$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Otoriter idareci tipini destekleyen cevaplar elde dilmıştır. İdarecilerin farklı fikirlere önem vermedikleri, karşı tarafı dinlemedikleri belirlenmiştir.

Okulu yönetirken öğretmenlerin herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan okulu yönetir.” ifadesine öğretmenlerin, %2,3'ü (n=5) hiçbir zaman, %14,5'i (n=31) nadiren, %35,5'i (n=76) ara sıra, %29,9'u (n=64) çoğu zaman, %17,8'i (n=38) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okulu yönetirken öğretmenlerin herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan okulu yönetir. ” ifadesine yüksek ($3,460 \pm 1,019$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Açık, anlaşılır, paylaşımcı olmayan bir idareci tipini destekleyen cevaplardır. Tek karar mercii kendisidir. Farklı fikirlere önem vermez. Yapılacak işi ile ilgili açıklamada bulunmaz. Bunun tutumun kurum içinde sağlıklı bir iletişimin ve güven ortamının oluşturulmasına engel olacağı açıktır.

“Öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.” ifadesine öğretmenlerin, %18,2'si (n=39) hiçbir zaman, %23,8'i (n=51) nadiren, %30,4'ü (n=65) ara sıra, %22,0'ı (n=47) çoğu zaman, %5,6'sı (n=12) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir. ” ifadesine orta ($2,730 \pm 1,159$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okul müdürlerinin öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla yeterli düzeyde ilgilenmedikleri görülmüştür.

“Hareketlerinin nedenlerini açıklamaz.” ifadesine öğretmenlerin, %14,5'i (n=31) hiçbir zaman, %19,6'sı (n=42) nadiren, %22,4'ü (n=48) ara sıra, %19,2'si (n=41) çoğu zaman, %24,3'ü (n=52) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “hareketlerinin nedenlerini açıklamaz. ” ifadesine orta ($3,190 \pm 1,383$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlere göre; okul müdürlerinin hareketlerinin nedenlerini çoğu zaman açıklamadıkları saptanmıştır.

“Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçer.” ifadesine öğretmenlerin, %0,5'i (n=1) hiçbir zaman, %3,7'si (n=8) nadiren, %11,2'si (n=24) ara sıra, %12,1'i (n=26) çoğu zaman, %72,4'ü (n=155) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “eğitimle ilgili konularda öğretmenlere dayanışmadan faaliyete geçer.” ifadesine çok yüksek ($4,520 \pm 0,870$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu cevaplardan da anlaşılan okul müdürünün eğitimle ilgili konularda tek karar verici bir idareci rolünü benimsediğidir. İdareciler ortak karar almaktan uzaktır.

“Yeni fikirleri kolay kabullenir.” ifadesine öğretmenlerin, %79,9'u (n=171) hiçbir zaman, %10,7'si (n=23) nadiren, %5,1'i (n=11) ara sıra, %2,8'i (n=6) çoğu zaman, %1,4'ü (n=3) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yeni fikirleri kolay kabullenir.” ifadesine çok zayıf ($1,350 \pm 0,819$) düzeyde katıldıkları

saptanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre idareci yeniliğe kapalıdır. Geleneksel idareci tipini üstlenmiştir. Yeni fikirleri tartışmaktan uzaktır.

“Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır.” ifadesine öğretmenlerin, %77,6'sı (n=166) hiçbir zaman, %12,6'sı (n=27) nadiren, %6,5'i (n=14) ara sıra, %2,3'ü (n=5) çoğu zaman, %0,9'u (n=2) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır. ” ifadesine çok zayıf ($1,360 \pm 0,786$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. İdareci çalışanı ile arasına mesafe koyar. Onlara yaklaşmaktan çekinir. Onları sadece mesai arkadaşı olarak görür.

“Değişiklikler yapmaya isteklidir.” ifadesine öğretmenlerin, %76,2'si (n=163) hiçbir zaman, %11,7'si (n=25) nadiren, %7,0'ı (n=15) ara sıra, %3,3'ü (n=7) çoğu zaman, %1,9'u (n=4) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “değişiklikler yapmaya isteklidir.” ifadesine çok zayıf ($1,430 \pm 0,900$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu idarecisini otoriter ve yeniliğe kapalı görmektedir.

“Diğer insanların onunla kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.” ifadesine öğretmenlerin, %72,0'ı (n=154) hiçbir zaman, %13,6'sı (n=29) nadiren, %7,9'u (n=17) ara sıra, %3,7'si (n=8) çoğu zaman, %2,8'i (n=6) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “diğer insanların onunla kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.” ifadesine çok zayıf ($1,520 \pm 0,987$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde okul müdürlerinin diğer insanlarla kolay ilişki kuramadıklarını ifade etmişlerdir.

“Görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.” ifadesine öğretmenlerin, %64,5'i (n=138) hiçbir zaman, %12,1'i (n=26) nadiren, %5,6'sı (n=12) ara sıra, %8,4'ü (n=18) çoğu zaman, %9,3'ü (n=20) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.” ifadesine zayıf ($1,860 \pm 1,367$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Diğer bir ifade ile okul müdürleri öğretmenlerin kendisiyle yaptığı görüşmelerde, kendilerini rahat hissetmelerini sağlayamadıkları ortaya çıkmıştır.

“Öğretmenlerce yapılan önerilen uygulamaya çalışır.” ifadesine öğretmenlerin, %12,1'i (n=26) hiçbir zaman, %5,6'sı (n=12) nadiren, %8,4'ü (n=18) ara sıra, %26,2'si (n=56) çoğu zaman, %47,7'si (n=102) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlerce yapılan önerilen uygulamaya çalışır. ” ifadesine yüksek ($3,920 \pm 1,371$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Buradan okul müdürlerinin öğretmenlerce yapılan önerileri çoğunlukla uyguladıkları sonucu ortaya çıkmıştır.

“Eğitimle ilgili konularda ile başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.” ifadesine öğretmenlerin, %23,8'i (n=51) hiçbir zaman, %11,7'si (n=25) nadiren, %14,0'ı (n=30) ara sıra, %24,8'i (n=53) çoğu zaman, %25,7'si (n=55) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “eğitimle ilgili konularda ile başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.” ifadesine orta (3,170 ± 1,526) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde; eğitimle ilgili çalışmalara başlanmadan önce öğretmenlerin onaylarının yeterli düzeyde alınmadığı sonucuna varılmıştır.

4.8.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin “Tükenmişlik Düzeyleri” İle İlgili İfadelere Verdiği Yanıtların Dağılımları

Tablo 4.10: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duygusal tükenme” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Mesleğimden Dolayı Duygusal Olarak Tükendiğimi Hissediyorum.	10	4,7	14	6,5	21	9,8	96	44,9	73	34,1	3,970	1,061
Öğrencilerimin Derste Ne Hissettiğini Kolayca Anlayabiliyorum.	2	0,9	10	4,7	12	5,6	82	38,3	108	50,5	4,330	0,853
Bazı Öğrencilere Sanki Nesneymiş Gibi Davrandığımı Hissediyorum.	64	29,9	56	26,2	53	24,8	34	15,9	7	3,3	2,360	1,162
Bir Ders Gününün Sonunda Kendimi Bitkin Hissediyorum.	16	7,5	31	14,5	48	22,4	95	44,4	24	11,2	3,370	1,097
Öğretmenlik Mesleği Beni Duygusal Açından Katılaştırdığından Endişe Ediyorum.	7	3,3	7	3,3	16	7,5	89	41,6	95	44,4	4,210	0,952
Öğrencilerin Kendi Problemleri İçin Beni Suçladıklarını Hissediyorum.	4	1,9	6	2,8	13	6,1	90	42,1	101	47,2	4,300	0,853
Bir Öğretmen Olarak Çok Başarılı Olmadığımı Hissediyorum.	4	1,9	2	0,9	22	10,3	94	43,9	92	43,0	4,250	0,823
İşimde Çok Sıkı Çalıştığımı Düşünüyorum.	2	0,9	8	3,7	23	10,7	83	38,8	98	45,8	4,250	0,861
Öğrencilerim Öğrenmeyi Gerçekten İstemiyorlar.	80	37,4	65	30,4	29	13,6	27	12,6	13	6,1	2,200	1,237

“Mesleğimden dolayı duygusal olarak tükendiğimi hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %4,7'si (n=10) hiçbir zaman, %6,5'i (n=14) nadiren, %9,8'i (n=21) ara sıra, %44,9'u (n=96) çoğu zaman, %34,1'i (n=73) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “mesleğimden dolayı duygusal olarak tükendiğimi hissediyorum.” ifadesine yüksek (3,970 ± 1,061) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin tükenmişliğe neden olduğu sonucuna varılmıştır.

“Öğrencilerimin derste ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %0,9'u (n=2) hiçbir zaman, %4,7'si (n=10) nadiren, %5,6'sı (n=12) ara sıra, %38,3'ü (n=82) çoğu zaman, %50,5'i (n=108) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimin derste ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.” ifadesine çok yüksek (4,330 ± 0,853) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenler, öğrencilerinin derste neler hissettiklerini kolayca anlayabilmektedirler.

“Bazı öğrencilere sanki nesneymiş gibi davrandığımı hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %29,9'u (n=64) hiçbir zaman, %26,2'si (n=56) nadiren, %24,8'i (n=53) ara sıra, %15,9'u (n=34) çoğu zaman, %3,3'ü (n=7) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bazı öğrencilere sanki nesneymiş gibi davrandığımı hissediyorum.” ifadesine zayıf (2,360 ± 1,162) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerini bir nesne gibi görmedikleri saptanmıştır. Onlara değer verdikleri, onları benimsedikleri belirlenmiştir.

“Bir ders gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %7,5'i (n=16) hiçbir zaman, %14,5'i (n=31) nadiren, %22,4'ü (n=48) ara sıra, %44,4'ü (n=95) çoğu zaman, %11,2'si (n=24) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir ders gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.” ifadesine orta (3,370 ± 1,097) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin derslerde yorulduğu ve gün sonunda kendilerini bitkin hissettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlik mesleği beni duygusal açıdan katılaştırdığından endişe ediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %3,3'ü (n=7) hiçbir zaman, %3,3'ü (n=7) nadiren, %7,5'i (n=16) ara sıra, %41,6'sı (n=89) çoğu zaman, %44,4'ü (n=95) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleği beni duygusal açıdan katılaştırdığından endişe ediyorum.” ifadesine çok yüksek (4,210 ± 0,952) düzeyde

katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin öğretmenleri duygusal açıdan katılaştırdığı sonucuna varılmıştır.

“Öğrencilerin kendi problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=4) hiçbir zaman, %2,8'i (n=6) nadiren, %6,1'i (n=13) ara sıra, %42,1'i (n=90) çoğu zaman, %47,2'si (n=101) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerin kendi problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.” ifadesine çok yüksek ($4,300 \pm 0,853$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğrenciler kendi problemleri için öğretmenlerini suçlamaktadırlar.

“Bir öğretmen olarak çok başarılı olmadığımı hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=4) hiçbir zaman, %0,9'u (n=2) nadiren, %10,3'ü (n=22) ara sıra, %43,9'u (n=94) çoğu zaman, %43,0'ı (n=92) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir öğretmen olarak çok başarılı olmadığımı hissediyorum.” ifadesine çok yüksek ($4,250 \pm 0,823$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenler mesleklerinde başarılı olmadıklarını düşünmektedirler.

“İşimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %0,9'u (n=2) hiçbir zaman, %3,7'si (n=8) nadiren, %10,7'si (n=23) ara sıra, %38,8'i (n=83) çoğu zaman, %45,8'i (n=98) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “işimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum.” ifadesine çok yüksek ($4,250 \pm 0,861$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, öğretmenler işlerinde çok sıkı çalıştıkları sonucuna varılmıştır. Ancak yukarıdaki maddeyle karşılaştırıldığında öğretmenlerin çok çalışmalarına rağmen mesleklerinde başarılı olmadıklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Öğrencilerim öğrenmeyi gerçekten istemiyorlar.” ifadesine öğretmenlerin, %37,4'ü (n=80) hiçbir zaman, %30,4'ü (n=65) nadiren, %13,6'sı (n=29) ara sıra, %12,6'sı (n=27) çoğu zaman, %6,1'i (n=13) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerim öğrenmeyi gerçekten istemiyorlar.” ifadesine zayıf ($2,200 \pm 1,237$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlere göre; öğrencilerinin büyük bir bölümü öğrenmek için ellerinden geleni yapmaktadırlar.

Tablo 4.11: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “duyarsızlaşma” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenlik Mesleğine Başladığımdan Beri İnsanlara Karşı Duyarsızlaştım.	6	2,8	10	4,7	23	10,7	93	43,5	82	38,3	4,100	0,962
Bazı Öğrencileri Gerçekten Umursamıyorum.	6	2,8	9	4,2	33	15,4	98	45,8	68	31,8	4,000	0,947
Sabah Kalktığımda ve Yeni Bir Ders Gününe Dayanmak Zorunda Olduğumu Düşündüğümde Kendimi Yorgun Hissediyorum.	5	2,3	9	4,2	25	11,7	93	43,5	82	38,3	4,110	0,933
Öğrencilerim Gerçekten de Yeteri Kadar Çabalamıyorlar.	0	0,0	6	2,8	28	13,1	90	42,1	90	42,1	4,230	0,782
Şimdikilerden Daha İyi Öğrencilerimin Olmasını Tercih Ederdim.	75	35,0	65	30,4	37	17,3	28	13,1	9	4,2	2,210	1,178

“Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri insanlara karşı duyarsızlaştım.” ifadesine öğretmenlerin, %2,8'i (n=6) hiçbir zaman, %4,7'si (n=10) nadiren, %10,7'si (n=23) ara sıra, %43,5'i (n=93) çoğu zaman, %38,3'ü (n=82) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri insanlara karşı duyarsızlaştım.” ifadesine yüksek (4,100 ± 0,962) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğine öğretmenlik mesleğinin duyarsızlaşmaya neden olduğu görülmektedir.

“Bazı öğrencileri gerçekten umursamıyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %2,8'i (n=6) hiçbir zaman, %4,2'si (n=9) nadiren, %15,4'ü (n=33) ara sıra, %45,8'i (n=98) çoğu zaman, %31,8'i (n=68) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bazı öğrencileri gerçekten umursamıyorum.” ifadesine yüksek (4,000 ± 0,947) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Buradan çıkarılan sonuca göre; öğretmenler tüm öğrencilerini önemsemekte ve onlara değer vermektedirler

“Sabah kalktığımda ve yeni bir ders gününe dayanmak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %2,3'ü (n=5) hiçbir zaman, %4,2'si (n=9) nadiren, %11,7'si (n=25) ara sıra, %43,5'i (n=93) çoğu zaman, %38,3'ü (n=82) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “sabah kalktığımda ve yeni bir ders gününe dayanmak zorunda olduğumu düşündüğümde

kendimi yorgun hissediyorum.” ifadesine yüksek ($4,110 \pm 0,933$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen sonuçlar incelendiğinde öğretmenler güne yorgun başlamakta ve günün zorlu geçeceğini düşünmektedirler. Bunun nedenleri öğretmenlerin çoğunlukla derslere hazırlıklı gelmemeleri, derslere konsantre olamamaları, kendilerini tam anlamıyla işlerine verememeleri olduğu düşünülmektedir.

“Öğrencilerim gerçekten de yeteri kadar çabalamıyorlar.” ifadesine öğretmenlerin, %2,8'i (n=6) nadiren, %13,1'i (n=28) ara sıra, %42,1'i (n=90) çoğu zaman, %42,1'i (n=90) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerim gerçekten de yeteri kadar çabalamıyorlar.” ifadesine çok yüksek ($4,230 \pm 0,782$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenler, öğrencilerinin yeteri kadar çabalamadıklarını düşünmektedirler.

“Şimdikilerden daha iyi öğrencilerimin olmasını tercih ederdim.” ifadesine öğretmenlerin, %35,0'ı (n=75) hiçbir zaman, %30,4'ü (n=65) nadiren, %17,3'ü (n=37) ara sıra, %13,1'i (n=28) çoğu zaman, %4,2'si (n=9) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “şimdikilerden daha iyi öğrencilerimin olmasını tercih ederdim.” ifadesine zayıf ($2,210 \pm 1,178$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu şu anki öğrencilerinden memnun olduklarını, daha iyi öğrencilerinin olmasını istemediklerini belirtmişlerdir. Burada söz konusu ifadeye verilen cevaplar ile uygulama arasında farklılıklar olduğu düşünülmektedir. Çünkü öğretmenlerin, büyük bir çoğunluğu öğrencilerinden şikayet etmekte ve daha iyi öğrencilerinin olması durumunda başarılarının artacağı, görevlerini tam anlamıyla yerine getirmenin huzuruyla daha mutlu olacaklarını ifade etmektedirler.

Tablo 4.12: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “düşük kişisel başarı hissi” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrencilerimin Karşılaştığı Problemlerinin Etkili Bir Şekilde üstesinden Gelirim.	34	15,9	65	30,4	65	30,4	37	17,3	13	6,1	2,670	1,120
Öğretmen Olmam Nedeniyle Diğer İnsanların Hayatını Pozitif Bir Şekilde Etkilediğimi Hissediyorum.	10	4,7	19	8,9	15	7,0	39	18,2	131	61,2	4,220	1,189
Öğrencilerimle Birebir Çalıştığımda Kendimi Mutlu Hissediyorum.	112	52,3	87	40,7	9	4,2	5	2,3	1	0,5	1,580	0,726
İşimdeki Duygusal Problemlerle Sakin Bir Şekilde İlgilenirim.	109	50,9	90	42,1	12	5,6	2	0,9	1	0,5	1,580	0,686
Bir Daha Sansım Olsa Yine Öğretmenliği Seçerdim.	97	45,3	82	38,3	27	12,6	8	3,7	0	0,0	1,750	0,818
Öğrencilerimin İyi Birer Öğrenci Olmayı Umursamadıklarını Hissediyorum.	93	43,5	84	39,3	26	12,1	7	3,3	4	1,9	1,810	0,907
Öğretmenlik Mesleğinin Beni Fiziksel Olarak Yıprattığını Hissediyorum.	104	48,6	71	33,2	24	11,2	9	4,2	6	2,8	1,790	0,990
Mesleki Beklentilerimin Karşılanmadığını Hissediyorum.	73	34,1	74	34,6	35	16,4	17	7,9	15	7,0	2,190	1,193

“Öğrencilerimin karşılaştığı problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelirim.” ifadesine öğretmenlerin, %15,9'u (n=34) hiçbir zaman, %30,4'ü (n=65) nadiren, %30,4'ü (n=65) ara sıra, %17,3'ü (n=37) çoğu zaman, %6,1'i (n=13) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimin karşılaştığı problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelirim.” ifadesine orta (2,670 ± 1,120) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verile cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerinin karşılaştığı problemlerin çözümünde yetersiz kaldıkları belirlenmiştir.

“Öğretmen olmam nedeniyle diğer insanların hayatını pozitif bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %4,7'si (n=10) hiçbir zaman, %8,9'u (n=19) nadiren, %7,0'ı (n=15) ara sıra, %18,2'si (n=39) çoğu zaman, %61,2'si (n=131) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmen olmam nedeniyle

diğer insanların hayatını pozitif bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.” ifadesine çok yüksek ($4,220 \pm 1,189$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler, diğer insanların hayatlarını olumlu yönde etkiledikleri düşünmektedirler.

“ Öğrencilerimle birebir çalıştığımda kendimi mutlu hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %52,3'ü ($n=112$) hiçbir zaman, %40,7'si ($n=87$) nadiren, %4,2'si ($n=9$) ara sıra, %2,3'ü ($n=5$) çoğu zaman, %0,5'i ($n=1$) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “ öğrencilerimle birebir çalıştığımda kendimi mutlu hissediyorum.” ifadesine çok zayıf ($1,580 \pm 0,726$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin öğrencileriyle bire bir çalışmaktan mutlu olmadıkları belirlenmiştir.

“İşimdeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenirim.” ifadesine öğretmenlerin, %50,9'u ($n=109$) hiçbir zaman, %42,1'i ($n=90$) nadiren, %5,6'sı ($n=12$) ara sıra, %0,9'u ($n=2$) çoğu zaman, %0,5'i ($n=1$) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “ işimdeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenirim.” ifadesine çok zayıf ($1,580 \pm 0,686$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin, işlerindeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenemedikleri görülmüştür.

“Bir daha sansım olsa yine öğretmenliği seçerdim.” ifadesine öğretmenlerin, %45,3'ü ($n=97$) hiçbir zaman, %38,3'ü ($n=82$) nadiren, %12,6'sı ($n=27$) arasına, %3,7'si ($n=8$) çoğu zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “bir daha sansım olsa yine öğretmenliği seçerdim.” ifadesine çok zayıf ($1,750 \pm 0,818$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin mesleklerinden memnun olmadıkları, tekrar seçme şanslarının olması halinde öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini belirtmişlerdir.

“Öğrencilerimin iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarını hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %43,5'i ($n=93$) hiçbir zaman, %39,3'ü ($n=84$) nadiren, %12,1'i ($n=26$) ara sıra, %3,3'ü ($n=7$) çoğu zaman, %1,9'u ($n=4$) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “öğrencilerimin iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarını hissediyorum.” ifadesine zayıf ($1,810 \pm 0,907$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmenler, öğrencilerinin iyi birer öğrenci olmak için yeterli çabayı göstermediklerini düşünmektedirler.

“Öğretmenlik mesleğinin beni fiziksel olarak yıpratmış hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %48,6'sı ($n=104$) hiçbir zaman, %33,2'si ($n=71$) nadiren, %11,2'si ($n=24$) ara sıra, %4,2'si ($n=9$) çoğu zaman, %2,8'i ($n=6$) her zaman yanıtını

vermiştir. Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin beni fiziksel olarak yıpratmış hissediyorum.” ifadesine çok zayıf (1,790 ± 0,990) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğretmenlik mesleğinin kendilerini yıpratmadığını belirtmişlerdir.

“Mesleki beklentilerimin karşılanmadığını hissediyorum.” ifadesine öğretmenlerin, %34,1'i (n=73) hiçbir zaman, %34,6'sı (n=74) nadiren, %16,4'ü (n=35) ara sıra, %7,9'u (n=17) çoğu zaman, %7,0'ı (n=15) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “mesleki beklentilerimin karşılanmadığını hissediyorum.” ifadesine zayıf (2,190 ± 1,193) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mesleki beklentilerinin katıldığını düşünmektedirler.

Tablo 4.13: Araştırmaya katılan öğretmenlerin “yöneticisinin negatif etkisi” ile ilgili ifadelere verdiği yanıtların dağılımları.

	Hiçbir Zaman		Nadiren		Ara sıra		Çoğu Zaman		Her Zaman		Ort	Ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Okul Yöneticimin Davranışlarından Dolayı Okula Gelmek İstemediğim Oluyor.	105	49,1	32	15,0	32	15,0	35	16,4	10	4,7	2,130	1,307
Okul Müdürümün Liderlik Özelliklerinden Yoksunluğu Beni Mesleğimden Soğutmaktadır.	6	2,8	14	6,5	43	20,1	94	43,9	57	26,6	3,850	0,982
Okul Müdürümün Görüşlerimi ve Önerilerimi Önemsememesi, Beni Okulumdan Uzaklaştırıyor.	4	1,9	8	3,7	41	19,2	72	33,6	89	41,6	4,090	0,960
Okul Müdürümün Sürekli Eleştirilerine Maruz Kalmak Beni Duygusal Olarak Yıpratıyor.	2	0,9	8	3,7	29	13,6	77	36,0	98	45,8	4,220	0,885
Yaptığım İşlerde Okul Müdürümün Desteğini Alamamak Mesleğimden Uzaklaşmama Neden Oluyor.	2	0,9	10	4,7	17	7,9	83	38,8	102	47,7	4,280	0,869
Okul Müdürümün Yeni Fikirlere Açık Olmaması Beni Mesleki Anlamda Yıpratmaktadır.	1	0,5	6	2,8	25	11,7	80	37,4	102	47,7	4,290	0,817

“Okul yöneticimin davranışlarından dolayı okula gelmek istemediğim oluyor.” ifadesine öğretmenlerin, %49,1'i (n=105) hiçbir zaman, %15,0'ı (n=32) nadiren, %15,0'ı (n=32) ara sıra, %16,4'ü (n=35) çoğu zaman, %4,7'si (n=10) her zaman

yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul yöneticimin davranışlarından dolayı okula gelmek istemediğim oluyor.” ifadesine zayıf ($2,130 \pm 1,307$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde okul yönetiminin davranışları öğretmenlerin okula gelmelerini etkilememektedir. Aslında buradan okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin okula gelişlerini etkilediği yönünde olması beklenirken tam tersi olmuştur. Çünkü bireylerin çalışma ortamlarında huzur, ahenk, uyum, rahatlık ve anlayış bekledikleri düşünülmektedir.

“Okul müdürümün liderlik özelliklerinden yoksunluğu beni mesleğimden soğutmaktadır.” ifadesine öğretmenlerin, %2,8'i (n=6) hiçbir zaman, %6,5'i (n=14) nadiren, %20,1'i (n=43) ara sıra, %43,9'u (n=94) çoğu zaman, %26,6'sı (n=57) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul müdürümün liderlik özelliklerinden yoksunluğu beni mesleğimden soğutmaktadır.” ifadesine yüksek ($3,850 \pm 0,982$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Buradan okul müdürlerinin yeterli düzeyde müdürlük özelliklerine sahip olamamaları öğretmenlerin mesleklerinden soğumalarına neden olduğu belirlenmiştir.

“Okul müdürümün görüşlerimi ve önerilerimi önemsememesi, beni okulumdan uzaklaştırıyor.” ifadesine öğretmenlerin, %1,9'u (n=4) hiçbir zaman, %3,7'si (n=8) nadiren, %19,2'si (n=41) ara sıra, %33,6'sı (n=72) çoğu zaman, %41,6'sı (n=89) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul müdürümün görüşlerimi ve önerilerimi önemsememesi, beni okulumdan uzaklaştırıyor.” ifadesine yüksek ($4,090 \pm 0,960$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin görüş ve önerilerinin okul müdürü tarafından önemsenmemesi öğretmenlerin okuldan uzaklaşmalarına neden olmaktadır.

“Okul müdürümün sürekli eleştirilerine maruz kalmak beni duygusal olarak yıpratıyor. ” ifadesine öğretmenlerin, %0,9'u (n=2) hiçbir zaman, %3,7'si (n=8) nadiren, %13,6'sı (n=29) ara sıra, %36,0'ı (n=77) çoğu zaman, %45,8'i (n=98) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul müdürümün sürekli eleştirilerine maruz kalmak beni duygusal olarak yıpratıyor. ” ifadesine çok yüksek ($4,220 \pm 0,885$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Sonuçlar incelendiğinde okul müdürünün sürekli eleştirilerine maruz kalmak, öğretmenlerin duygusal olarak yıpranmalarına neden olduğu belirlenmiştir.

“Yaptığım işlerde okul müdürünün desteğini alamamak mesleğimden uzaklaşmama neden oluyor.” ifadesine öğretmenlerin, %0,9'u (n=2) hiçbir zaman, %4,7'si (n=10) nadiren, %7,9'u (n=17) ara sıra, %38,8'i (n=83) çoğu zaman, %47,7'si

(n=102) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “yaptığım işlerde okul müdürünün desteğini alamamak mesleğimden uzaklaşmama neden oluyor.” ifadesine çok yüksek ($4,280 \pm 0,869$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde okul müdürlerinin yaptıkları işlerde öğretmenleri desteklememeleri, onların mesleklerinden uzaklaşmalarına neden olduğu görülmüştür.

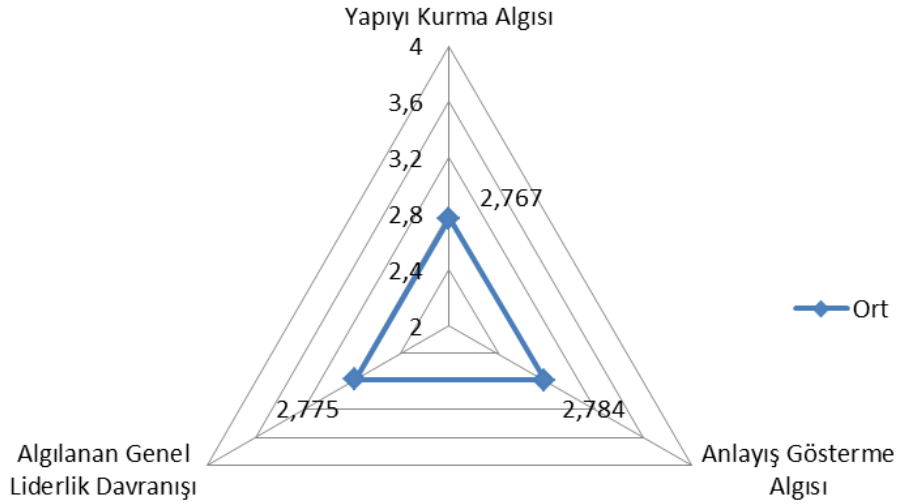
“Okul müdürünün yeni fikirlere açık olmaması beni mesleki anlamda yıpratmaktadır.” ifadesine öğretmenlerin, %0,5'i (n=1) hiçbir zaman, %2,8'i (n=6) nadiren, %11,7'si (n=25) ara sıra, %37,4'ü (n=80) çoğu zaman, %47,7'si (n=102) her zaman yanıtını vermiştir. Öğretmenlerin “okul müdürünün yeni fikirlere açık olmaması beni mesleki anlamda yıpratmaktadır.” ifadesine çok yüksek ($4,290 \pm 0,817$) düzeyde katıldıkları saptanmıştır. Buradan öğretmenlerin yeni fikirlerinin okul müdürü tarafından benimsenmemesi öğretmenleri mesleki açıdan yıpratmış sonucuna varılmıştır.

4.8.4 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeylerinin Ortalamaları

Tablo 4.14: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin ortalamaları.

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Yapıyı Kurma Algısı	214	2,767	0,335	1,800	4,070
Anlayış Gösterme Algısı	214	2,784	0,349	1,930	4,670
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	214	2,775	0,267	1,930	4,170

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “Yapıyı Kurma Algısı” düzeyi ortalamasının orta ($2,767 \pm 0,335$); “anlayış gösterme algısı” düzeyi ortalamasının orta ($2,784 \pm 0,349$); “algılanan genel liderlik davranışı” düzeyi ortalamasının orta ($2,775 \pm 0,267$) düzeyde olduğu görülmektedir.

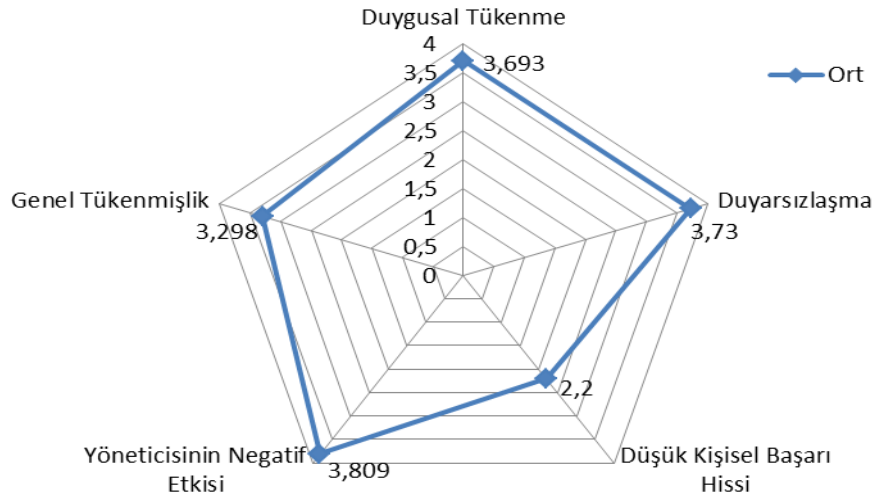


Şekil 4.1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin ortalamaları.

Tablo 4.15: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamaları.

	N	Ort	Ss	Min.	Max.
Duygusal Tükenme	214	3,693	0,457	1,890	4,890
Duyarsızlaşma	214	3,730	0,539	1,200	5,000
Düşük Kişisel Başarı Hissi	214	2,200	0,453	1,000	3,880
Yöneticisinin Negatif Etkisi	214	3,809	0,590	1,000	5,000
Genel Tükenmişlik	214	3,298	0,256	1,930	4,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “Duygusal Tükenme” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,693 \pm 0,457$); “Duyarsızlaşma” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,730 \pm 0,539$); “Düşük Kişisel Başarı Hissi” düzeyi ortalamasının zayıf ($2,200 \pm 0,453$); “Yöneticisinin Negatif Etkisi” düzeyi ortalamasının yüksek ($3,809 \pm 0,590$); “Genel Tükenmişlik” düzeyi ortalamasının orta ($3,298 \pm 0,256$) düzeyde olduğu görülmektedir.



Şekil 4.2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamaları.

4.8.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Davranış Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 4.16: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin yaş grubuna göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yapıyı Kurma Algısı	30 ve Altı	31	2,789	0,330	2,866	0,024	2 > 5
	31-35	56	2,846	0,337			
	36-40	50	2,803	0,347			
	41-45	36	2,730	0,316			
	46 ve üstü	41	2,631	0,305			
Anlayış Gösterme Algısı	30 ve Altı	31	2,682	0,332	0,827	0,510	
	31-35	56	2,810	0,350			
	36-40	50	2,808	0,378			
	41-45	36	2,776	0,309			
	46 ve üstü	41	2,802	0,359			
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	30 ve Altı	31	2,736	0,232	1,450	0,219	
	31-35	56	2,828	0,262			
	36-40	50	2,805	0,308			
	41-45	36	2,753	0,215			
	46 ve üstü	41	2,716	0,279			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ortalamalarının değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek

için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=2,866$; $p=0,024<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yaş grubu 31-35 olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ($2,846 \pm 0,337$), yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından ($2,631 \pm 0,305$) yüksek bulunmuştur. 31-35 yaş grubundaki öğretmenler 46 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlere göre kurumlarındaki yapıyı, düzeni, kuralları daha fazla benimsedikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Genel manada öğretmenlerin yaş düzeyleri algılanan liderlik davranışı üzerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Yaşlı veya genç öğretmen olmak algıda bir değişiklik oluşturmamaktadır.

Tablo 4.17: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yapıyı Kurma Algısı	Kadın	120	2,783	0,350	0,779	0,437
	Erkek	94	2,747	0,315		
Anlayış Gösterme Algısı	Kadın	120	2,752	0,356	-1,484	0,139
	Erkek	94	2,823	0,338		
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	Kadın	120	2,768	0,293	-0,477	0,634
	Erkek	94	2,785	0,231		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Öğretmenlerin cinsiyeti, müdürlerinden algıladıkları liderlik davranış düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Sadece erkek öğretmenlerde algının bayan öğretmenlere göre biraz fazla olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin öğretmen olarak çalışma süresine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Yapıyı Kurma Algısı	1-5 Yıl	24	2,842	0,444	2,459	0,047	1 > 5 2 > 5 3 > 5
	6-10 Yıl	48	2,828	0,264			
	11-15 Yıl	46	2,794	0,325			
	16-20 Yıl	49	2,765	0,336			
	21 Yıl ve üzeri	47	2,643	0,323			
Anlayış Gösterme Algısı	1-5 Yıl	24	2,769	0,324	0,468	0,759	
	6-10 Yıl	48	2,744	0,275			
	11-15 Yıl	46	2,786	0,406			
	16-20 Yıl	49	2,838	0,389			
	21 Yıl ve üzeri	47	2,772	0,332			
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	1-5 Yıl	24	2,806	0,269	1,013	0,402	
	6-10 Yıl	48	2,786	0,189			
	11-15 Yıl	46	2,790	0,289			
	16-20 Yıl	49	2,801	0,318			
	21 Yıl ve üzeri	47	2,707	0,254			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ortalamalarının öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($F=2,459$; $p=0,047<0.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Öğretmen olarak çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ($2,842 \pm 0,444$), öğretmen olarak çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından ($2,643 \pm 0,323$) yüksek bulunmuştur. Öğretmen olarak çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ($2,828 \pm 0,264$), öğretmen olarak çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından ($2,643 \pm 0,323$) yüksek bulunmuştur. Öğretmen olarak çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ($2,794 \pm 0,325$), öğretmen olarak çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından ($2,643 \pm 0,323$) yüksek bulunmuştur. Yeni göreve başlayan öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere göre yapıyı kurma algıları daha yüksektir.

Çalışma süresi arttıkça algıda belirli bir düşüş olduğu söylenebilir. Çalışma süresinin sadece yapıyı kurma algısında anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Diğer bir ifade ile farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin benzer düzeyde anlayış gösterme algısı ve algılanan genel liderlik özelliklerine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.19: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin branşlarına göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Yapıyı Kurma Algısı	Sınıf Öğretmeni	102	2,732	0,371	1,431	0,204
	Fen ve Teknoloji	15	2,800	0,327		
	Türkçe	15	2,809	0,311		
	Matematik	11	2,976	0,382		
	Sosyal Bilgiler	11	2,782	0,295		
	İngilizce	14	2,895	0,184		
	Diğer Branşlar	46	2,728	0,275		
Anlayış Gösterme Algısı	Sınıf Öğretmeni	102	2,794	0,407	0,571	0,753
	Fen ve Teknoloji	15	2,831	0,276		
	Türkçe	15	2,742	0,224		
	Matematik	11	2,842	0,320		
	Sosyal Bilgiler	11	2,824	0,398		
	İngilizce	14	2,638	0,273		
	Diğer Branşlar	46	2,780	0,278		
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	Sınıf Öğretmeni	102	2,763	0,322	0,620	0,714
	Fen ve Teknoloji	15	2,816	0,215		
	Türkçe	15	2,776	0,195		
	Matematik	11	2,909	0,254		
	Sosyal Bilgiler	11	2,803	0,270		
	İngilizce	14	2,767	0,162		
	Diğer Branşlar	46	2,754	0,189		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Araştırmaya katılan öğretmenlerin hangi branştan olduğu algıladıkları liderlik algısı üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Tablo 4.20: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin şu anki kurumunda görev yapma süresine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yapıyı Kurma Algısı	1-5 Yıl	147	2,787	0,346	1,317	0,189
	6-15 Yıl	67	2,722	0,306		
Anlayış Gösterme Algısı	1-5 Yıl	147	2,792	0,372	0,517	0,606
	6-15 Yıl	67	2,765	0,295		
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	1-5 Yıl	147	2,790	0,281	1,163	0,246
	6-15 Yıl	67	2,744	0,232		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının şu anki kurumunda görev yapma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan T testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Aynı kurumda çalışma süresi daha çok olan öğretmenlerin yeni gelenlere göre algıladıkları liderlik davranışı daha düşük bulunmuştur.

Tablo 4.21: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademesine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yapıyı Kurma Algısı	İlkokul	112	2,711	0,375	-2,582	0,010
	Ortaokul	102	2,828	0,273		
Anlayış Gösterme Algısı	İlkokul	112	2,800	0,391	0,724	0,470
	Ortaokul	102	2,765	0,298		
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	İlkokul	112	2,756	0,311	-1,124	0,262
	Ortaokul	102	2,797	0,208		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=-2.582$; $p=0.010<0,05$). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ($x=2,828$), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından ($x=2,711$) yüksek bulunmuştur. Ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre müdürün liderlik özelliği daha belirleyicidir. İlkokulda müdürün iş yükünün azalması, asıl işin öğretmenler tarafında görülüyor olması algıdaki farklılığa sebep olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Değişik yaş grubundaki öğretmenlerin anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik algılarının benzer düzeylerde olduğu belirlenmiştir. Buradan okul müdürlerinin anlayış gösterme ve genel liderlik özelliklerinden farklı yaş grubundaki öğretmenlerin benzer düzeyde etkilendikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 4.22: Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin şu anki yöneticisi ile çalışma süresine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Yapıyı Kurma Algısı	1-5 Yıl	198	2,775	0,333	1,247	0,214
	6-10 Yıl	16	2,667	0,359		
Anlayış Gösterme Algısı	1-5 Yıl	198	2,791	0,353	1,144	0,254
	6-10 Yıl	16	2,688	0,298		
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	1-5 Yıl	198	2,783	0,267	1,532	0,127
	6-10 Yıl	16	2,677	0,253		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının şu anki yöneticisi ile çalışma süresine değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan t testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Öğretmenlerin şu anki yöneticileriyle çalışmalarının

yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı algılarında etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.8.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Tablo 4.23: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş grubuna göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p	Fark
Duygusal Tükenme	30 ve Altı	31	3,663	0,435	1,494	0,205	
	31-35	56	3,687	0,459			
	36-40	50	3,624	0,490			
	41-45	36	3,855	0,384			
	46 ve üstü	41	3,667	0,478			
Duyarsızlaşma	30 ve Altı	31	3,671	0,525	0,577	0,680	
	31-35	56	3,689	0,607			
	36-40	50	3,736	0,513			
	41-45	36	3,844	0,469			
	46 ve üstü	41	3,722	0,551			
Düşük Kişisel Başarı Hissi	30 ve Altı	31	2,311	0,497	2,681	0,033	3 > 2 1 > 4 3 > 4 3 > 5
	31-35	56	2,154	0,414			
	36-40	50	2,330	0,469			
	41-45	36	2,069	0,404			
	46 ve üstü	41	2,134	0,454			
Yöneticisinin Negatif Etkisi	30 ve Altı	31	3,710	0,621	2,146	0,076	
	31-35	56	3,857	0,578			
	36-40	50	3,690	0,585			
	41-45	36	4,028	0,357			
	46 ve üstü	41	3,772	0,707			
Genel Tükenmişlik	30 ve Altı	31	3,288	0,215	1,201	0,311	
	31-35	56	3,286	0,278			
	36-40	50	3,289	0,264			
	41-45	36	3,380	0,172			
	46 ve üstü	41	3,261	0,297			

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların

olduğu görülmüştür ($F=2,681$; $p=0,033<0,05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu incelemek için Tukey testi yapılmıştır. Yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanları ($2,330 \pm 0,469$), yaş grubu 31-35 olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanlarından ($2,154 \pm 0,414$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 30 ve altı olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanları ($2,311 \pm 0,497$), yaş grubu 41-45 olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanlarından ($2,069 \pm 0,404$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanları ($2,330 \pm 0,469$), yaş grubu 41-45 olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanlarından ($2,069 \pm 0,404$) yüksek bulunmuştur. Yaş grubu 36-40 olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanları ($2,330 \pm 0,469$), yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanlarından ($2,134 \pm 0,454$) yüksek bulunmuştur. 36-40 yaş grubundaki öğretmenler diğer yaş grubu öğretmenlerine göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile değişik yaş gruplarındaki öğretmenlerin benzer düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Tablo 4.24: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	120	3,733	0,448	1,457	0,147
	Erkek	94	3,642	0,466		
Duyarsızlaşma	Kadın	120	3,775	0,542	1,385	0,168
	Erkek	94	3,672	0,533		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Kadın	120	2,187	0,416	-0,485	0,628
	Erkek	94	2,217	0,498		
Yöneticisinin Negatif Etkisi	Kadın	120	3,835	0,577	0,715	0,476
	Erkek	94	3,777	0,607		
Genel Tükenmişlik	Kadın	120	3,321	0,253	1,467	0,144
	Erkek	94	3,269	0,258		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan T testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Diğer bir ifade ile cinsiyetin tükenmişlikle ilgisinin olmadığı görülmüştür. Hem erkek hem de kadın öğretmenler benzer düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Tablo 4.25: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen olarak çalışma süresine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Duygusal Tükenme	1-5 Yıl	24	3,727	0,423	0,243	0,913
	6-10 Yıl	48	3,669	0,405		
	11-15 Yıl	46	3,720	0,529		
	16-20 Yıl	49	3,651	0,429		
	21 Yıl ve üzeri	47	3,719	0,490		
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	24	3,808	0,481	0,258	0,904
	6-10 Yıl	48	3,692	0,463		
	11-15 Yıl	46	3,696	0,608		
	16-20 Yıl	49	3,755	0,553		
	21 Yıl ve üzeri	47	3,736	0,570		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	1-5 Yıl	24	2,250	0,442	0,563	0,690
	6-10 Yıl	48	2,190	0,461		
	11-15 Yıl	46	2,226	0,447		
	16-20 Yıl	49	2,237	0,425		
	21 Yıl ve üzeri	47	2,120	0,491		
Yöneticisinin Negatif Etkisi	1-5 Yıl	24	3,722	0,682	0,201	0,937
	6-10 Yıl	48	3,799	0,530		
	11-15 Yıl	46	3,801	0,612		
	16-20 Yıl	49	3,837	0,507		
	21 Yıl ve üzeri	47	3,844	0,670		
Genel Tükenmişlik	1-5 Yıl	24	3,319	0,253	0,136	0,969
	6-10 Yıl	48	3,278	0,205		
	11-15 Yıl	46	3,306	0,298		
	16-20 Yıl	49	3,305	0,235		
	21 Yıl ve üzeri	47	3,292	0,287		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak

farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). Farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin benzer düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 4.26: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin branşlarına göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	F	p
Duygusal Tükenme	Sınıf Öğretmeni	102	3,641	0,470	1,654	0,134
	Fen ve Teknoloji	15	3,756	0,334		
	Türkçe	15	3,778	0,255		
	Matematik	11	3,838	0,531		
	Sosyal Bilgiler	11	3,838	0,414		
	İngilizce	14	3,444	0,343		
	Diğer Branşlar	46	3,768	0,509		
Duyarsızlaşma	Sınıf Öğretmeni	102	3,704	0,622	0,358	0,905
	Fen ve Teknoloji	15	3,720	0,426		
	Türkçe	15	3,800	0,434		
	Matematik	11	3,691	0,432		
	Sosyal Bilgiler	11	3,746	0,311		
	İngilizce	14	3,614	0,298		
	Diğer Branşlar	46	3,809	0,540		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Sınıf Öğretmeni	102	2,210	0,443	0,772	0,593
	Fen ve Teknoloji	15	2,200	0,484		
	Türkçe	15	2,025	0,328		
	Matematik	11	2,182	0,501		
	Sosyal Bilgiler	11	2,182	0,405		
	İngilizce	14	2,384	0,525		
	Diğer Branşlar	46	2,188	0,481		
Yöneticisinin Negatif Etkisi	Sınıf Öğretmeni	102	3,822	0,633	0,407	0,874
	Fen ve Teknoloji	15	3,756	0,491		
	Türkçe	15	3,833	0,598		
	Matematik	11	3,727	0,496		
	Sosyal Bilgiler	11	3,682	0,560		
	İngilizce	14	3,667	0,689		
	Diğer Branşlar	46	3,884	0,529		
Genel Tükenmişlik	Sınıf Öğretmeni	102	3,282	0,293	0,601	0,730
	Fen ve Teknoloji	15	3,305	0,170		
	Türkçe	15	3,293	0,178		
	Matematik	11	3,315	0,217		
	Sosyal Bilgiler	11	3,315	0,197		
	İngilizce	14	3,219	0,183		
	Diğer Branşlar	46	3,349	0,252		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan Anova testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0.05$). En düşük ortalama İngilizce öğretmenlerinde görülmüştür. Ülkemizdeki İngilizce eğitim sistemi ve müfredatının yetersiz olduğu söylenebilir.

Tablo 4.27: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin şu anki kurumunda görev yapma süresine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	1-5 Yıl	147	3,686	0,460	-0,323	0,747
	6-15 Yıl	67	3,708	0,454		
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	147	3,714	0,551	-0,627	0,532
	6-15 Yıl	67	3,764	0,514		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	1-5 Yıl	147	2,213	0,428	0,653	0,514
	6-15 Yıl	67	2,170	0,506		
Yöneticisinin Negatif Etkisi	1-5 Yıl	147	3,824	0,604	0,553	0,581
	6-15 Yıl	67	3,776	0,560		
Genel Tükenmişlik	1-5 Yıl	147	3,300	0,274	0,182	0,856
	6-15 Yıl	67	3,293	0,212		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının şu anki kurumunda görev yapma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan T testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Şu anki eğitim kurumunda çalışan öğretmenlerin benzer düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Tablo 4.28: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademesine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	İlkokul	112	3,613	0,478	-2,724	0,007
	Ortaokul	102	3,781	0,418		
Duyarsızlaşma	İlkokul	112	3,684	0,601	-1,309	0,192
	Ortaokul	102	3,780	0,460		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	İlkokul	112	2,251	0,462	1,746	0,082
	Ortaokul	102	2,143	0,438		
Yöneticisinin Negatif Etkisi	İlkokul	112	3,795	0,628	-0,377	0,706
	Ortaokul	102	3,825	0,547		
Genel Tükenmişlik	İlkokul	112	3,276	0,287	-1,345	0,180
	Ortaokul	102	3,323	0,215		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan T testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür ($t=-2.724$; $p=0.007<0,05$). Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme puanları ($x=3,781$), ilkokulda görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarından ($x=3,613$) yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle ortaokulda görev yapan öğretmenler ilkokulda görev yapan öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Bunun sebebi, ilkokul öğretmenlerinin sınıflarının tek olması, öğrenci sayılarının sınırlı olması, muhatap olduğu veli sayısının daha az olması ve okuttukları öğrencilerin yaşlarını küçük olması nedeniyle karşılaştıkları problemlerin daha az olması gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan T testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Sadece ortaokul öğretmenlerinde duygusal tükenmenin daha fazla olduğu saptanmıştır. İlkokul öğretmenleri mesleğine ve öğrencilere duygusal olarak daha fazla bağlıdır denebilir.

Tablo 4.29: Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin şu anki yöneticisi ile çalışma süresine göre ortalamaları.

	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygusal Tükenme	1-5 Yıl	198	3,686	0,465	-0,769	0,443
	6-10 Yıl	16	3,778	0,354		
Duyarsızlaşma	1-5 Yıl	198	3,713	0,542	-1,607	0,110
	6-10 Yıl	16	3,938	0,472		
Düşük Kişisel Başarı Hissi	1-5 Yıl	198	2,204	0,450	0,470	0,639
	6-10 Yıl	16	2,148	0,507		
Yöneticisinin Negatif Etkisi	1-5 Yıl	198	3,794	0,592	-1,348	0,179
	6-10 Yıl	16	4,000	0,544		
Genel Tükenmişlik	1-5 Yıl	198	3,291	0,260	-1,476	0,141
	6-10 Yıl	16	3,388	0,179		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının şu anki yöneticisi ile çalışma süresine değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık oluşturup oluşturmadığını incelemek için yapılan T testi sonucunda, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlikleri üzerinde şu anki yöneticisi ile başka zamanlarda yöneticiliğini yapmış müdürlerinin benzer düzeyde etkili oldukları görülmüştür.

4.8.7 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı liderlik özelliği düzeyleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Tablo 4.30: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi.

		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Düşük Kişisel Başarı Hissi	Yöneticisinin Negatif Etkisi	Genel Tükenmişlik
Yapıyı Kurma Algısı	r	-0,109	-0,126	0,067	-0,100	-0,125
	p	0,113	0,066	0,330	0,144	0,067
Anlayış Gösterme Algısı	r	-0,142	-0,168	0,047	-0,025	-0,134
	p	0,038	0,014	0,497	0,711	0,050
Algılanan Genel Liderlik Davranışı	r	-0,161	-0,189	0,072	-0,079	-0,166
	p	0,018	0,006	0,292	0,247	0,015

Yapıyı kurma algısı ile duygusal tükenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin yapıyı kurma algılarının, öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerini etkilemediği belirlenmiştir.

Yapıyı kurma algısı ile duyarsızlaşma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin yapıyı kurma algılarının, öğretmenlerin duyarsızlaşmalarında etkili olmadığı saptanmıştır.

Yapıyı kurma algısı ile düşük kişisel başarı hissi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin yapıyı kurma algılarının, öğretmenlerin düşük başarı hissetmelerin de etkili olmadığı belirlenmiştir.

Yapıyı kurma algısı ile yöneticisinin negatif etkisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin yapıyı kurma algılarının, öğretmenlerin yöneticisinin negatif etkisi düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Yapıyı kurma algısı ile genel tükenmişlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin yapıyı kurma algılarının, öğretmenlerin genel tükenmişlikleri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Anlayış gösterme algısı ile duygusal tükenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.142$; $p=0,038<0.05$). Buna göre anlayış gösterme algısı arttıkça duygusal tükenme azalmaktadır.

Anlayış gösterme algısı ile duyarsızlaşma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.168$; $p=0,014<0.05$). Buna göre anlayış gösterme algısı arttıkça duyarsızlaşma azalmaktadır.

Anlayış gösterme algısı ile düşük kişisel başarı hissi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin anlayış gösterme algılarının, öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissetmelerinde etkili olmadığı belirlenmiştir.

Anlayış gösterme algısı ile yöneticisinin negatif etkisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin anlayış gösterme algıları ile öğretmenlerin yöneticisinin negatif etkisi arasında ilişki bulunmamaktadır.

Anlayış gösterme algısı ile genel tükenmişlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=-0.134$; $p=0,050<0.05$). Buna göre anlayış gösterme algısı arttıkça genel tükenmişlik azalmaktadır.

Algılanan genel liderlik davranışı ile duygusal tükenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.161$; $p=0,018<0.05$). Buna göre algılanan genel liderlik davranışı arttıkça duygusal tükenme azalmaktadır.

Algılanan genel liderlik davranışı ile duyarsızlaşma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=-0.189$; $p=0,006<0.05$). Buna göre algılanan genel liderlik davranışı arttıkça duyarsızlaşma azalmaktadır.

Algılanan genel liderlik davranışı ile düşük kişisel başarı hissi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile algılanan genel liderlik davranışı tutumları öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissetmelerini etkilememektedir.

Algılanan genel liderlik davranışı ile yöneticisinin negatif etkisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Başka bir deyişle algılanan genel liderlik davranışı yöneticisinin negatif etkisini etkilememektedir.

Algılanan genel liderlik davranışı ile genel tükenmişlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur($r=-0.166$; $p=0,015<0.05$). Buna göre algılanan genel liderlik davranışı arttıkça genel tükenmişlik azalmaktadır.

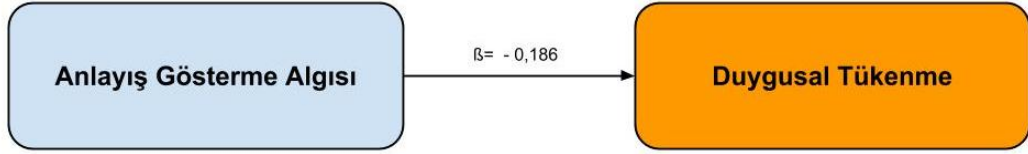
4.8.8 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeylerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi

Araştırmada yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin duygusal tükenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı etkiler saptanmayınca, Stepwise Regresyon analizi yapılarak, liderlik değişkenlerinin etkileri tek tek bakılmıştır. Genel liderlik özelliklerinin ve yapıyı kurma özelliklerinin öğretmenlerin duygusal tükenmeleri üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır. Anlayış gösterme algısının, öğretmenlerin duygusal tükenmeleri üzerinde ise anlamlı etkisi bulunmuştur. Elde edilen veriler Tablo 3.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duygusal tükenme üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Duygusal Tükenme	Sabit	4,212	16,870	0,000	4,381	0,038	0,016
	Anlayış Gösterme Algısı	-0,186	-2,093	0,038			

Anlayış gösterme algısı ile duygusal tükenme arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan Stepwise Regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,381; p=0,038<0.05). Duygusal tükenme düzeyinin belirleyicisi olarak anlayış gösterme algısı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,016). Öğretmenlerin anlayış gösterme algısı düzeyi duygusal tükenme düzeyini azaltmaktadır (β =-0,186).



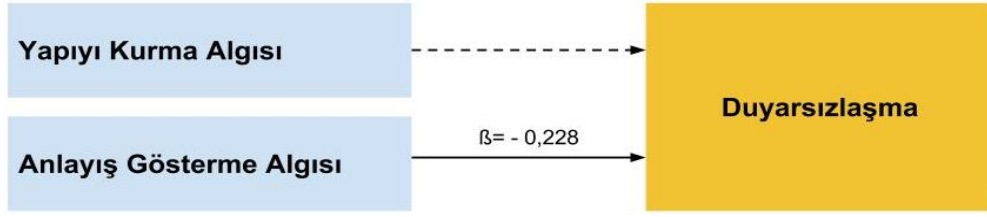
Şekil 4.3: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duygusal tükenme üzerine etkisinin sonuç modeli.

Tablo 4.32: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duyarsızlaşma üzerine etkisinin sonuç modeli.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Duyarsızlaşma	Sabit	4,781	12,566	0,000	4,011	0,020	0,027
	Yapıyı Kurma Algısı	-0,150	-1,347	0,179			
	Anlayış Gösterme Algısı	-0,228	-2,133	0,034			

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile duyarsızlaşma arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (F=4,011; p=0,020<0.05). Duyarsızlaşma düzeyinin belirleyicisi olarak yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür (R²=0,027). Öğretmenlerin yapıyı kurma algısı düzeyi

duyarsızlaşma düzeyini etkilememektedir ($p=0.179>0.05$). Öğretmenlerin anlayış gösterme algısı düzeyi duyarsızlaşma düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,228$).



Şekil 4.4: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duyarsızlaşma üzerine etkisinin sonuç modeli.

Tablo 4.33: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin düşük kişisel başarı hissi üzerine etkisinin sonuç modeli.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Düşük Kişisel Başarı Hissi	Sabit	1,856	5,716	0,000	0,588	0,556	-0,004
	Yapıyı Kurma Algısı	0,081	0,846	0,399			
	Anlayış Gösterme Algısı	0,044	0,477	0,634			

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile düşük kişisel başarı hissi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=0,588$; $p=0,556>0,050$). Diğer bir ifade ile yapıyı kurma algısı ile anlayış gösterme algısının öğretmenlerin başarılarıyla ilişkilerinin olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.34: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin yöneticisinin negatif etkisi üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Yöneticisinin Negatif Etkisi	Sabit	4,311	10,221	0,000	1,072	0,344	0,001
	Yapıyı Kurma Algısı	-0,175	-1,416	0,158			
	Anlayış Gösterme Algısı	-0,006	-0,051	0,959			

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile yöneticisinin negatif etkisi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1,072$; $p=0,344>0,050$). Diğer bir ifade ile yapıyı kurma algısı ile anlayış gösterme algısının yöneticisinin negatif etkisi üzerinde etkisinin olmadığını düşünmektedir.

Tablo 4.35: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin genel tükenmişlik üzerine etkisi.

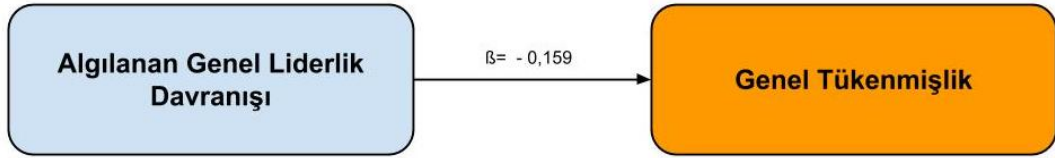
Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Genel Tükenmişlik	Sabit	3,739	20,631	0,000	3,001	0,052	0,018
	Yapıyı Kurma Algısı	-0,077	-1,448	0,149			
	Anlayış Gösterme Algısı	-0,082	-1,609	0,109			

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile genel tükenmişlik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=3,001$; $p=0,052>0,050$). Diğer bir ifade ile yapıyı kurma algısı ile anlayış gösterme algısının genel tükenmişlik düzeyini etkilemediği saptanmıştır.

Tablo 4.36: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı genel liderlik davranışı düzeyinin genel tükenmişlik üzerine etkisi.

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Genel Tükenmişlik	Sabit	3,739	20,699	0,000	6,027	0,015	0,023
	Algılanan Genel Liderlik Davranışı	-0,159	-2,455	0,015			

Algılanan genel liderlik davranışı ile genel tükenmişlik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F=6,027$; $p=0,015<0,05$). Genel tükenmişlik düzeyinin belirleyicisi olarak algılanan genel liderlik davranışı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür ($R^2=0,023$). Öğretmenlerin algılanan genel liderlik davranışı düzeyi genel tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır ($\beta=-0,159$).



Şekil 4.5: Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı genel liderlik davranışı düzeyinin genel tükenmişlik üzerine etkisinin sonuç modeli.

4.9 Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi ve Analizi

Bu araştırma öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır:

- 1) Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları ne düzeydedir?
- 2) Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlikleri ne düzeydedir?
- 3) Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
- 4) Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde anlamlı etkisi var mıdır?
- 5) Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okullara göre, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerine ilişkin algılarında farklılaşmalar var mıdır?
- 6) Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına, cinsiyetlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okullara göre tükenmişlik düzeylerinde farklılaşmalar var mıdır?

4.9.1 Okul Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Algılarının Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okul Müdüründen Algıladığı Liderlik Özellikleri” ile ilgili ifadelere verdiği cevaplar incelendiğinde;

Okul müdürlerinin, kişisel tutumlarını açıkça ortaya koymada yetersiz oldukları saptanmıştır. Buradan öğretmenlerin müdürlerinin kişisel tutumlarını yeteri kadar ortaya koymadıkları kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre;

müdürlerin yeni fikirleri öğretmenleri ile paylaştıkları ve bu fikirleri yüksek düzeyde uyguladıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin fikirlerini tereddütte bırakmayacak biçimde ifade edemedikleri, bu sebepten dolayı müdürlerin fikirlerinin öğretmenler tarafından yeteri kadar anlaşılamadığı sonucuna varılmıştır. Müdürlerin tek söz sahibi oldukları görüşünün çok yüksek düzeyde olduğu öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Burada müdürlerin yeni fikirlere açık oldukları ancak kararları çok yüksek düzeyde kendilerinin aldıkları görülmektedir. Müdürlerin, eksik ve yetersiz işleri çok yüksek düzeyde eleştirdikleri saptanmıştır. Buradan müdürlerin eksik ve yetersiz işlere tahammüllerinin olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlere göre, okuldaki görevlerin dağılımına çoğunlukla müdürlerin karar verdikleri saptanmıştır. Yine öğretmenlere göre müdürlerin çoğunlukla yapacağı işleri planladıktan sonra yaptıkları düşünülmektedir. Müdürlerin yaptıkları işlerde belirli standartlara uygun olarak hareket etmedikleri de öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Müdürlerin, işlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmasına özen göstermedikleri de araştırmadan çıkan bir başka sonuçtur. İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini de çok az teşvik ettikleri öğretmenler tarafından belirtilmektedir. Bir başka deyişle müdürler işlerin yapılmasında farklı yöntemler uygulanması gerektiğini düşünmektedirler.

Müdürlerin, yönetici olarak okuldaki yerini ve rolünü öğretmenlere yeterince anlatamadıkları düşünülmektedir. Okul müdürlerinin öğretmenlerin mevcut yönetmenlik, kural ve emirlere yüksek düzeyde uymalarını istedikleri de saptanmıştır. Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtmedikleri görülmüştür. Diğer bir deyişle müdürler öğretmenlere görev dağılımı yaparken onlardan neler istediğini yeterince açık belirtememektedirler. Ayrıca müdürlerin, öğretmenlerin işlerini yaparken kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekli gayreti göstermedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken şeyleri tam anlamıyla yapmadıkları saptanmıştır. Buradan müdürlerin iş yaparken öğretmenlere yeteri kadar yardım etmedikleri ve destek olmadıkları, çalışanlar arasında gerekli uyumu sağlayamadıkları sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlere göre okul müdürleri öğretmenlere yüksek düzeyde kişisel yardım yapmaktadırlar. Okul müdürlerinin öğretmenlerin okulda görevli bulunmaktan memnun olmaları için azami gayreti gösterdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere göre okul müdürlerinin kolay ve anlaşılır bir yönetici olmadıkları,

öğretmenleri dinlemeye yeteri kadar zaman ayırmadıkları saptanmıştır. Başka bir ifade ile okul müdürleri öğretmenlere kişisel yardımlarda bulunuyor, okulda bulunmaktan memnun etmeye çalışıyor ancak, onları yeteri kadar dinlemedikleri için öğretmenler tarafından doğru anlaşılacakları saptanmıştır.

Okul müdürlerinin, okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan okulu yönettikleri, öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla orta düzeyde ilgilendikleri saptanmıştır. Müdürlerin yaptığı hareketlerin nedenlerini yeteri kadar açıklamadıkları da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere dayanışmadan faaliyete geçerek kendi başlarına hareket ettikleri saptanmıştır. Öğretmenlere göre okul müdürleri yenilik yapmaya istekli değildirler, yeni fikirleri kabullenememektedirler. Başka bir deyişle okul müdürlerinin yeniliklere karşı oldukça direnç gösterdikleri ve kolay kolay kabullenemedikleri saptanmıştır.

Öğretmenlere göre müdürlerin, bütün öğretmenlere arkadaş gibi davrandıkları sonucuna varılmıştır. Diğer insanların onlarla kolaylıkla ilişki kurmasına yatkın olmadıkları görüşü öğretmenler arasında belirgindir. Bu iki sonuç aslında birbirleriyle çelişmektedir. Bir başka deyişle müdürler bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranmakta ancak diğer insanların kendisiyle kolaylıkla ilişki kurmalarına engel oldukları saptanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerle görüşmelerinde onların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamadıkları belirlenmiştir. Bir başka deyişle öğretmenlerin müdürleriyle görüşmelerinde rahat olmadıkları sonucuna varılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlerce yapılan önerilen uygulamaya çalıştıkları ancak sonuçta yine kendi fikirlerini uyguladıkları belirlenmiştir.

Sonuç olarak; öğretmenlere göre müdürlerinin orta düzeyde liderlik özelliklerine sahip oldukları saptanmıştır. Diğer bir ifade ile öğretmenlere göre müdürleri yeterli düzeyde liderlik özelliğine sahip değildirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “Yapıyı Kurma Algısı” düzeyi ortalamasının orta; “Anlayış Gösterme Algısı” düzeyi ortalamasının orta; “Algılanan Genel Liderlik Davranışı” düzeyi ortalamasının orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Analiz genel olarak değerlendirildiğinde; öğretmenlerin yaşlarına, çalışma sürelerine ve görev yaptıkları eğitim kademesine göre, yöneticilerinin liderlik algılarındaki farklılıklardır. Diğer demografik özellikler açısından yöneticilere ilişkin algılanan liderlikte farklılık yoktur.

4.9.2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Ne Düzeydedir?

Öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği faktör yapısı dört ana başlık altında değerlendirilmiştir.

Duygusal Tükenme faktörünü oluşturan 9 maddenin güvenirliği $\alpha=0,859$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 21,55 varyans oranı elde edilmiştir.

Duyarsızlaşma faktörünü oluşturan 5 maddenin güvenirliği $\alpha=0,862$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 18,69 varyans oranı elde edilmiştir.

Düşük Kişisel Başarı Hissi faktörünü oluşturan 8 maddenin güvenirliği $\alpha=0,806$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 15,21 varyans oranı elde edilmiştir.

Yöneticisinin Negatif Etkisi faktörünü oluşturan 6 maddenin güvenirliği $\alpha=0,895$ olarak bulunmuştur. Faktör analizi yapıldığında % 12,52 varyans oranı elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*duygusal tükenme*” ile ilgili ifadelerle verdiği yanıtlar incelendiğinde;

Öğretmenlerin mesleklerinden dolayı duygusal olarak yüksek düzeyde tükenmişlik hissettikleri saptanmıştır. Öğretmenler öğrencilerinin derste ne hissettiğini kolayca anlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilere ise sanki nesneymiş gibi davranmadıkları görüşüne katılmadıkları saptanmıştır. Bir ders gününün sonunda kendilerini orta düzeyde bitkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler öğretmenlik mesleğinin kendilerini duygusal açıdan katılaştırdığı endişesini taşımaktadırlar. Yine öğretmenler, öğrencilerinin kendi problemleri için orta düzeyde öğretmenlerini suçladıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin çok sıkı çalışmalarına rağmen işlerinde yeteri kadar başarılı olmadıkları, öğrencilerine istenilen düzeyde fayda sağlayamadıkları saptanmıştır. Öğrencilerinin öğrenmeyi gerçekten istemedikleri düşüncesine katılmadıklarını da belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*duyarsızlaşma*” ile ilgili ifadelerle verdiği yanıtların dağılımları incelendiğinde;

Öğretmenler, öğretmenlik mesleğine başladıklarından bu yana insanlara karşı duyarsızlaştıklarını, bazı insanları ve öğrencilerini gerçekten umursamadıklarını belirtmişlerdir. Sabah kalktıklarında, yeni bir ders gününe dayanmak zorunda olduğunu düşündüklerinde kendilerini yorgun hissettikleri saptanmıştır. Ayrıca

öğrencilerinin derslerini, görev ve sorumluluklarını anlamak için yeteri kadar çabalamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler bununla birlikte şimdikilerden daha iyi öğrencilerinin olmasını çok düşük düzeyde tercih etmektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*düşük kişisel başarı hissi*” ile ilgili ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları incelendiğinde;

Öğretmenlerin karşılaştığı problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelemedikleri saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmen olmaları nedeniyle diğer insanların hayatını pozitif bir şekilde etkilediklerini belirtmişlerdir. Bu yönüyle ele alındığında öğretmenler kendilerini toplumda sözü geçen, diğer insanları pozitif etkileyebilmelerini düşünmeleri çok olumlu bir sonuç olduğu düşünülmektedir. Öğrencileriyle birebir çalıştıklarında kendilerini mutlu hissetmedikleri saptanmıştır. Ancak öğretmenler bu olumlu düşüncelerine rağmen, bir daha şansları olsa yine öğretmenlik mesleğini seçmeyeceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin işlerindeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenemedikleri saptanmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerinin iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarına katılmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlik mesleğinin kendilerini fiziksel olarak çok zayıf düzeyde yıprattığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki beklentilerinin de yüksek düzeyde karşılandığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “*yöneticisinin negatif etkisi*” ile ilgili ifadelerine verdiği yanıtların dağılımları incelendiğinde;

Okul yöneticilerinin davranışlarının öğretmenlerin okula gelip gelmemelerinde etkili olmadığı saptanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinden yoksun oluşu öğretmenlerin mesleklerinden soğumalarına neden olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmenlerin görüş ve önerilerini önemsememesi, öğretmenleri okullarından uzaklaştırdığı saptanmıştır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sürekli eleştirilerine maruz kalmaları da öğretmenlerin duygusal tükenmişlik yaşamalarında büyük ölçüde etkili olmaktadır. Yine öğretmenlerin yaptığı işlerde okul müdürünün desteğini alamamaları, müdürlerin yeni fikirlere açık olmamaları da öğretmenlerin mesleklerinden uzaklaşmalarına neden olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer önemli bir bulgu ise öğretmenlerin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamalarıdır ve bunda da okul müdürlerinin negatif etkilerinin rolü çok yüksektir. Bu bulgulardan yola çıkarak, okul müdürlerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu söylenebilir. Bu görüşümüzü daha somut hale getirmek için yapılan korelasyon ve regrasyon analizleri neticesinde de

öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde liderlik özelliklerinin anlamlı etkilerinin olduğu, okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde azalma olduğu, okul müdürlerinin genel liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

4.9.3 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeyleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde;

Yapıyı kurma algısı ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve genel tükenmişlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmadığı saptanmıştır. Diğer bir ifade ile yapıyı kurma algısı öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi ve genel tükenmişlikleri üzerinde etkili değildir.

Anlayış gösterme algısı ile duygusal tükenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin anlayış gösterme algısı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Anlayış gösterme algısı ile duyarsızlaşma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin anlayış gösterme algısı arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Anlayış gösterme algısı ile düşük kişisel başarı hissi ve yöneticisinin negatif etkisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile anlayış gösterme algısının düşük kişisel başarı hissi ile yöneticisinin negatif etkisini etkilemediği saptanmıştır.

Anlayış gösterme algısı ile genel tükenmişlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin anlayış gösterme algısı arttıkça öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Algılanan genel liderlik davranışı ile duygusal tükenme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin algılanan genel liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Algılanan genel liderlik davranışı ile duyarsızlaşma arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin algılanan genel liderlik davranışı arttıkça duyarsızlaşma düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Algılanan genel liderlik davranışı ile düşük kişisel başarı hissi ve yöneticisinin negatif etkisi arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmamaktadır. Diğer bir deyişle algılanan genel liderlik davranışının düşük kişisel başarı hissi ve yöneticisinin negatif etkisi arasında ilişki olmadığı saptanmıştır.

Algılanan genel liderlik davranışı ile genel tükenmişlik arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmuştur. Buna göre okul müdürlerinin algılanan genel liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

4.9.4 Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Özelliği Düzeylerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Etkisi Var mıdır?

Araştırmada yöneticilerin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin duygusal tükenmeleri üzerindeki etkilerini belirlemek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda anlamlı etkiler saptanmayınca, Stepwise Regresyon analizi yapılarak, liderlik değişkenlerinin etkileri tek tek incelenmiştir. Genel liderlik özelliklerinin ve yapıyı kurma özelliklerinin öğretmenlerin duygusal tükenmeleri üzerinde etkisi olmadığı saptanmıştır. Anlayış gösterme algısının, öğretmenlerin duygusal tükenmeleri üzerinde ise anlamlı etkisi bulunmuştur.

Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duygusal tükenme üzerine etkisi.

Anlayış gösterme algısı ile duygusal tükenme arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Duygusal tükenme düzeyinin belirleyicisi olarak anlayış gösterme algısı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile okul müdürlerinin anlayış gösterme algısı düzeyinin artması, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyini azalttığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin duyarsızlaşma üzerine etkisinin sonuç modeli incelendiğinde;

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile duyarsızlaşma arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Duyarsızlaşma düzeyinin belirleyicisi olarak yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme

algısı değişkenleri ile ilişkisinin (açıklayıcılık gücünün) zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yapıyı kurma algısı düzeyi duyarsızlaşma düzeyini etkilememektedir. Öğretmenlerin anlayış gösterme algısı düzeyinin duyarsızlaşma düzeyini azalttığı saptanmıştır.

Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin düşük kişisel başarı hissi üzerine etkisinin sonuç modeli incelendiğinde;

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile düşük kişisel başarı hissi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile yapıyı kurma algısı ve anlayış gösterme algısı, düşük kişisel başarı hissini etkilememektedir.

Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin yöneticisinin negatif etkisi üzerine etkisi incelendiğinde;

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile yöneticisinin negatif etkisi arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile yapıyı kurma algısı ve anlayış gösterme algısı, yöneticisinin negatif etkisini etkilememektedir.

Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik özelliği düzeylerinin genel tükenmişlik üzerine etkisi incelendiğinde;

Yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ile genel tükenmişlik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Diğer bir ifade ile yapıyı kurma algısı ve anlayış gösterme algısı, genel tükenmişlik düzeyini etkilememektedir.

Öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı genel liderlik davranışı düzeyinin genel tükenmişlik üzerine etkisi incelendiğinde;

Algılanan genel liderlik davranışı ile genel tükenmişlik arasındaki ilişki belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Genel tükenmişlik düzeyinin belirleyicisi olarak algılanan genel liderlik davranışı değişkenleri ile ilişkisinin zayıf olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin algılanan genel liderlik davranışı düzeyi genel tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin algılanan genel liderlik davranışı düzeyi arttıkça öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyinin azaldığı saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, “Duygusal Tükenme” düzeyi ortalamasının yüksek; “Duyarsızlaşma” düzeyi ortalamasının yüksek; “Düşük Kişisel Başarı Hissi” düzeyi ortalamasının

zayıf; “Yöneticisinin Negatif Etkisi” düzeyi ortalamasının yüksek; “Genel Tükenmişlik” düzeyi ortalamasının orta düzeyde olduğu görülmektedir.

4.9.5 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yöneticilerinden Algıladığı Liderlik Davranış Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin yaş grubuna göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ortalamalarının yaş değişkenine göre, anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Yaş grubu 31-35 olan öğretmenlerin yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlerden, yapıyı kurma algısına daha fazla sahip çıktıkları saptanmıştır. Bunun sebebinin, 31-35 yaş grubu öğretmenleri idealistlikleri, 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin ise mevcut yapıyı korumak istemeleri, yeniliklere kapalı olmaları gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile değişik yaş gruplarındaki öğretmenler anlayış gösterme algısı ve algılanan genel liderlik davranışına aynı oranda sahip oldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı cinslerdeki öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı oranlarının aynı olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin öğretmen olarak çalışma süresine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ortalamalarının öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre istatistiksel olarak farklılıkların olduğu görülmüştür. Öğretmen olarak çalışma süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları, öğretmen olarak çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğretmen olarak çalışma süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları,

öğretmen olarak çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğretmen olarak çalışma süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları, öğretmen olarak çalışma süresi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanlarından yüksek bulunmuştur. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça yapıyı kurma algılarının azaldığı saptanmıştır. Bunun sebebi olarak; daha fazla çalışma süresine sahip öğretmenlerin hayat şartlarından daha fazla etkilenmeleri, çocuklarıyla birlikte sorunlarının da büyümesi, emekliliklerinin yaklaşması nedeniyle mesleklerinden soğumaları ve yenilikleri kolay kabullenememeleri gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin anlayış gösterme algısı ile algılanan genel liderlik davranışı algılarının aynı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin branşlarına göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının branş değişkenine göre, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı branşlardaki öğretmenler yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ve algılanan genel liderlik davranışı algılarının aynı düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin şu anki kurumunda görev yapma süresine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının şu anki kurumunda görev yapma süresi değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin şu anki kurumunda görev yapma süresi yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı ve algılanan genel liderlik davranışı algılarını etkilemediği saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademesine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı

bulunmuştur. Yapıyı kurma algısına, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, ilkokulda görev yapan öğretmenlerden daha fazla sahip çıktıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine yaş grubu değişkenine incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler, anlayış gösterme ve algılanan genel liderlik davranışı algılarına aynı düzeyde sahiptirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müdürlerinden algıladığı liderlik davranış düzeylerinin şu anki yöneticisi ile çalışma süresine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yapıyı kurma algısı, anlayış gösterme algısı, algılanan genel liderlik davranışı puanları ortalamalarının şu anki yöneticisi ile çalışma süresine değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile şu anki yöneticisi ile çalışma süresinin yapıyı kurma algısını, anlayış gösterme algısını ve algılanan genel liderlik davranışı algılarını etkilemediği saptanmıştır.

4.9.6 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Ortalamaları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaş grubuna göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşük kişisel başarı hissi puanları ortalamalarının yaş grubu değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Yaş grubu 36-40 olan öğretmenler, yaş grubu 31-35, yaş grubu 41-45 ve yaş grubu 46 ve üstü olan öğretmenlere göre daha fazla düşük kişisel başarı hissi, yaşadıkları saptanmıştır. Yaş grubu 30 ve altı olan öğretmenlerin, yaş grubu 41-45 olan öğretmenlere göre daha fazla düşük kişisel başarı hissi yaşadıkları saptanmıştır. Buradan 36-40 yaş arası öğretmenlerin diğer yaş grubundaki öğretmenlere göre daha fazla düşük kişisel başarı hissi yaşadıkları söylenebilir. Bunun sebebinin öğretmenlerin kendi aile hayatlarındaki dalgalanmaların olduğu söylenebilir. Büyüyen çocukların telaşı, ev, araba gibi maddi kaygıların yoğunlukla görüldüğü yaş gurubu olması nedeniyle bu yaş grubundaki öğretmenlerin daha fazla düşük kişisel başarı hissettikleri düşünülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı cinsiyetlere sahip öğretmenlerin, benzer düzeyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi ve genel tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen olarak çalışma süresine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının öğretmen olarak çalışma süresi değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı çalışma sürelerine sahip öğretmenlerin, benzer düzeylerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi ve genel tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin branşlarına göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının branşı değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı branşlardaki öğretmenlerin, benzer düzeylerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi ve genel tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin şu anki kurumunda görev yapma süresine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının şu anki kurumunda görev yapma süresi değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile şu anki kurumunda görev yapma süresi farklı olan öğretmenlerin, benzer düzeylerde duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi ve genel tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin görev yaptığı eğitim kademesine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ilkokulda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının görev yaptığı eğitim kademesine değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin benzer düzeyde duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi ve genel tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin şu anki yöneticisi ile çalışma süresine göre ortalamaları incelendiğinde;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi, genel tükenmişlik puanları ortalamalarının şu anki yöneticisi ile çalışma süresine değişkenine göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin, şu anki yöneticisi ile çalışma sürelerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticisinin negatif etkisi ve genel tükenmişlik düzeylerini etkilemediği saptanmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri açısından demografik özellikleri ele alındığında; yaş ve görev yapılan eğitim kademesi dışında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde farklılık bulunmamıştır. Buradan öğretmenlerin yaşları ve görev yaptıkları eğitim kademesi dışında, benzer koşullarda faaliyet gösterdikleri ve benzer düzeylerde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma analizi bütünsel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticileri yeterli düzeyde liderlik özellikleri gösterememektedir. Öğretmenleri yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişlik üzerinde okul yöneticilerinin liderlik özelliklerinin önemli etkisi bulunmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1 Sonuçlar

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin etkilerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmadan ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmada okul müdürlerinin liderlik özellikleri “Yapıyı Kurma” ve “Anlayış Gösterme” ve bu iki boyutun toplamını ifade eden “Genel Liderlik” olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. Beş üzerinden gerçekleştirilen değerlendirmeye göre öğretmenler müdürlerinin yapıyı kurma özelliğine 2,767 düzeyinde, anlayış gösterme özelliğine 2,784 düzeyinde ve genel liderlik özelliklerine 2,775 düzeyinde yerine getirdiğini algılamaktadırlar. Diğer bir ifade ile araştırmaya katılan öğretmenler, müdürlerinin orta düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı hissi, yöneticinin negatif etkisi ve bu boyutların toplamını ifade eden genel tükenmişlik olmak üzere beş boyutta incelenmiş ve beş üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin ortalaması 3,693, duyarsızlaşma düzeylerinin ortalaması 3,730, düşük kişisel başarı hissini ortalaması 2,200 yöneticinin negatif etkisi 3,809 ve genel tükenmişlik düzeylerinin ortalaması 3,298'dir. Bu değerler, öğretmenlerin ortalamanın üzerinde tükenmişlik yaşadıklarını, tükenmişliklerinin üzerinde yüksek düzeyde müdürlerinin negatif etkilerinin olduğunu, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Çıkan olumlu sonuç ise öğretmenlerin düşük düzeyde düşük kişisel başarı hissi yaşamalarıdır.

Öğretmenlerin demografik özellikleri açısından müdürlerinden algıladıkları liderlik özellikleri incelendiğinde ise öğretmenlerin yaşlarına göre yapıyı kurma algılarında farklılıkların olduğu, anlayış gösterme ve genel liderlik algılarında ise istatistiksel açıdan farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Buradan 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin müdürlerinin yapıyı kurma özelliğine 46 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha fazla algıladıkları sonucuna varılmıştır. Farklı yaşlardaki öğretmenler, müdürlerinin anlayış gösterme ve genel liderlik özelliklerine ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

Araştırmada öğretmenlerin çalışma sürelerine göre yapıyı kurma algılarında farklılıkların olduğu anlayış gösterme ve genel liderlik algılarında ise istatistiksel açıdan farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenler, müdürlerinin yapıyı kurma özelliğine, daha az çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin anlayış gösterme ve genel liderlik özelliklerine ise farklı çalışma süresine sahip öğretmenler, benzer düzeyde sahip olduklarını düşünmektedirler.

Araştırmada benzer bir sonuç öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre ortaya çıkmıştır. Ortaokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin yapıyı kurma özelliğine, ilkokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla sahip olduklarını düşünmektedirler. Öğretmenlerin eğitim kademelerine göre müdürlerinin anlayış gösterme ve genel liderlik özelliklerine ilişkin algılarında ise benzerlik olduğu görülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, şu anki kurumlarında görev yapma sürelerine ve şu anki yöneticisiyle çalışma süresine göre müdürlerinden algıladıkları liderlik davranış düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile kadın veya erkek, farklı branşlarda şu anki kurumunda ve şu anki yöneticisiyle farklı sürelerde çalışan öğretmenler, yöneticilerin benzer düzeyde liderlik özelliklerine sahip olduklarını düşünmektedirler.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri demografik özellikleri açısından incelendiğinde ise öğretmenlerin yaşlarına göre düşük kişisel başarı hislerinde farklılaşma olduğu, diğer tükenmişlik düzeylerini belirleyen boyutlarda farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Buradan 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha fazla düşük kişisel başarı hissi yaşadıkları, farklı yaşlardaki öğretmenlerin diğer tükenmişlik düzeylerinin ise birbirlerine benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Araştırmada ulaşılan diğer anlamlı farklılık öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinde ortaya çıkmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları belirlenmiştir. Diğer tükenmişlik boyutlarında öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesine göre farklılığa rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine, çalışma sürelerine, branşlarına, şuan ki kurumunda görev yapma süresine ve şu anki yöneticiyle çalışma süresine göre tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel açıdan farklılıkların olmadığı belirlenmiştir. Başka bir ifadeyle kadın veya erkek, farklı çalışma süresine sahip, farklı branşlarda bulunan şu anki kurumunda ve şu anki yöneticisiyle farklı çalışma süresine sahip öğretmenler benzer düzeylerde tükenmişlik hissine sahiptirler.

Araştırmada okul müdürlerinin liderlik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek için korelasyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda okul müdürlerinin yapıyı kurma liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ilişkisi olmadığı, okul müdürlerinin anlayış gösterme ve genel liderlik özellikleri ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Buradan okul müdürlerinin anlayış gösterme ve genel liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arttıkça veya azaldıkça ters yönlü olarak duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve genel tükenmişlik düzeylerinin arttığı veya azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkileri regresyon analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1) Okul müdürlerinin anlayış gösterme liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinde azalma olduğu belirlenmiştir. Yapıyı kurma ve genel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.
- 2) Okul müdürlerinin anlayış gösterme özellikleri arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri azalmaktadır. Yapıyı kurma ve genel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri üzerinde etkisi yoktur.
- 3) Okul müdürlerinin liderlik özellikleri, öğretmenlerin yöneticinin negatif etkisine yönelik tükenmişlik düzeylerini etkilememektedir.

- 4) Okul müdürlerinin genel liderlik özelliklerine sahip olma düzeyleri arttıkça, öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- 1) Okul yöneticilerinin daha fazla liderlik özelliğine sahip olmaları için, okul yöneticisi atamalarında liderlik boyutu da göz önüne alınmalı, özellikle mülakatlarda, liderlik özelliğine daha fazla sahip olduğu düşünülen adaylar okul yöneticisi olmak üzere seçilmelidir.
- 2) Okul yöneticileri seçilirken, kıdemli öğretmenlikle birlikte özellikle eğitim yönetimi alanında eğitim almış bireylerin seçilmeleri, okul yönetiminde etkili liderlik için gerekli olduğu düşünülmektedir.
- 3) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ortanın üzerinde çıkması, üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Çünkü tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin beklenen düzeyde performans göstermesinin olanaksız olduğu düşünülmektedir. Bu durum eğitimin kalitesine olumsuz yansır. Bunun için öğretmenlerin tükenmişlikle baş edebilmelerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.
- 4) 36-40 yaş aralığındaki öğretmenlerin kişisel başarı hislerindeki düşüşün nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- 5) Müdürlerin yapıyı kurma özelliğine ilişkin 21 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin, neden daha az düzeyde sahip olduklarının nedenleri araştırılabilir.
- 6) İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin yapıyı kurma özelliğine, ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha az sahip çıkmalarının sebepleri araştırılabilir.
- 7) Branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olmasının sebepleri araştırılabilir.
- 8) Bu araştırma Afyonkarahisar ili il merkezindeki ilk ve ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. Tüm il genelindeki ilk ve orta dereceli okullarda görev yapan öğretmenleri üzerinde araştırmalar yapılırsa daha genel sonuçlara ulaşılabilir.
- 9) Araştırmanın benzerleri, farklı örneklem gruplarında ve lise öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilebilir.
- 10) Öğretmenlerin ücretleri artırılarak daha iyi yaşam şartları sağlanmalı, çalışma saatleri arasındaki dinlenme süreleri arttırılmalıdır.

- 11) Öğrencilerin disiplin sorunlarının çözümünde öğretmenler daha fazla söz sahibi olmalı, okullarda öğretmenlere karşı oluşabilecek, öğrenci ve veli baskılarını önleyici birimler oluşturulabilir,.
- 12) Bu araştırmaya benzer araştırmalar belirli sürelerle tekrar edilmeli, yönetici

ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri sürekli izlenmeli, konu ile ilgili neler yapılabileceği hakkında çalışmalar yapılmalıdır.



KAYNAKÇA

- Akça, F. (2008). *Örgütsel Davranışta Seçme Konular, Örgütsel Tükenmişlik ve Stres*. (Ed: Mahmut Özdevecioğlu ve Himmet Karadal). Ankara: İlke Yayınları.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. (1.Basım), Ankara: Nobel Yayın.
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenlerini Etkileyebiliyor Mu?, *Milli Eğitim Dergisi*, (157),
- Altay, B., Gönener, D. ve Demirkıran, C. (2010) Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Aile Desteğinin Etkisi. *Fırat Tıp Dergisi*, 15, (1): 10-16.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10, (2): 69-96.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik Sendromu ve Madalyonun Öbür Yüzü: İşle Bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, (22) Ocak-Haziran 21-46.
- Aşan, H. ve Aydın, M. E. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Aydın, K. (2004). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Tükenmişliği Etkileyen Bazı Faktörlerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2010), *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım.

- Aydın, S. (2007). *İş Hayatında Tükenmişlik ve Eminönü İlçesi Banka Çalışanları Üzerinde Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, S. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Çalışan Rehber Öğretmenlerin Yöneticilerinin Liderlik Tarzını Algılamaları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Banger, G. (2014). Liderlik. <http://www.duyuguncesi.net/sunular/Liderlik.pdf>
- Barutçu, E. ve Serinkaya, C.(2008). Günümüzün Önemli Sorunlarından Biri Olarak Tükenmişlik Sendromu ve Denizli’de Yapılan Bir Araştırma. *Ege Akademik Bakış Dergisi* İzmir. 541-561.
- Başer, S. (2000). *Lider ve Lider Danışmanlığı Ders Notu*. Ankara: EDOK Yayınları.
- Başer, T. (2009). *Türkiye Basketbol Erkekler 1. Ligi’nde (BEKO Basketbol Ligi) Görev Yapan Antrenörlerin Algılanan Liderlik Özellikleri İle Gerçekte Var Olan Liderlik Özelliklerinin İncelenmesi ve Yeni Bir Model Önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Budak, G. ve Budak, G. (2004). *İşletme Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine ilişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *D.E.Ü..B.F. Dergisi*, 20, (2): 95-108.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim Okullarında Bürokratik Okul Yapısı ile Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*. 34, (152): 71-86.
- Burke, R. J. ve Greenglass, E. R. (2001). Hospital Restructuring and Psychological Burnout in Nursing Staff. *Equal Oppurtunities International*, 20, (1/2): 61-71.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayınları.
- Cemaloğlu, N.,ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 465-484.

- Cerit, Y. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Güz (55): 547-570.
- Cordes, C. L. ve Dougherty, T. W. (1993). A Review And An Integration Of Research On Job Burnout. *The Academy of Management Review*. 18, (4): 621-656.
- Coşkun, M. K. (2012). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (41): 101- 113
- Çağlıyan, Y. (2007). *Tükenmişlik Sendromu ve İş Doyumuna Etkisi (Devlet ve Vakıf Üniversitelerindeki Akademisyenlere Yönelik Alan Araştırması)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çetin, F., Şeşen, Ş. Basım, N. H. (Bt). Örgütsel Psikolojik Sermayenin Tükenmişlik Sürecine Etkileri: Kamu Sektöründe Bir Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, (3): 95-108.
- Çimen, M. (2000). *Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş Doyumu, Kuruma Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Bir Alan Araştırması*. (Doktora Tezi). Genel Kurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi Ankara.
- Dağlı, A. ve Gündüz H. (2008). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği). *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10): 12-35.
- Dağlı, A. ve Gündüz, H. (2008). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği). *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10): 12-35.
- Demir, S. (2010). *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Hastaneleri Çalışanlarının Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yüksek Lisan Tezi). Atılım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E. ve Öztürk, B. (2007). Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2, (5): 13 -23.

- Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik Sendromunun Mesleki Tükenmişlik ve İş Tükenmişliği Açısından İncelenmesi: Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Doğan, H. (2002). İşgörenlerin Adalet Algılamalarında Örgüt İçi İletişim ve Prosedürel Bilgilendirmenin Rolü. *Ege Akademik Bakış*, 2, (2): 71-78.
- Dönmez, B. (2008). *Seyahat Acentesinde Çalışan İş Görenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. Karabük İlköğretim Okulları Örneği.* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, İ., Tevrüz, S. ve Bozkurt, T. (2012). *Davranışlarımızdan Seçmeler Örgütsel Yaklaşım.* (3. Baskı), Ankara: Nobel Yayınevi.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi.* İstanbul: Beta Basım.
- Eren, E. (2011). *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar).* (10.Baskı), İstanbul: Beta Basım.
- Eren, V. ve Durna, U. (2006). Üç Boyutlu Bir Yaklaşım Olarak Örgütsel Tükenme. *Selçuk Üniversitesi Karaman İ. İ. B. F. Dergisi*, 10, (9): 40-51.
- Ertürk, E. ve Keçecioğlu, T. (2012). Çalışmaların İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler. Öğretmenler Üzerine Örnek Bir Uygulama. *Ege Akademik Bakış*, 12, (1).
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal Of Social Issues*, (30): 159-165.
- Geçikli, F. (2012). Liderlik ve Duygusal Zekâ: Mustafa Kemal Atatürk Örneği. *Atatürk Üniversitesi İletişim Dergisi*, (3), Ocak.
- Geçmez, T. (2009) *Yöneticilerin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri İle Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki ve Kimya Sektöründe Bir Araştırma.* (Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İstanbul.
- Genç, N. (2008). *Yönetim ve Organizasyon.* (2.Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gezer, E., Yenel, F. ve Şahan, H. (2009). Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri İle Sosyodemografik Değişkenleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, (6).
- Gökoğlan, K. (2010). *Kamu İç Denetçilerinde Tükenmişlik Sendromu Üzerine Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Güleç, S. A. (2010). *İzmir İli Kamu ve Özel Hastane Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Tarzlarının Lider-İzleyici İlişkileri Kalitesi Bağlamında Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Güllüce, A. Ç. ve İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5, (2): 7-2.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güney, S. (2012). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gürboyoğlu, J. (2009). *Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Adalet Algısı ve Tükenmişlik Üzerine Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Gündüz, B. (2005) ilköğretim Öğretmenlerinde Tükenmişlik, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, (1): 152-166.
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2006). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın.
- http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/157/akcay.htm
- İlgar, L. (2005). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*. (3.Baskı), İstanbul: Beta Basım.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik Nedenleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İraz, R. ve Yusufoglu, A. G. (2010). Örgütlerde Mesleki Tükenmişlik ve Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Konya.

- İşcan, O. F. (2006). Dönüştürücü-Etkileşimci Liderlik Algısı ve Örgütsel Özdeşleşme İlişkisinde Bireysel Farklılıkların Rolü. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (11): 160-177.
- Karaman, A. M. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Seviyelerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karataş, E. (2006). *Ankara İlindeki İki Kamu Hastanesinde Çalışan Sağlık Personelinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (20): 192-193.
- Keçecioğlu, T. (2003). *Lider ve Liderlik*. İstanbul: Kal-Der Yayınları.
- Kervancı, F. (2013). *Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kılınç, T.D. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüştürücü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları İle Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki*. *Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması. *İlköğretim-Online*, 2,(1):2-9, [Http://www.ilkogretim-online.org.tr](http://www.ilkogretim-online.org.tr)
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. (11. Baskı). İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Kurçer, M. A. (2005) Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Hekimlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri. *Harran Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 2, (3):10-15.
- Kutunis, R.Ö. (2009). *Örgütlerde Davranış Bilimleri (Ders Notları)*. Adapazarı: Sakarya Yayıncılık.
- Maraşlı, M. (2005). Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Lise Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 27- 33.

Maslach, C. and Zimbardo, P.G. (1982). *Burnout The Cost Of Caring*. Prentice-Hall, Inc. New Jersey: Englewood Cliffs.

Mutlu, İ. (2009). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Ankara İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Naktiyok, A. ve Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve Tükenmişlik Sendromu. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (2), 180-198.

Nane, A. (2013). *Öğretmenlerin Tükenmişliği İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyi Üzerine Bir Araştırma Uygulaması. Mersin İli Örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özgen, I. (2007). Yiyecek İçecek İşletmeleri Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu. İzmir Adnan Menderes Havalimanı Örneği. I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu ve Sanatsal Etkinlikler, Antalya, 116-124.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2013). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Basım.

Öztuna, G. İ. (2005). *Oto Sanayi Sektöründeki Bir Firmada Çalışanların Tükenmişlik Düzeyleri ve İlişkili Etmenler*. (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peker, R. (2002). Anaokulu, İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1): 312- 331.

Polatçı, S. (2007). *Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler*. (Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde Bir Analiz). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Russell, D.W., Altmaier, E. ve Van Velzen, D. (1987). Job Related Stress, Social Support, And Burnout Among Classroom Teachers. *Journal Of Applied Psychology*. 72, (2): 269-274.

Sağır, M. (2013). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. (Ed: Niyazi Can), Ankara: Pegem Akademi.

- Serinkan, C. (2002). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Tarzları ve Tepe Yöneticileri İçin Önemi. *Maltepe Üniversitesi. İ.İ.B.F. Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 1, (2): 73-79.
- Siegal, M. ve McDonald, T. (2004). Person-Organisation Value Congruence, Burnout And Diversion Of Resources. *Personnel Review*, 33, (3): 291-301.
- Sökmen, A. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Stephen Robbins ve T.A. Judge (2012), *Örgütsel Davranış*.(Çeviri Editörü: İnci Erdem), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın.
- Şentürk, C. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Şimşek, Ş. Akgemci, T. ve Çelik, A. (2011). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, Ş. ve Çelik, A. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tabak, A. ve Sığrı Ü. (2013). *Örgütsel Davranış*. (Ed: Ünsal Sığrı ve Sait Gürbüz), İstanbul: Beta Basım.
- Taş, A., Çelik, K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (22), 85- 98.
- Tok, T. N. ve Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki. *International Journal of Human Sciences*, 10, (1): 1- 31.
- Torlak, N.G. (2008). *Organizasyon Teorileri*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Tunçer, P. (2012), *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım.

Vance, B., Miller, S., Humphreys, S. ve Reynolds, F. (1989). Sources and Manifestation of Occupational Stres as Reported by Fulltime Teachers Working in Bia School. *Journal of American Indian Education*, 28, (2).

Wilson, F. (1995). *Organizational Behavior Gender*. U.K. Mc Graw-Hill.

Yavuz, E. (2009). İşgörenlerin Dönüşümcü Liderlik ve Örgütsel Bağlılık İle İlgili Tutumlarına Yönelik Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 1, (2): 51-69.

Yörükoğlu, S. (2008). *Özel Bir Hastanede Çalışan Sağlık Personelinin Rol Çatışması, Rol Belirsizliği ve Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Zel, U. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

1. Ek-A: Anket Formu	120
----------------------------	-----



Ek-A: Anket Formu

Değerli katılımcı;

Elinizdeki anket, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkilerini, incelemek amacıyla gerçekleştirilen yüksek lisans tezinin uygulama kısmıyla ilgilidir. Veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederim.

Hüseyin TINAS
Türk Hava Kurumu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

UYGULAMA ESASLARI: Verilen ifadeleri dikkatle okumanız, seçeneklerden size uygun olanın bulunduğu alanı işaretlemeniz rica olunur.

1.Yaşınız

1. 20 - 25

2. 26 - 30

3. 31 - 35

4. 36 -40

5. 41 - 45

6. 46 - 50

7. 51 - 55

8. 56 ve üstü

2.Cinsiyetiniz:

1. Kadın

2. Erkek

3. Kaç yıldır öğretmen olarak çalışıyorsunuz?

1. 1 - 5

2. 6 - 10

3. 11 - 15

4. 16 - 20

5. 21 yıl ve üzeri

4.Branşınız nedir?

1. Sınıf Öğretmeni

2. Fen ve Teknoloji

3. Türkçe

4. Matematik

5. Sosyal Bilgiler

6. İngilizce

7. Diğer branşlar

5.Şu an çalışmakta olduğunuz kurumda ne kadar zamandır görev yapıyorsunuz?

1. 1-5

2. 6-10

3. 11-15

4. 16 – 20

5. 21 yıl ve üzeri

6. Görev yaptığınız eğitim kademesi?

1. () İlkokul 2. () Ortaokul

7. Şu anki yöneticinizle kaç yıldır çalışıyorsunuz?

1. () 1 - 5 2. () 6 - 10 3. () 11 - 15 4. () 16 - 20

Tablo A.1: Yönetici liderlik özellikleri anketi.

	Lütfen bir öğretmen olarak, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak size okul yöneticinizin için uygun olduğunu düşündüğünüz ifadeyi daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade size uygun ise, her zaman "5"i, eğer ifade uygun değilse hiçbir zaman "1"i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 5 arasında size en yakın dereceyi içine alınız	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.	1	2	3	4	5
2	Yeni fikirlerini öğretmenleri ile paylaşır dener.	1	2	3	4	5
3	Tek söz sahibi kendidir.	1	2	3	4	5
4	Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.	1	2	3	4	5
5	Fikirlerini tereddütte bırakmayacak biçimde ifade eder.	1	2	3	4	5
6	Okuldaki görevlerini kimlerin yapmasına o karar verir.	1	2	3	4	5
7	Plan yapmaksızın çalışır.	1	2	3	4	5
8	Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.	1	2	3	4	5
9	İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmasına özen gösterir.	1	2	3	4	5
10	İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolları takip edilmesini teşvik eder.	1	2	3	4	5
11	Yönetici olarak okuldaki yerini ve rolünü öğretmenlerce anlaşılmasına çalışmasını sağlar.	1	2	3	4	5
12	Öğretmenlerin mevcut yönetmenlik, kural ve emirlere uymalarına ister.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.	1	2	3	4	5
14	Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerini vermeleri için gerekeni yapar.	1	2	3	4	5
15	Öğretmenlerin uyumlu bir işbirliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar.	1	2	3	4	5
16	Öğretmenlere kişisel yardımda bulunur	1	2	3	4	5
17	Öğretmenlerin okulda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlar.	1	2	3	4	5
18	Kolay ve anlaşılır bir yöneticidir.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.	1	2	3	4	5
20	Okulu yönetirken öğretmenlerin herhangi bir açıklama yapma gereğini duymadan okulu yönetir.	1	2	3	4	5
21	Öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.	1	2	3	4	5
22	Hareketlerinin nedenlerini açıklamaz.	1	2	3	4	5
23	Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere dayanışmadan faaliyete geçer.	1	2	3	4	5
24	Yeni fikirleri kolay kabullenir.	1	2	3	4	5
25	Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır.	1	2	3	4	5
26	Değişiklikler yapmaya isteklidir.	1	2	3	4	5
27	Diğer insanların onunla kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.	1	2	3	4	5
28	Görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.	1	2	3	4	5
29	Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.	1	2	3	4	5
30	Eğitimle ilgili konularda ile başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.	1	2	3	4	5

Tablo A.2: Maslach tükenmişlik ölçeği.

	Lütfen bir öğretmen olarak, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak size ne derece uygun olduğunu daire içine alarak belirtiniz. Eğer ifade size uygun ise, her zaman "5"i, eğer ifade uygun değilse hiçbir zaman "1"i daire içine alınız. Eğer ifade size daha az ya da daha fazla uyuyorsa, 1 ile 5 arasında size en yakın dereceyi içine alınız.	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Mesleğimden dolayı duygusal olarak tükendiğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
2	Öğrencilerimin derste ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.	1	2	3	4	5
3	Bazı öğrencilere sanki nesneymiş gibi davrandığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
4	Öğrencilerimin karşılaştığı problemlerinin etkili bir şekilde üstesinden gelirim.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenlik mesleğine başladığımdan beri insanlara karşı duyarsızlaştım.	1	2	3	4	5
9	Bir ders gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	1	2	3	4	5
7	Öğretmen olmam nedeniyle diğer insanların hayatını pozitif bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5
8	Öğretmenlik mesleği beni duygusal açıdan katılaştırdığından endişe ediyorum.	1	2	3	4	5
9	Öğrencilerimle birebir çalıştığımda kendimi mutlu hissediyorum.	1	2	3	4	5
10	Bazı öğrencileri gerçekten umursamıyorum.	1	2	3	4	5
11	Sabah kalktığımda ve yeni bir ders gününe dayanmak zorunda olduğumu düşündüğümde kendimi yorgun hissediyorum.	1	2	3	4	5
12	İşimdeki duygusal problemlerle sakin bir şekilde ilgilenirim.	1	2	3	4	5
13	Öğrencilerin kendi problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5
14	Bir öğretmen olarak çok başarılı olmadığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
15	Öğrencilerim gerçekten de yeteri kadar çabalamıyorlar.	1	2	3	4	5
16	İşimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5
17	Bir daha şansım olsa yine öğretmenliği seçerdim.	1	2	3	4	5
18	Öğrencilerimin iyi birer öğrenci olmayı umursamadıklarını hissediyorum.	1	2	3	4	5
19	Öğretmenlik mesleğinin beni fiziksel olarak yıprattığımı hissediyorum.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerim öğrenmeyi gerçekten istemiyorlar.	1	2	3	4	5
21	Mesleki beklentilerimin karşılanmadığını hissediyorum.	1	2	3	4	5
22	Şimdikilerden daha iyi öğrencilerimin olmasını tercih ederdim.	1	2	3	4	5
23	Okul yöneticimin davranışlarından dolayı okula gelmek istemediğim oluyor.	1	2	3	4	5
24.	Okul müdürümün liderlik özelliklerinden yoksunluğu beni mesleğimden soğutmaktadır.	1	2	3	4	5
25.	Okul müdürümün görüşlerimi ve önerilerimi önemsememesi, beni okulumdan uzaklaştırıyor.	1	2	3	4	5
26.	Okul müdürümün sürekli eleştirilerine maruz kalmak beni duygusal olarak yıpratıyor.	1	2	3	4	5
27.	Yaptığım işlerde okul müdürünün desteğini alamamak mesleğimden uzaklaşmama neden oluyor.	1	2	3	4	5
28.	Okul müdürünün yeni fikirlere açık olmaması beni mesleki anlamda yıpratmaktadır.	1	2	3	4	5
29	Görev yaptığım kurumu arkadaşlarıma tavsiye ederim	1	2	3	4	5
30	Okulumda öğretmenler arasında rekabet ortamının oluşmasından huzursuz olmam	1	2	3	4	5

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Hüseyin TINAS
Uyruğu : T.C.
Doğum Yeri ve Tarihi : Afyon - 20.05.1969
Medeni Hali : Evli
Adres : Selçuklu Mahallesi 1406. Sokak Alp Evleri 3 A Blok
Kat 3 Daire No 8 / AFYONKARAHİSAR
E-Posta Adresi : h.tinas@hotmail.com
İletişim (Telefon) : 0505 6910388

EĞİTİM

Yüksek Lisans : Türk Hava Kurumu Üniversitesi, 2013-2015
Ön Lisans : Anadolu Üniversitesi-İşletme Yönetimi, 2012-2014
Lisans : Anadolu Üniversitesi-Sosyal Bilgiler, 1998-2000
Ön Lisans : Akdeniz Üniversitesi-Sınıf Öğretmenliği, 1986-1988

MESLEKİ DENEYİM

2014-..... Afyonkarahisar Merkez, TOKİ YBO Sosyal Bilgiler Öğretmeni
2010-2014 Afyonkarahisar Merkez, Mehmet Yağcıoğlu İlköğretim Okulu- Okul
Müdürü
2008-2010 Afyonkarahisar Merkez, Oruçoğlu İlköğretim Okulu-Müdür Yard.
2000-2008 Afyonkarahisar Merkez, Özerler İlköğretim Okulu-Sınıf Öğretmeni
1996-2001 Afyonkarahisar Merkez, Çayırbağ İlköğretim Okulu-Sınıf Öğretmeni
1993-1996 Afyonkarahisar İli, İhsaniye İlçesi Döğer İlköğretim Okulu-Sınıf
Öğretmeni
1988-1993 Sivas İli, İmranlı İlçesi Dağyurdu Köyü İlkokulu Müd. Yetkili Öğrt.

YABANCI DİL

İngilizce