



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

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN TOKSİK (ZEHİRLİ) LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

HAKAN ÇETİNKAYA

Denizli - 2017

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

OKUL YÖNETİCİLERİNİN TOKSİK (ZEHİRLİ) LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hakan ÇETİNKAYA

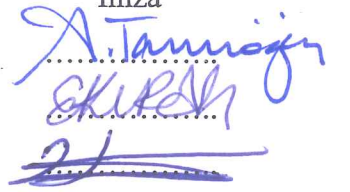


Danışman

Yard. Doç. Dr. Aydan ORDU

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

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

Başkan : Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN
Üye : Yard. Doç. Dr. Erkan KIRAL
Üye (Danışman) : Yard. Doç. Dr. Aydan ORDU

İmza




Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 11.08/2017 tarih ve 24/3 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Prof. Dr. Şükran TOK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

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


Hakan ÇETİNKAYA

TEŞEKKÜR

Araştırmaya başladığım günden itibaren ihtiyaç duyduğum her anda bana destek olan, sahip olduğu bilgi birikimini ve tecrübesini esirgemeyen saygı değer hocam Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU' ya çok teşekkür ederim. Yüksek lisans öğrenimim süresince gerek derslerde verdikleri bilgileriyle gerekse ders dışında aktardıkları deneyimleriyle akademik gelişimimde katkıları olan değerli hocalarım Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Doç. Dr. Kazım ÇELİK, Doç. Dr. Türkay Nuri TOK ve Yrd. Doç. Dr. Gökhan TUZCU'ya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tezi titiz bir şekilde inceleyen ve değerli fikirleriyle katkıda bulunan saygı değer hocam Yrd. Doç. Dr. Erkan KIRAL'a yardım ve tavsiyelerinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın gerçekleştiği Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapmakta olan okul yöneticisi ve öğretmenlere göstermiş oldukları ilgiden dolayı teşekkür ederim.

Beni bu yaşıma kadar büyüten manevi desteklerini her zaman hissettiğim kıymetli annem Fatma ÇETİNKAYA ve babam Sabri ÇETİNKAYA'ya; hayatımın her döneminde desteğini hissettiğim kardeşim Raife ÇETİNKAYA'ya; çalışmanın her aşamasında göstermiş olduğu özveri, sabır, sevgi ve desteklerinden dolayı ömrümün güzel yanı eşim Nuray ÇETİNKAYA ve oğlum Merthan ÇETİNKAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

ÖZET

Okul Yöneticilerinin Toksik (Zehirli) Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Hakan ÇETİNKAYA

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 2015-2016 Eğitim Öğretim yılında Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı kamu ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan toplam 2302 öğretmen arasından oranlı eleman örnekleme yöntemine göre seçilen 352 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen “Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği 22 soru ve duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı hissinde azalma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği ise 30 soru ve değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik, olumsuz ruh hali olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde parametrik ve nonparametrik tekniklerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler; okul müdürlerinin toksik liderlik davranışı sergilediklerine katılmamakta, çok nadir de olsa duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma yaşamakta ancak hiçbir zaman duyarsızlaşma yaşamamaktadırlar. Öğretmenlerin algılarına göre; okul müdürlerinin olumsuz ruh hali davranışı ile okulun öğretim şekli arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Duygusal tükenmişlik boyutu ile mesleki kıdem, branş, maaşı yeterli bulma ve mesleki saygınlık değişkenleri arasında; duyarsızlaşma boyutu ile branş, maaşı yeterli bulma ve mesleki saygınlık değişkenleri arasında; kişisel başarı hislerinde azalma boyutu ile okul bölgesi, okulun öğretim şekli, yaş, medeni durum, branş ve mesleki saygınlık değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Tükenmişliğin bütün alt boyutları ile toksik liderliğin değer bilmezlik alt boyutu ve geneli arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. En yüksek ilişki duyarsızlaşma (tükenmişlik) ve çıkarıcılık (toksik liderlik) alt boyutları arasında çıkmıştır. Toksik liderliğin değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruh hali boyutları

birlikte duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmayı anlamlı olarak yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Lider, Toksik lider, Zehirli lider, Tükenmişlik, Öğretmen



ABSTRACT

The Relationship Between The Toxic Leadership Behaviours of School Principals and The Level of Burnout of Teachers

Hakan ÇETİNKAYA

The aim of this study is to analyze the relationship between the toxic leadership behaviours of school principals and the teachers' burnout from the view of secondary school teachers. In the study, the relational search model -one of the quantitative research methods- is used. The sample consists of 352 teachers chosen according to rational subgroup sampling among 2302 teachers working at public secondary schools and religious vocational schools of central county Pamukkale and Merkezefendi directorate of national education in Denizli. The data gathered through "Maslach Burnout Inventory" which was developed by Maslach and Jackson (1981) and "Toxic Leadership Scale" developed by Çelebi, Güner and Yıldız (2015). Maslach Burnout Inventory composes 22 items and 3 sub dimensions including emotional exhaustion, depersonalization and decrease of personal accomplishment. Toxic Leadership Scale composes 30 items and 4 sub dimensions including unappreciativeness, utilitarian, egoistic, psychological dysfunction. Both parametric and non-parametric tests are used to analyze the data.

According to the results, the school teachers do not agree the idea that school principals show toxic leadership behaviours, and they hardly ever experience emotional exhaustion and decrease of personal accomplishment but never have depersonalization. According to the view of the teachers, there is a meaningful difference between psychological dysfunction and the teaching format of the school. It is also indicated that there is a meaningful difference between emotional exhaustion dimension and teachers' seniority, profession, salary satisfaction and prestige; depersonalization dimension and , profession, salary satisfaction and prestige; decrease of personal accomplishment dimension and school district, school's teaching format, age, marital status, profession, and prestige. As a result of the analyses done, significant relationships are found at a low level between the all sub dimensions of burnout and, unappreciativeness and general of toxic leadership. The highest relation is seen between depersonalization (burnout) and utilitarian (toxic leadership). Also, it is found that sub-dimensions of toxic leadership as unappreciativeness, utilitarian, egoistic, psychological dysfunction together predict the

emotional exhaustion, depersonalization and decrease of personal accomplishment significantly.

Key Words: Leader, Toxic Leader, Burnout, Teacher



İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
1.7. Kısaltmalar	8
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	9
2.1. Kavramsal Çerçeve	9
2.1.1. Liderlik	9
2.1.2. Tükenmişlik	30
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	36
2.2.1. Toksik (Zehirli) Liderlikle İlgili Araştırmalar	36
2.2.2. Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar	44
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	60
3.1. Araştırmanın Modeli	60

3.2.	Evren ve Örneklem	60
3.3.	Veri Toplama Araçları	62
3.3.1.	Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	62
3.3.2.	Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği	63
3.4.	Verilerin Analizi	65
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR		68
4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	68
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	74
4.2.1.	Okul Bölgesi.....	74
4.2.2.	Öğretim Şekli.....	75
4.2.3.	Cinsiyet	76
4.2.4.	Yaş	77
4.2.5.	Medeni Durum.....	77
4.2.6.	Mesleki Kıdem	78
4.2.7.	İdari Görevde Bulunmuş Olma.....	79
4.2.8.	Eğitim Durumu	79
4.2.9.	Branş	80
4.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	81
4.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
4.4.1.	Okul Bölgesi.....	86
4.4.2.	Öğretim Şekli.....	87
4.4.3.	Cinsiyet	88
4.4.4.	Yaş	88
4.4.5.	Medeni Durum.....	90
4.4.6.	Mesleki Kıdem	91
4.4.7.	Eğitim Durumu	92
4.4.8.	Branş	93

4.4.9. Maaşı Yeterli Bulma	94
4.4.10. Mesleğe Yönelik Saygınlık	95
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	96
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	97
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	100
5.1. Tartışma ve Sonuç	100
5.2. Öneriler	107
KAYNAKÇA	109
EKLER	121
EK-1 Anketle İlgili Öğretmen Bilgilendirme Formu	122
EK-2 Kişisel Bilgi Formu	123
EK-3 Toksik Liderlik Ölçeği	124
EK-4 Maslach Tükenmişlik Ölçeği	125
EK-5 Araştırma İzin Belgesi	126
EK-6 Maslach Tükenmişlik Ölçeği Türkçe Versiyonunu Kullanımı İzin Onayı	127
EK-7 Toksik Liderlik Ölçeği Kullanımı İzin Onayı	128
EK-8 Özgeçmiş	129

TABLolar LİSTESİ

TABLO 3.1 MERKEZEFENDİ VE PAMUKKALE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİNE BAĞLI ORTAOKULLARDA ÇALIŞAN VE ÖRNEKLEME DÂHİL EDİLEN ÖĞRETMEN SAYILARI	61
TABLO 3.2 KATILIMCILARA AİT BETİMSSEL İSTATİSTİKLER	61
TABLO 3.3 SCHMİDT İLE ÇELEBİ, GÜNER VE YILDIZ'IN GELİŞTİRMİŞ OLDUKLARI TOKSİK (ZEHİRLİ) LİDERLİK ÖLÇEĞİNİN MADDE BENZERLİĞİNİN KARŞILAŞTIRMASI.	64
TABLO 3.4 TOKSİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARI VE İLGİLİ MADDELER	65
TABLO 3.5 TOKSİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARI İLE MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINA AİT ÇARPIKLİK VE BASIKLIK DEĞERLERİ	65
TABLO 3.6 TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARININ ARİTMETİK ORTALAMAYA GÖRE DEĞERLENDİRME PUAN ARALIKLARI	66
TABLO 3.7 KİŞİSEL BAŞARI HİSSİ BOYUTUNU OLUŞTURAN MADDELERİ ARİTMETİK ORTALAMAYA GÖRE DEĞERLENDİRME PUAN ARALIKLARI	67
TABLO 3.8 TOKSİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ ARİTMETİK ORTALAMALARA GÖRE DEĞERLENDİRME PUAN ARALIKLARI	67
TABLO 3.9 KORELASYON ANALİZİ PUAN ARALIKLARI	67
TABLO 4.1 TOKSİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	68
TABLO 4.2 TOKSİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	69
TABLO 4.3 ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE, OKUL MÜDÜRLERİNİN DEĞER BİLMEZLİK DAVRANIŞININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	70
TABLO 4.4 ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE, OKUL MÜDÜRLERİNİN ÇIKARCILIK DAVRANIŞININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	71
TABLO 4.5 ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE, OKUL MÜDÜRLERİNİN BENCİLLİK DAVRANIŞININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	72
TABLO 4.6 ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE, OKUL MÜDÜRLERİNİN OLUMSUZ RUH HALİ DAVRANIŞININ BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	73
TABLO 4.7 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇALIŞTIKLARI OKUL BÖLGESİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T- TESTİ SONUÇLARI	75
TABLO 4.8 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇALIŞTIKLARI OKULUN ÖĞRETİM ŞEKLİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	75
TABLO 4.9 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	76
TABLO 4.10 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN KRUSKAL-WALLİS TESTİ SONUÇLARI	77
TABLO 4.11 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ MEDENİ DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	78
TABLO 4.12 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ MESLEKİ KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN ANOVA TESTİ SONUÇLARI	78

TABLO 4.13 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ DAHA ÖNCE DEN İDARİ GÖREV YAPMIŞ OLMALARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	79
TABLO 4.14 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	80
TABLO 4.15 ÖĞRETMENLERİN OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARINA İLİŞKİN ALGILARININ BRANŞLARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	81
TABLO 4.16 TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	81
TABLO 4.17 TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN FREKANS VE YÜZDE DEĞERLERİ	82
TABLO 4.18 ÖĞRETMENLERİN KENDİ DUYGUSAL TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	83
TABLO 4.19 ÖĞRETMENLERİN KENDİ DUYARSIZLAŞMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ	83
TABLO 4.20 ÖĞRETMENLERİN KENDİ KİŞİSEL BAŞARI HİSSİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE İLİŞKİN BETİMSSEL İSTATİSTİK DEĞERLERİ*	85
TABLO 4.21 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇALIŞTIKLARI OKUL BÖLGESİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	86
TABLO 4.22 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÇALIŞTIKLARI OKULUN ÖĞRETİM ŞEKLİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	87
TABLO 4.23 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ CİNSİYETLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	88
TABLO 4.24 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ YAŞLARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN KRUSKAL-WALLIS TESTİ SONUÇLARI	89
TABLO 4.25 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ MEDENİ DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	90
TABLO 4.26 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ MESLEKİ KIDEMLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN ANOVA TESTİ SONUÇLARI	91
TABLO 4.27 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	93
TABLO 4.28 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ BRANŞLARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	94
TABLO 4.29 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ MAAŞI YETERLİ BULMALARINA GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	95
TABLO 4.30 ÖĞRETMENLERİN KENDİLERİNE AIT TÜKENMİŞLİK ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGILARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SAYGINLIĞININ OLDUĞUNA İLİŞKİN DÜŞÜNCELERİNE GÖRE DEĞİŞİMİNİ GÖSTEREN T-TESTİ SONUÇLARI	95
TABLO 4.31 TOKSİK LİDERLİK, TÜKENMİŞLİK VE ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİYİ GÖSTEREN KORELASYON DEĞERLERİ	97
TABLO 4.32 TOKSİK LİDERLİĞİN DUYGUSAL TÜKENMİŞLİĞİ YORDAMASINA İLİŞKİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI	98

TABLO 4.33 TOKSİK LİDERLİĞİN DUYARSIZLAŞMAYI YORDAMASINA İLİŞKİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI	98
TABLO 4.34 TOKSİK LİDERLİĞİN KİŞİSEL BAŞARI HISSİNDE AZALMAYI YORDAMASINA İLİŞKİN ÇOKLU REGRESYON ANALİZİ SONUÇLARI	99



ŞEKİLLER LİSTESİ

ŞEKİL 2.1. BLAKE VE MOUNT'UN YÖNETİM TARZI MATRİSİ.....	13
ŞEKİL 2.2 ADAİR'İN DURUMSALLIK MODELİ	21



BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde giriş, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve araştırmada sıkça kullanılan tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Liderlik kavramı, 20. yüzyılın başından bu yana hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar tarafından yaygın olarak çalışılan bir konudur (Lunenburg ve Ornstein, 1996). Liderlik, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme yeteneği ve bilgisinin toplamı şeklinde tanımlanabilir (Eren, 2012). Liderlikle ilgili geçmişten günümüze birçok kuram ve yaklaşım geliştirilmiş, bu yaklaşımlarda liderin özelliklerine, davranışlarına, durumsal tutum ve karar alma yöntemlerine ve örgütü geliştirme gibi özelliklerine bakılmıştır. Bu yaklaşımlarda amaç en basit anlamda mükemmel lideri tanımlamak ve geliştirmek olmuş, liderlerin hep olumlu sonuçlar üretecekleri düşünülmüştür. Çünkü lider denildiğinde hep “olumlu liderler” düşünülmüş, liderlerin olumsuz sonuçlar doğurabileceği ya da aldıkları kararlarla yönlendirdikleri örgüte ve takipçilerine zarar verebilecekleri düşünülmemiştir. Buna karşın geçmişte ve yakın tarihte güçlü lider olarak insanları peşinden sürükleyen ve ne yazık ki insanlık açısından felaketlere neden olan pek çok lider vardır. Örneğin; Hitler, Saddam Hüseyin, Usame Bin Ladin vb. (Onay, 2015). Literatürde araştırılmış liderlik kuramlarında aşırı baskıcı (otoriter), başıboş (Laissez-faire), benmerkezci (bencil), istismarcı, zayıf, narsist, çok fazla iş veya iletişim eğilimli liderlerin bulunduğu; bu liderlerin davranış, tutum ve kararlarıyla örgütleri ve takipçilerini olumsuz etkiledikleri tespit edilmiştir (Aydın, 2010; Celep, 2014; Gedikoğlu, 2015; Güney, 2015; Korkmaz, Çelebi, Yücel, Şahbudak, Karta ve Şen, 2015; Yıldız, 2015).

Kırbaç (2013)’a göre günümüz çalışanlarının çoğunun iş yaşamlarında en az bir olumsuz liderle çalışmış ve olumsuz sonuçlarını deneyimlemiş olma ihtimalleri vardır. Nitekim liderlikle ilgili son araştırmalar, işlevsiz liderliğin ayrıntılı bir şekilde ve daha derinlemesine bir türü ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmalar sonucunda olumsuz birçok özellik harmanlanıp, buna da “toksik liderlik” adı verilmiştir.

Toksik liderliğin kişilik özelliklerine en uç örnek olarak Adolf Hitler'in davranışları araştırılmalıdır. Bazıları onun güçlü, karizmatik liderlik özelliklerine sahip olduğunu iddia etmektedir. Hitler, takipçilerine ilham verebilmiş, onları harekete geçirebilmiş ve yönlendirebilmiştir. Başlangıçta, son derece karizmatik; konuşmalarıyla onu takip etmesi için milyonlara ilham kaynağı olan bir liderdi (Kellerman, 2004; akt. Roter, 2011). Fakat Hitler'in liderliğinin karanlık tarafının sonucu olan, milyonlarca insanın ölümü ve yarattığı yıkım, insanlığın bir daha yaşamak istemeyeceği bir durumdur (Roter, 2011).

Toksik liderler, çalışanların refahını ihmal eden (Schmidt, 2008); çalışanları bunaltarak, eleştirerek, tehdit ve otorite ile kendilerine boyun eğmelerini sağlayan (Lipman-Blumen, 2005a); kendi ilgilerine odaklı, başkalarını önemsemeyen (Schmidt, 2008) liderlerdir (akt. Kırbaç, 2013, s. 66). Bir kurumdaki toksik yönetim tarzı umutsuzluk, kırgınlık, düşük moral, kötü iletişim (Eğinli ve Bitirim, 2008); tükenmişlik, güvensizlik (Bektaş ve Erkal, 2015); iş gören veriminin düşmesi ve örgütler için fayda-maliyet ilişkisinin olumsuz etkilenmesi, işe gelmeme oranında artış, artan iş gören devri ve işin tamamen devredilmesi (Schmidt, 2008); örgütsel sinizmin artması (Demirel, 2015) gibi olumsuz etkilerin yayılmasında doğrudan etkili olmaktadır. Toksik liderler, toksik örgüt kültürünü yayarak ya da var olanı destekleyerek, çalışanların yönetimin kontrolü konusunda bir endişe yaşamalarına ve risklerle karşılaşmalarına neden olabilmektedir. Bu örgütlerde, toksik kültüre uyum sağlamak istemeyen çalışanlar dışarıda tutulmakta ve bu nedenle kendini örgüte ait hissetmemekte ve doyum düzeyleri düşmektedir (Appelbaum ve Roy-Girard 2007; akt. Eğinli ve Bitirim, 2008, s. 133). Lider; çalışma ortamı, hiyerarşik yapı, örgüt içi ve dışı iletişim, ödüllendirme ve ceza sistemlerini oluşturur. Oluşturdukları bu yapılarla takipçilerinin moral, motivasyon, stres ve tükenmişlik düzeylerini etkilerler. Ayrıca çalışanların günümüzde iş yaşantılarında daha rekabet etmek durumunda olmaları, işle ilgili yüksek beklentileri, kişiler arası çatışmalar gibi durumlar onların duygularını yıpratmakta, stres ve tükenmişlik düzeylerini yükseltmektedir (Akman, 2016). Mc Guire (1975), Bardo (1979), Sparks (1979), Farber (1984) ve Gold (1985) eğitim alanında tükenmişliğin nedenlerini araştırmalar ve sonuç olarak iş atmosferi, öğrencilerin disiplin problemleri, kalabalık sınıflar, yetersiz ücret, alınan kararlarda katılım yetersizliği, fazla bürokratik iş, idarecilerin destek eksikliği ve okul içindeki zayıf ilişkilerin tükenmişliğin sebebi olduğunu belirtmişlerdir (akt. Vızlı, 2005).

Liderlik becerilerin ve tükenmişlik günümüzde muhtemel sorunları çözme ve politika oluşturma noktasında ilgileri üzerine çeken kavramlardandır (Akman, 2016).

Tükenmişlik kavramıyla ilgili ilk makaleler sağlık hizmetleri üzerine çalışan psikiyatrist Freudenberg (1974, 1975) ve çalışanların duyguları üzerine çalışan sosyal psikolog Maslach (1976) tarafından yazılmıştır (akt. Maslach ve Schaufeli, 1993, s.2). Tükenmişlik diğer insanlarla birlikte çalışmak durumunda olan bireylerde görülen; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasını içeren psikolojik bir sendrom olarak tanımlanabilir (Maslach ve Jackson, 1981, s.99; Maslach ve Goldberg, 1998, s.64). Tükenmişlik sendromunun en temel belirtisi duygusal tükenme duygularındaki artıştır. Yaşadıkları duygusal yoğunluktan dolayı çalışanlar kendilerini psikolojik olarak işlerine veremezler. Ayrıca çalışma arkadaşları ya da hitap ettiği insanlar hakkında olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirirler (duyarsızlaşma). Son olarak da kişi kendisini de olumsuz değerlendirme eğilimindedir ve kişisel başarısına yönelik yetersizlik ve doyumsuzluk hisseder (Maslach ve Jackson, 1981, s. 99).

Soysal (2011), Özyıldız Güz (2013) ve Baloğlu'na (2011) göre, insana hizmet sunulan sektörlerde çalışan kişilerde tükenmişliğin etkileri daha çok görülmektedir. Çağımızda insanlar arası ilişkilerin hem karmaşıklaşmış hem de hızlanmış olması gerek çalışanların stres yaşamalarına neden olmaktadır. Gelişen dünyada öğretmenlerin iş yükü artmış, okul, veli ve öğrenci arasındaki iletişimde ana kaynak olma görevini üstlenmiştir (akt. Akman, 2016). Farklı kesimlerde farklı bireylerle aktif iletişim gerçekleştiren öğretmenlerden beklenenlerin de artması; öğretmenlerin duygusal yoğunluklarını artırarak başta stres olmak üzere kaygı, çözümsüz kalan problemler ve çaresizlik yaşamalarına sebep olmaktadır (Yörük, Akar, Çimenci ve Akyel, 2013). Öğretmenlerin okullarda etkileşim halinde oldukları veliler, öğrenciler ve okul müdürleri öğretmen üzerinde baskı oluşmasına ve öğretmenin tükenmişlik hissine kapılmasına sebep olabilir. Bu gruplar içinde yasal güç ve yetkiler bakımından öğretmen üzerinde en fazla etkiyi bırakacak olan kişiler okul müdürleridir. Okul müdürleri yasal güçleri ve sahip oldukları liderlik özellikleriyle okulun birçok yapısına etki etmekle birlikte öğretmenler üzerinde ayrı bir etkiye sahiptir.

Bu araştırma öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile kendi tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemlidir. Yurt içi ve yurt dışında toksik liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde toksik liderliğin örgütsel sinizm (Dobbs, 2014; Demirel, 2015), iş stresi (Pekerşen, 2015; Zagross ve Jamileh, 2016), örgütsel sağlık (Reyhanoğlu ve Akın, 2016), iş doyumu, örgütsel bağlılık (Mehta ve Maheshwari, 2013), örgütsel vatandaşlık, işten

ayrılma davranışları (Hitchcock, 2015) gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmalar bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu anlamda ilk olması nedeniyle literatüre katkıda bulunması beklenmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Okul müdürlerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

1.1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları; genel olarak ve değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik, olumsuz ruh hali boyutları bazında nasıldır?
2. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları öğretmenlerin;
 - Çalıştığı okul bölgesi,
 - Çalıştığı okulun öğretim şekli,
 - Cinsiyeti,
 - Yaşı,
 - Medeni durumu,
 - Mesleki kıdemi,
 - İdari bulunmuş olma,
 - Eğitim durumu
 - Branşı değişkenlerine göre genel olarak ve boyut bazında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları bazında nasıldır?
4. Öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri;
 - Çalıştıkları okul bölgesi,
 - Çalıştıkları okulun öğretim şekli,

- Cinsiyeti,
 - Yaşı,
 - Medeni durumu,
 - Mesleki kıdemi,
 - Eğitim durumu,
 - Branşı,
 - Maaşlarını yeterli bulması
 - Mesleki saygınlık değişkenlerine göre boyutlar bazında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin algılarına göre, müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları onların tükenmişlik düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Lider, içinde bulunduğu toplumu ve ilişkide bulunduğu diğer toplumları yükseltme veya yok etme yetkisine sahip en önemli kişidir. Tarihteki, birçok kanlı savaş liderlerin adlarıyla anılmaktadır. Birçok güçlü devlet, iyi liderlerin oluşturdukları düzgün yönetim sistemleriyle uzun yıllar ayakta kalmış ve bazıları hala ayakta durmaktadır. Bu sebeple, geçmişten günümüze insan ve yönetimle ilgilenen bilim insanları en doğru liderlik yaklaşımını tanımlamaya çalışmış bu konuda kuram ve yaklaşımlarını oluşturmuştur.

Bu araştırmalar sonucunda etkili ve başarılı liderler; davranışları, özellikleri ve tutumları ile tanımlanmaya çalışılırken aynı zamanda birçok işlevsiz, bencil, narsist, başarısız, kötü, zorba, yıkıcı, istismarcı ve toksik liderlerin de davranış, özellik ve tutumları incelenmiştir. Olumsuz liderlerin davranış ve tutumlarının örgüt, takipçi ve ilişkili örgütler üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır. Olumsuz liderlerin bazıları bu davranış ve tutumları bilinçli olarak yapmazken, bazıları da bilinçli olarak yapmaktadır. Olumsuz liderlik türlerinden olan toksik liderlerin kendilerini yüceltmek, egolarını tatmin

etmek, takipçilerini sindirmek, onların ayrılmasını sağlamak, örgütü yok etmek veya zayıflatmak için olumsuz davranış ve tutumlar ile yanlış kararları bilinçli olarak uyguladıkları Lipman-Blumen (2005a), Williams (2005), Schmidt (2008) ve Hitchcock (2015) gibi araştırmacılar tarafından kabul görmektedir.

Flynn (1999), toksik liderleri; zorba, küfreden, bağırان, değişken ruh hali olan, çalışanlarını kuytu köşelerde dedikodu yapmalarına sebep olan, astlarını kötüleyen, küçümseyen, kişiler arası ilişkileri zayıf, hatalı kararlar alan kişiler olarak tanımlamaktadır. Toksik liderler, yapmış oldukları olumsuz davranış ve tutumlarla, örgüt içerisinde en çok takipçilerini olumsuz şekilde etkilemektedir. Schmidt (2008), toksik liderliğin, dönüşümsel liderlik ile lider üye değişimi kavramları arasında negatif bir ilişkinin olacağını ve iş doyumunu ile lider memnuniyetini olumsuz etkileyeceğini öne sürmüştür. Reyhanoğlu ve Akın (2016) toksik liderlerin örgüt içinde olumsuz bir hava yaratarak iş doyumunu, işten ayrılma niyeti, örgütsel ve yöneticiye duyulan güven, stres, örgütsel vatandaşlık gibi örgütsel çıktılarının olumsuz olmasına neden olabileceği çıkarımlarında bulunmuşlardır. Çalışanların iş doyumunu ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, iş doyumunun mesleki tükenmişlik, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık ve işten ayrılma kavramları ile ilişkili olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2007; Yüksel ve Yüksel, 2014; Diri ve Kırал, 2016). Bu olumsuz çıktılarının hepsi önemli olmakla beraber özellikle iş doyumunu ve stres kavramları, araştırmanın bağımlı değişkeni olan tükenmişlik ile yakından ilintilidir.

Tükenmişlikle ilgili birçok araştırmada iş doyumunu ve stres kavramları arasında ilişki incelenmiştir; iş doyumunu ile tükenmişlik arasında negatif yönlü ve stres kavramı ile tükenmişlik arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunmaktadır (Diri ve Kırал, 2016). Tükenmişlik, çalışanları fizyolojik (yorgunluk vb.), psikolojik (stres, kararsızlık, davranış bozuklukları vb.) ve sosyolojik (iş hayatı, aile hayatı vb.) alanlarda etkilediğinden dolayı üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (İzgar, 2003).

Liderin, toksik liderliğin alt boyutlarını oluşturan; değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruh hali davranışlarından birini ya da tamamını takipçilerine karşı sergiliyor olmasının takipçilerinin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hislerinde azalma yaşamalarına sebep olacağı öngörülmektedir. Bunun sonucu olarak, toksik liderin etkisinde kalan ve tükenen bir çalışan toksik davranışlar sergileyebilmekte bu durum da örgüt içinde toksisitenin artmasına sebep olabilir.

Örgütler için lider ne kadar önemli ise deneyimli, uzman ve yüksek verim alınan çalışan da bir o kadar önemlidir. Toksik liderler olumsuz davranışları ile işyerinde

toksitenin artmasına ve çalışanların tükenmesine sebep olabilirler. Araştırma bu öngörüler bağlamında oluşturulmuştur. Yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde toksik liderlik ve tükenmişlik konularının birlikte çalışılmadığı görülmektedir. Çalışma bu anlamda ilk olması sebebiyle önemlidir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar gerçeği yansıtmaktadır.
2. Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları okulun tamamını, bir grubu veya bir kişiyi etkileyebilmektedir.
3. Okul müdürleri bilinçli olarak değişik zaman ve durumlarda sahip oldukları liderlik becerilerini örgütün belirli bir parçasını veya tamamını olumsuz şekilde etkileyecek toksik liderlik davranışı gösterebilmektedirler.
4. Öğretmenlerin birçoğu mesleki hayatlarının bir döneminde tükenmişlik sendromu yaşamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Denizli il Merkezefendi ve Pamukkale ilçesinde bulunan kamu ortaokul ve imam hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Ölçme araçlarının uygulandığı zaman dilimi olarak, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
3. Veri toplama aracı olarak yararlanılan “Kişisel Bilgi Formu”, “Toksik Liderlik Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Toksik: Zehirli, sağlığa zararlı madde (TDK, 2016). Bir toksin veya bir zehir tarafından etkilenmiş, bir sakatlığa veya ölüme sebebiyet verme kapasitesi olan (Gangel, 2008).

Toksik Örgüt: Kendi amaçları dışında hareket eden, çalışanların işbirliğinden uzaklaşıp, kendi çıkarları doğrultusunda davrandığı, doyuma ulaşamadığı, örgütsel kararlar sürecinde etkin rol oynayamadıkları ve atmosferinde stresin yoğun olduğu örgüt (Kırbaç, 2013).

Toksik Lider: Yıkıcı ve işlevsel olmayan kişilik özelliklerine sahip bireyler, gruplar, örgütler ve toplumlar üzerinde ciddi çatışmalar ve zararlara neden olan bir liderlik biçimi (Lipman-Blumen, 2005).

Toksisite: Zehirlilik, zehirlenme yeteneği, zehir etkisi gösterme derecesi (TDK, 2016).

1.7. Kısaltmalar

LDTA : Liderlik Davranışlarını Tanımlama Anketi

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MEM : Milli Eğitim Müdürlüğü

MOS : Merkezi Ortak Sınav

MTE : Maslach Tükenmişlik Ölçeği

NCLB : Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind)

TDK : Türk Dil Kurumu

YBO : Yatılı Bölge Ortaokulu

YİBO : Yatılı İlköğretim Bölge Okulu

İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgiler verilmiştir.

2.1.1. Liderlik

2.1.1.1. Liderlik kavramı. İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları için, oluşturdukları grupları yönetecek, hedeflerine ulaştıracak liderlere/yöneticilere ihtiyaç duyarlar (Yıldız, 2015). Bu ihtiyaç insanlık tarihi kadar eskidir. Örgütler gelişmişlik düzeylerine ve üyesi olduğu grubun ihtiyaçlarına göre gruplarını yönetecek değişik (dini, askeri, ticari, siyasi vb.) liderler seçmişler ve bu liderlerin kararlarından etkilenmişlerdir. Örgüt üyeleri her ne kadar seçtikleri liderlerin aldıkları kararlarla örgütü amaçlarına ve hedeflerine ulaştırmasını bekleseler de, liderlerin almış oldukları kararlar her zaman yönetmiş oldukları gruplar için olumlu sonuçlar vermemiştir. Özellikle Birinci ve İkinci Dünya savaşlarında liderlerin almış oldukları kararların ne kadar ölümcül sonuçlar doğurabileceğini gören bilim insanları, liderlikle ilgili araştırmalara 20. yüz yılın başında başlamış olsa da 1960 ve 1970'lerde liderlik konusunda birçok araştırma ve çalışma yapmıştır (Gedikoğlu, 2015). Yapılan araştırma ve çalışmalarda bilim insanları geçmişten günümüze liderlik kavramlarını incelemişler, liderlik kavramının gelişimini gözler önüne sermişlerdir. Bu çalışmalarda pek çok farklı tanım yapılmış olsa da liderliğin en bilindik tanımı, belli hedefleri gerçekleştirmek üzere diğerlerini etkileme ve harekete geçirme yeteneğidir (Şişman, 2004). Liderlik kuramları özellik, davranış, durumsallık ve çağdaş kuramlar olarak dört grup altında toplanabilir.

2.1.1.2. Liderlik kuramları

2.1.1.2.1. Özellik kuramı. Liderlik konusunda geliştirilen ilk kuram olan özellik kuramı, lideri fiziksel, sosyal ve zihinsel olarak içinde bulunduğu grubun diğer üyelerinden üstün kabul etmektedir (Gedikoğlu, 2015). Özellik kuramı; liderlerin kişisel, fiziksel ve psikolojik özelliklerini belirlemiş ancak etkili/iyi bir liderin nasıl yetiştirilebileceği sorusuna cevap üretememiştir. Bunun sonucu olarak bilim insanları 20. yüzyılın ortalarında çalışmalarını daha çok liderin davranış stilleri üzerinde yoğunlaştırmışlardır (Korkmaz ve diğ., 2015).

2.1.1.2.2. Davranış kuramları. Liderliği tanımlamada liderin fiziksel, sosyal ve zihinsel özelliklerinin yetersiz kaldığını fark eden araştırmacılar, liderin iş görenlerle ilgili anlayışlarına ve iş görenlere karşı sergilemiş olduğu davranışlarına yönelmişlerdir. Davranışçı kuram olarak gruplandırılan araştırmalarda liderlerin astlarıyla iletişim şekilleri, yetki devredip etmemesi, planlama ve kontrol şekilleri, amaçları belirleme şekilleri, güdüleme şekilleri, grup bağlılıkları, astlarını karar alma sürecine katma şekilleri, kaynaklar kullanışlı hale getirme şekilleri gibi konular üzerinde durarak etkin olan ve olmayan liderleri incelemişlerdir (Yıldız, 2015; Korkmaz ve diğ., 2015). Ancak bu kuramlarda da ortam koşullarının ihmal edilmesi gerekçesiyle tam bir açıklayıcı nitelik elde edilememiştir (İşcan, 2002).

Davranış kuramının oluşmasında birçok araştırmacının araştırması etkili olmuştur. Aşağıda belli başlı davranışçı liderlik kuramları ile ilgili bilgi verilmektedir.

2.1.1.2.2.1. Lewin, Lippitt Ve White'in liderlik tarzları. Lewin, Lippitt ve White (1939) yapmış oldukları araştırmada otokratik, demokratik ve laissez-faire (başiboş) olmak üzere üç çeşit liderlik tarzı ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda uygulanan liderlik tarzına göre şu sonuçlar elde edilmiştir (akt. Yıldız, 2015):

Otokratik lider; kararları kendisi almış ve astlarına danışmamıştır. Sonuç olarak işten yüksek verimlilik elde edilmesine rağmen kalite düşük olmuştur. Astların iş doyumunu düşük, saldırganlık seviyeleri yüksek çıkmıştır.

Demokratik lider; kuralları astlarla beraber belirlemiştir. Astların iş doyumunu ve bağlılığı yüksek olmuştur. Otokratik liderin yönettiği gruptan az verim elde edilmiş olsa da işin kalitesi yüksek olmuştur.

Başiboş lider; astlarına karışmamış sadece sorulan sorulara cevap vermiştir. Astlar bireysel çalışmış sonuç olarak işin kalitesi ve verimliliği düşük olmuştur.

2.1.1.2.2.2. McGregor'un X ve Y teorisi. McGregor'un X ve Y teorisi liderlerin davranışlarını açıklamakta kullanılan diğer bir yaklaşımdır. McGreoger insanların yaradılış boyutlarıyla ilgili araştırmalar yaparak iki tür insan yapısının olduğunu ortaya koymuştur (Yıldız, 2015). Bunlardan ilki X teorisinin varsayımı olan insanların tembel olduğu ve ancak otorite ile yönetilebileceği görüşüdür. Diğer yaklaşım olan Y teorisi ise bu görüşün tam tersini, insanlar yaradılışları itibariyle tembel bir varlık olmadığı

ve demokratik bir davranışla yönetildikleri takdirde potansiyellerini ortaya çıkaracaklardır (Dikmen, 2012). McGregor'a göre yöneticilerin davranışları astlarına bakış ve onları algılayış biçimlerine göre değişiklik göstermektedir (Benligiray, 2013).

2.1.1.2.2.3. Ohio State üniversitesi çalışmaları. Ralph Stodgill ve Edwin Fleishman tarafından başlatılan Ohio State Üniversitesi araştırmalarında, liderlik davranışlarının; anlayış (kişiyi dikkate alma) ve inisiyatif (işe ağırlık verme) olmak üzere bağımsız iki boyutu üzerine çalışmalar yapılmıştır (Dikmen, 2012). Bunlardan ilki; insan ilişkilerine dönüklük veya anlayış; örgüt üyeleri arasındaki arkadaşlığı, karşılıklı güveni, saygıyı ve sıcaklığı belirlemektedir. İkincisi ise; göreve dönüklük veya yapıyı harekete geçirme; liderin iş ve görevleri planlayıp örgütlemesini içermektedir (Tağraf ve Çalman, 2009). Ohio State araştırmacıları liderlerin sergilediği davranışlar hakkında bilgiler toplayarak günümüzde dahi sıkça kullanılan Lider Davranışları Tanımlama Anketi (LDTA) adlı bir ölçek geliştirmişlerdir.

Bir lider de işe ağırlık veren ve insan ilişkilerine ağırlık veren davranış biçiminin birlikte var olabileceğini, fakat bu iki özellikten birinin diğerine göre daha baskın olacağı belirtilmiştir. Ohio State araştırmacılarının yaptığı incelemeler sonucu şu bulguları elde ettikleri görülmektedir (Akdeniz, 2010):

- Liderde kişiye önem veren davranış biçimi baskın hale geldikçe, iş görenlerin işe devam süreleri artarken, örgütün personel devir hızı da düşme eğilimi gösterecektir.
- Liderin göreve yönelik davranış biçimi baskın hale geldikçe, astların çalışma performansları düşecektir.

2.1.1.2.2.4. Michigan üniversitesi çalışmaları. Michigan üniversitesi çalışmaları Rensis Likert öncülüğünde gerçekleşmiştir. Burada amaç, çalışanların performansını arttırmak suretiyle verimliliği sağlamak, iş tatminini yükseltici, maliyetleri düşürücü, devamsızlığı azaltıcı, iş gören devir hızını düşürücü faktörlere odaklanmaktır. Michigan Üniversitesi çalışmalarında, lider davranışlarının bireye ağırlık veren eylemlerle işe ağırlık veren eylemleri birleştirmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda iki tip lider tanımı yapılmıştır. Bunlar (Dikmen, 2012);

Kişiyeye yönelik lider; verimliliği yükseltmekten ve işletme, yönetim ve teknolojik gelişmelerden ziyade bireylerin insan olarak potansiyel enerjilerinden yararlanarak mevcut teknoloji ve sistem ile işçilerin çok çalışmasını sağlayabilir.

İşe yönelik lider; iş sürecinin yönetim ve teknoloji yönlerine önem vererek, çalışanları işi yapan ve mekanik biçimde ifa eden emekçiler olarak görürler. Bu tutumları ile astların verimliliğinden çok toplam üretimin arttırılması ile ilgilenirler.

Bu araştırmaların sonucuna göre; kişiye yönelik liderlik davranışlarıyla işe yönelik liderlik davranışları negatif yönlü ilişkilidir. (Yıldız, 2015).

2.1.1.2.2.5. Harvard üniversitesi araştırmaları. Robert Bale tarafından yapılan Harvard Üniversitesi araştırmasında, Ohio State ve Michigan Üniversitesi araştırmaları gibi “Görev Yönelimli” ve Birey Yönelimli” iki liderlik tipi üzerine çalışmıştır. Bale çalışmasında, tek bir liderde bu iki tip liderlik davranışından birini belirlemeye çalışmamıştır. Bunun yerine, bir grubun içerisinde bu iki farklı tipte liderlik davranışı sergileyen iki farklı liderin olabileceğini tespit etmiştir. Bu iki farklı liderden, birey yönelimli lider; sahip olduğu sosyal, duyarlı, uzlaşmacı, arabulucu ve katılımcı özellikleriyle gruba rahat ve huzurlu çalışma ortamı oluşturma ve grubun sosyal yapısı ile ilgilenirken, görev yönelimli lider de; yönlendirici, zamanı etkin kullanan, katı tepkiler verebilen ve üst düzey performans bekleyen özellikleriyle işin başarıyla yapılması için çaba harcamaktadırlar. Ayrıca liderlikte önemli olanın bireyin gerçekleştirdiği iletişimin ve daha önemlisi bu iletişimin türü olduğudur (Korkmaz ve diğ., 2015).

2.1.1.2.2.6. Blake ve Mouton'un liderlik yaklaşımı. Robert Blake ve Jane Mouton'da araştırmalarında üretime yönelik ilgiyi ve insana yönelik ilgiyi incelemişler, araştırma sonucunda yönetim tarzı matrisi kuramı geliştirilmiştir. Bu matris liderin ağırlık verdiği faktörlere göre dokuz hücreye ayrılarak, liderlik tarzlarını ortaya koymaktadır. Bu liderlik tarzları (Şekil 2-1); zayıf (etkisiz, cılız) liderlik, şehir kulübü liderliği, orta yolcu liderlik, görev (otoriter) liderliği ve takım liderliğidir.

Zayıf liderlik (1,1); lider düşük düzeyde, çalışana ve üretime ilgi boyutuna önem verir ve iş görenleri kendi hallerine bırakır. Şehir kulübü liderliği (1,9); çalışana dostça yaklaşır ve yüksek düzeyde önem verir. Üretime en düşük düzeyde önem verir. Orta yolcu liderlik (5,5); lider insana ve üretime eşit seviyede önem verir. Bu yaklaşımda lider, mevcut yapı ve işleştikten memnundur ve devam etmesini ister. Otoriter lider (9,1); çalışanlarla iletişim ve etkileşimi en düşük düzeyde olan liderdir. Üretime önem veren bu liderlik yaklaşımında temel ilgi, iş performansı ve işlerin tamamlanmasıdır. Takım liderliği (9,9); lider çalışana ve üretime en üst düzeyde önem verir. Örgütsel etkililik ve etkinliği

arttırmak için ekip çalışmasını ve örgütsel bağlılığı geliştirici girişimleri destekler (Gedikoğlu, 2015).

İnsana İlgisi	Yüksek	1, 9							9, 9
		Şehir kulübü liderlik				Takım liderliği			
					5, 5				
		Orta yolcu liderlik							
		Zayıf liderlik				Otoriter liderlik			
		1, 1							9, 1
	Düşük	Üretime İlgisi				Yüksek			

Şekil 2.1.Blake ve Mount'un yönetim tarzı matrisi

2.1.1.2.2.7. *Likert'in sistem-4 kuramı*. Rensis Likert'in etkin liderlik davranışı ile etkin olmayan liderlik davranışı arasındaki farklılığı ortaya koymayı amaçladığı kuramda dört çeşit lider davranışı tanımlamaktadır. Bunlar; Sistem-1 Tipi Lider Davranışı: Sömürücü (İstismarcı) Otokratik, Sistem-2 Tipi Lider Davranışı: Yardımsever Otokratik, Sistem-3 Tipi Lider Davranışı: Katılımcı, Sistem-4 Tipi Lider Davranışı: Demokratik şeklindedir (Koçel, 2003; akt. Durmaz, 2007).

Sistem-1 Sömürücü (İstismarcı) otokratik lider; astlarına güvenmez ve fikirlerini nadiren alır, takım çalışması olmaz ve astlar kendilerini serbest hissetmezler. Sistem-2 Yardımsever otokratik lider; astlarına sömürücü otokrat lidere oranla daha fazla güvenir ve fikirlerini bazen alır, takım çalışması olmaz ve astlar kendilerini fazla serbest hissetmezler. Sistem-3 Katılımcı lider; astlarına kısmen güvenir ve fikirlerini alır, fakat en son kararı yine o verir, takım çalışması yapılır ve astlar kendilerini serbest hissederler. Sistem-4 Demokratik lider; astlarına tam olarak güvenir, her zaman fikirlerini alır ve sorumluluk verir ve astlar kendilerini tamamen serbest hissederler. Likert, verimliliğin liderin yönetim şeklinin sistem 4'e yaklaşmasıyla sağlanacağını belirtmiştir (Koçel, 2007, s. 455; Bolat, Seymen, Bolat ve Erdem, 2014, s. 194-196; Yıldız, 2015, s. 9).

2.1.1.2.2.8. *Chris Argyris'in olgunluk kuramı.* Argyris'in 1957 yılında yazmış olduğu *Personality and Organization* (Kişilik ve Örgüt) adlı eserinde, insan ve örgüt arasındaki ilişki üzerinde durmuş, kişilerin sorumluluk alanlarının artmasının o kişiyi daha çok olgunlaştıracağı görüşünü savunarak olgunlaşma sürecini açıklamıştır. Argyris'in "olgunluk teorisi" örgütler için tasarlanmış ve yönetim sisteminin, davranış tarzı ile bireyin olgunlaşmasına veya engellenmesine yol açacağını söyler (Korkmaz ve diğ., 2015). Argyris'e göre örgütlerde yönetim şeklinin merkezîyetçi ve dikey hiyerarşiye sahip olması bu örgütlerdeki çalışanların; pasif, bağımlı, sınırlı davranış gösteren, işine olan ilgisi yüzeysel olan, anı kurtaran, kendini değersiz görme ve kendi bilgi ve yeteneklerinden habersiz olma gibi davranışlar kazanmalarına, sonuç olarak da olgunlaşmalarının engellenmesine sebep olmaktadır. Örgütlerde yönetim şekli insan odaklı ve yatay hiyerarşiye sahip olursa bu örgütlerdeki çalışanlar; aktif, bağımsız, sınırlı davranışlardan çok yönlü davranışlara geçen, işe olan ilgisi artan, geçmiş ve gelecek zamanla ilgili düşünce ve tecrübelerle odaklanan, kendine güvenen, kendi bilgi ve becerilerini tanımaya çalışan davranışlar kazanır, bu durum da olgunlaşmalarını sağlamaktadır (Öztürk, 2016).

2.1.1.2.3. *Durumsallık kuramları.* Durumsallık kuramlarının liderlere, farklı ortam ve durumlarda nelerin etkili liderliği sağlayacağını açıklaya bilmeleri, bu kuramları özellik ve davranış kuramlarından ayıran en önemli nokta olmuştur. Durumsallık kuramları sergilenecek olan liderlik yaklaşımının büyük ölçüde ortama ve duruma, çalışanlara, işin türüne, örgüte ve diğer çevresel etmenlere göre farklılaşacağını gösterir (Gedikoğlu, 2015).

2.1.1.2.3.1. *Fiedler'in durumsallık kuramı.* Bu kurama göre, bir lider tek bir liderlik stili ile her durumda başarılı olamaz. Lider için en uygun liderlik tarzını ortam belirler ve lider içinde bulunduğu ortamın şartlarına göre liderlik tarzını değiştirmesi gereklidir. Fiedler yönetsel görevlerin yerine getirildiği koşulları belirleyen üç farklı durumdan söz etmiştir (akt. Gedikoğlu, 2015):

- Lider ve iş gören ilişkileri; liderle üye arasındaki karşılıklı güven, saygı vb. davranışları açıklar.
- Görevin yapılandırılma derecesi; yapılacak işin tanımının açık ve net olması, nasıl yapılacağını ya da problem çıkması durumunda ne gibi çözümler üretileceği gibi belirli yolların olmasını ifade eder.

- Liderin konumundan kaynaklanan gücü; liderin yetkilerinin sınırlarını ifade eder. Yetki gücü yüksek liderlerin, çalışanları etkileme güçleri daha fazladır (Koçel, 2007).

Bu kuramda liderler, iş yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Değişkenlere göre şartların en olumlu olduğu, amacın, yapılacak işin ve yöntemin açık bir şekilde tanımlandığı durumlarda liderin sadece işin nasıl yapılacağını söylemesi başarı için yeterliyken, şartların en olumsuz olduğu hallerde ise iş yönelimli liderlik tarzı gerekmektedir. Şartların orta seviyede olması halinde çalışanların motivasyonunu artırarak ve başarıya ulaşmak için ilişki yönelimli liderlik yaklaşımı gerekmektedir (Alkan, 2016).

2.1.1.2.3.2. House ve Evans'ın yol amaç kuramı. House ve Evans tarafından geliştirilen kuram genel bekleme kuramının bir parçasıdır (Güney, 2015). Genel bekleme kuramının liderlik açısından taşıdığı anlam şudur: lideri takip edenler, lider tarafından iki konuda motive edilebilirler (Koçel, 2007);

- Amaçları belirlemede,
- Grup üyelerini bu amaçları gerçekleştirebilecekleri yolları bulmada.

Yol-amaç teorisi “iş odaklılık” ve “ilişki odaklılık” ikilemi sonucu ortaya çıkmış bir durumsallık kuramıdır (Keser, 2013). Bu kuramda liderlik davranışının çalışanların motivasyon, iş doyumunu, işteki gayretlerine ve performanslarına olan yansımalarını ve durumsal faktörlerin çalışanlar ve iş çevresi üzerine etkilerini ortaya koymaya çalışmışlardır (Çelik, 2003; akt. Korkmaz ve diğ., 2015). Kuram, çalışanların, amaca dönük performans harcamaları konusunda ikna edilmesinin lider açısından önemini vurgular. Lider, örgütsel amaçların gerçekleşmesi için iş yerini çalışanlar açısından tatmin edici bir ortama dönüştüren ve izleyeni motive edici eylemler geliştiren bir rehberdir (Keser, 2013).

Genel anlamda, örgütsel amaçlara odaklanan ve çalışanların memnuniyetini esas alan liderlik tiplerini, (House, 1996, s. 326-327), bu liderlik tiplerinin uygulama alanındaki yansımalarını esas alan bir gruplamayla dört ayrı kategoride ele alır (Güney, 2015; Korkmaz ve diğ., 2015):

1. Otoriter liderlik: Lider astlarına; yapılacak işin tanımını, görev ve sorumluluklarını, çalışma planını, kural ve sorumluluklarını bildirir. Bu konularda danışmanlık yapar.

2. Destekleyici liderlik: Astların memnuniyeti için astlarının sorunlarıyla ilgilenir, ihtiyaçlarını temin eder ve mutlu olmalarını sağlayarak rahat ve huzurlu bir çalışma ortamı oluşturur.

3. Katılımcı liderlik: Astların karar alma sürecine katılımını sağlar.

4. Başarı odaklı liderlik: Performansta mükemmelliğe odaklanır. Astlarından amaca dönük yüksek standart ortaya koymasını bekler. Astlar için endişeye mahal vermeyecek bir iş ortamı sağlamaya odaklanır.

2.1.1.2.3.3. Hersey-Blanchard'ın yaşam eğrisi kuramı. Yaşam eğrisi kuramının temeli, çalışanların olgunluk düzeyleriyle ilgili durumsal değişkenliktir. Olgunluk düzeyi astların görevle ilgili yaptıkları değerlendirmelerdir (Vecchio, 1995; akt. Güney, 2015). Olgunluk; psikolojik ve işle ilgili olmak üzere ikiye ayrılır. Psikolojik açıdan olgunluk; kendine güvenmek, istekli olmak ve sorumluluk almaya hazır olmak gibi kişisel özellikleri içerir. İşle ilgili olgunluk ise, iş konusunda sahip olunan teknik bilgi ve görev becerilerini kapsamaktadır (Güney, 2015). Çalışanların olgunluk düzeyleri birbirinden farklıdır. Düşük görev olgunluğuna sahip; az yetenekli, eğitim düzeyleri düşük veya kendilerine güvenleri az çalışanlar ile yüksek görev olgunluğuna sahip; yeterlilikleri fazla, eğitim düzeyleri yüksek veya özgüvenleri fazla olan çalışanların liderlerinden beklentileri farklı olacaktır (Eren, 2009; akt. Keser, 2013).

Bu kuram astların olgunluk düzeyini dörde ayırmaktadır. Bunlar (Blanchard, 1984; akt. Güney, 2015):

1. Emir verme (M-1): Çalışanların olgunluk düzeyi düşüktür. Lider çalışanların rolünü açık bir biçimde tanımlar ve onlara neyi, nasıl, nerede ve ne zaman yapacaklarını belirtir. Performanslarını denetler. İlişki tek yönlüdür.

2. İkna etme (M-2): Çalışanların olgunluk düzeyleri biraz daha yüksektir. Lider hem görevle hem de çalışanlarla yakın bir ilişki kurar. Lider çalışanlara kararları açıklar, onların önerilerini alır ancak izlemeye ve denetlemeye devam eder.

3. Karara katma (M-3): Çalışanların olgunluk düzeyi yüksektir. İzleyenler oldukça yüksek beceriye sahip olduklarından lider, göreve daha az ama astlara daha çok ilgi

gösterir. Lider çalışanları dinler, destek sağlar, özendirir, etkileşimi kolaylaştırır, kararlara katılımın önünü açar. İletişim çift yönlüdür.

4. Yetki vermedir (M-4): Çalışanların olgunluk düzeyi çok yüksektir. Lider, göreve de çalışanların ilişkilerine de daha az önem vermelidir. Çünkü lider çalışanlara yetki ve sorumluluk verir, çalışanlar da amaçları gerçekleştirme konusunda kendi kendilerine yeterlidir.

2.1.1.2.3.4. Tannenbaum ve Schmidt'in durumsallık kuramı. Bu kuram da lider davranışlarının pratikte otokrat-demokrat veya iş odaklı-çalışan odaklı şeklinde iki zıt veya aşırı uçta bulunmadığı, bunun yerine bu iki uç arasında bir yerlerde olabileceği belirtilmiştir (Gedikoğlu, 2015). Bu sebeple araştırmacılar çağdaş bir liderin hem örgüt içinde gerekli otorite ve kontrolü sağlayabileceğini hem de astları ile ilişkilerinde nasıl demokratik olabileceğini araştırmışlardır. Liderliği, otoriter liderlik - demokratik liderlik olarak aynı doğru üzerinde iki ayrı uca yerleştirmişler ve bu iki uç nokta arasında yedi durum için yedi farklı liderlik özelliği sıralamışlardır (Tarım, 2010). Bunlar;

1-Birinci durum, lider kararları alır ve astlara bildirir.

2-İkinci durum, lider kararları astları ikna ederek alır.

3-Üçüncü durum, lider düşüncelerini astlara aktarır ve tepkilerini bekler.

4-Dördüncü durum, liderin değişiklik yapılabileceği geçici bir karar alması durumunda gerçekleşir.

5-Beşinci durum, lider sorunu açıklar, astların fikirlerini alır ve kararı açıklar.

6-Altıncı durum, lider astlara sınırlarını belirler ve bu sınırlar çerçevesinde sorunu veya konuyu çözümlenmelerini ister ve grubun kararını bekler.

7-Yedinci durum, lider astlarını çizdiği sınırlar içinde özgür bırakır.

2.1.1.2.3.5. Reddin'in üç boyutlu liderlik kuramı. Reddin üç boyutlu kuramını geliştirmeden önce bütün liderlik kuramları liderliği “ilişki” ve “görev” boyutlarına göre ele alıyor ve yorumluyorlardı (Aydın, 2010). Reddin bu iki boyuta bir üçüncü boyutu “etkililiği” ekleyerek liderliği incelemiştir. Modelin ana fikri; yönetimin temel amacının etkinlik olduğu ve bu etkinliğin ölçümünün ise girdi miktarıyla değil çıktı miktarıyla olacağıdır (Dikmen, 2012). Bu kuramdan önce yapılmış olan çalışmalarda, yönetsel görevlerin girdiye göre sıralandığı görülmektedir. Örneğin, yönetici, yönetir, sürdürür, organize eder ve planlar. Bu kuramdaysa yöneticinin, kuralları uygulamaktan çok

sonuçlara ulaşmaya odaklanması gerekmektedir. Yani yönetici, rapor verir, yetki verir, koordine eder ve onaylar (akt. Ömürgönülşen ve Sevim, 2005).

3-D kuramını oluşturan boyutlar şu şekilde açıklanabilir (Aydın, 2010):

Görev: Yöneticinin, örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için kendisini ve çalışanlarını güdüleme seviyesidir.

İlişki: Yöneticinin çalışanlarına ve çalışanların yöneticiye duyduğu güven, çalışanların fikirlerine saygı ve duygularını göz ardı etmeme şeklinde ifade edilebilecek nitelikte kişisel ilişki kurabilme derecesidir.

Etkililik: Yöneticinin konumunun kendine verdiği görev ve sorumlulukları ifa edebilme seviyesidir.

Reddin, liderlerin davranış tarzının etkili olup olamayacağını diğer durumsal kuramcılar gibi yine durumlara bağlamış, lider davranış stillerini; (düşük ilişki–düşük görev) otonom, (yüksek ilişki–düşük görev) ilgili, (yüksek ilişki–yüksek görev) tamamlayıcı ve (düşük ilişki–yüksek görev) vazife yönelimli olmak üzere dört kategoriye indirgemıştır (Dikmen, 2012). Bu dört temel yönetim tarzı şu şekilde anlatılabilir (Zel, 2001; akt. Ömürgönülşen ve Sevim, 2005; Aydın, 2010):

- *Otonom Yönetim Tarzı:* Bu tarz liderlerin hem insan ilişkileri hem de görev boyutunda zayıf davranışlar sergilerler. Astlarını takdir etmez, sürekli hata ararlar. İnsan ilişkileri düşük olduğundan çalışanlarına iş yaptırmak için yasal gücünü kullanır ve görevleri yazılı olarak iletir. Astlarını, kurallara uyup uymamalarına göre değerlendirirken, üstlerine iş, zekâ ve akıl ölçülerine göre değer verir. Bu yönetim tarzına sahip liderler uygun koşullar altında *Bürokrat* olarak nitelendirilirler. Kuralları kullanarak durumu kontrol etmek ve sürdürmek ister, iyi niyetli ve dikkatli görünürler. Uygun olmayan koşullarda ise *İlgisiz* olarak algılanırlar. Lider; pasif, işten kaçan, yetersiz ve ilgisiz olarak nitelendirilir.

- *İlgili Yönetim Tarzı:* Yüksek insan ilişkileri ve düşük görev boyutunda davranış sergileyen bu liderler, çalışanların motivasyonundaki artışın örgütün etkililiğine pozitif yansıtacağı düşünmektedirler. Çift yönlü iletişimi benimseyen bu liderler, çalışanlarını tanımaya, bireysel istek ve beklentilerini dikkate alarak, onların gelişim stratejilerini yapılandırmaya çalışır. Üstlerini, çalışanlara gösterdikleri ilgi ve yakınlığa göre değerlendirirler. Ayrıca uygun koşullar altında *Liberal -Geliştirici* lider görüntüsü çizerler. İnsanlara kesin bir güven duyar, onları bireyler olarak geliştirme ile ilgilenirler. Uygun olmayan koşullarda ise *Misyoner* olarak nitelendirilirler. Liderin tek arzusu astları

tarafından sevilmeiktir ancak bu durum astlar tarafından liderin iyi bir yol gösterici olarak algılanmamasına sebep olur.

- *Tamamlayıcı Yönetim Tarzı*: Bu tarz liderler yüksek insan ilişkileri ve yüksek görev boyutlarında davranış sergilerler. Ayrıca olayların bir parçası olmayı isteyip katılımcı bir yönetim tarzını benimserler. Ekip çalışmasına önem veren bu liderler, üstleri ve astlarıyla sürekli fikir alışverişinde bulunurlar. Uygun koşullar altında *Yönetici* olarak nitelendirilirler. Çalışanları güdüler ve onlara yüksek standartlar koyar. Bireysel farklılıkları görür, dikkate alır ve ekiple yönetimi benimser. Koşulların uygun olmadığı durumlarda *Uzlaştırıcı* olarak nitelendirilirler. Çünkü karar vermeleri zordur, kolay yönlendirilirler ve baskılara karşı koyamazlar.

- *Vazife Yönelimli Yönetim Tarzı*: Bu liderler insan ilişkilerine düşük, görev boyutlarına yüksek önem gösteren davranış tarzı sergilerler. Çalışanlarını otorite altına alma ve hükmetme eğilimlidirler. Çalışanlara genellikle sözlü emirler verirler. Astlarını, üretkenliklerine göre, üstlerini de güç ve otoriteyi kullanma şekillerine göre değerlendirirler. Ekip çalışmalarında aktif ve yönlendirici roller üstlenirler. Hatayı cezalandırır ve anlaşmazlıkları bastırırlar. Bu liderler uygun koşullar olduğu durumlarda *İyi Niyetli Otokrat* olarak nitelendirilirler. Ne istediğini ve istediğini nasıl elde edeceğini bilir. Babacan bir tavırla, çalışma arkadaşlarını gücendirmeden isteklerini yaptırır. Ancak uygun olmayan koşullarda *Otokrat* olarak nitelendirilirler. Başkalarına güvenmezler. İşe önem verirler.

2.1.1.2.3.6. *Vroom ve Yetton'un normatif durumsallık kuramı*. Vroom ve Yetton'a göre çağdaş liderlikte temel sorun, karar verme sürecine katılmadır. Çağımız gelişmiş örgütlerinin karmaşık yapısı karar verme sürecinin dikkatle seçimini zorunlu kılmaktadır (Aydın, 2010). Bu kuram da, içinde bulunulan ortama ve duruma bağlı en etkili ve doğru kararı vermeyi ve buna uygun bir liderlik tarzının seçilmesini kapsamaktadır. Bu sebeple kuram, yöneticilerin liderlik tarzlarını duruma göre değiştirebileceklerini, böylece daha etkin liderlik sergileyebileceklerini öne sürerek lidere, karşılaştığı soruna özel bir davranış tarzı sunduğu için araştırmacılar tarafından oldukça kabul görmektedir (Tarım, 2010).

Başaran'a (2004) göre; liderin liderlik biçemi, çalışanların yeterliği ve karar sürecine katılması azaldıkça otokratikliğe; bunun tersi olduğunda ise demokratikliğe doğru

nitelik değiştirir (akt. Korkmaz ve diğ., 2015). Kurama göre yedi çeşit karar verme biçemi vardır (Güney, 2015):

Otokratik 1: Lider, sahip olduğu bilgilere göre sorunu kendisi zer.

Otokratik 2: Lider, astlarını durumla ilgili bilgi toplama kaynağı olarak kullanır, onlardan bilgi alır ve sorunu yine kendisi zer.

Danışmacı 1: Lider, astlarıyla sorunu paylaşır, astlarının bireysel düşünce ve tekliflerini alır daha sonra kendi verdiği kararı uygular.

Danışmacı 2: Lider, karar vermenden önce grup olarak astlarının düşünce ve tekliflerini alır, daha sonra kararı kendisi verir. Verdiği karara astlarının öneri ve tekliflerini isterse yansıtır istemezse yansıtmaz.

Grup 1: Lider, astlarıyla kendisi de grubun bir üyesi olacak şekilde sorunun zm için alternatif zm yollarını tartışır ve ortak bir karar belirler.

Grup 2: Lider, astları ile birlikte toplanırlar. Astlarına kendi düşüncelerini kabul ettirmeye çalışmadan demokratik bir şekilde sorunun zm ile ilgili kararlar alırlar.

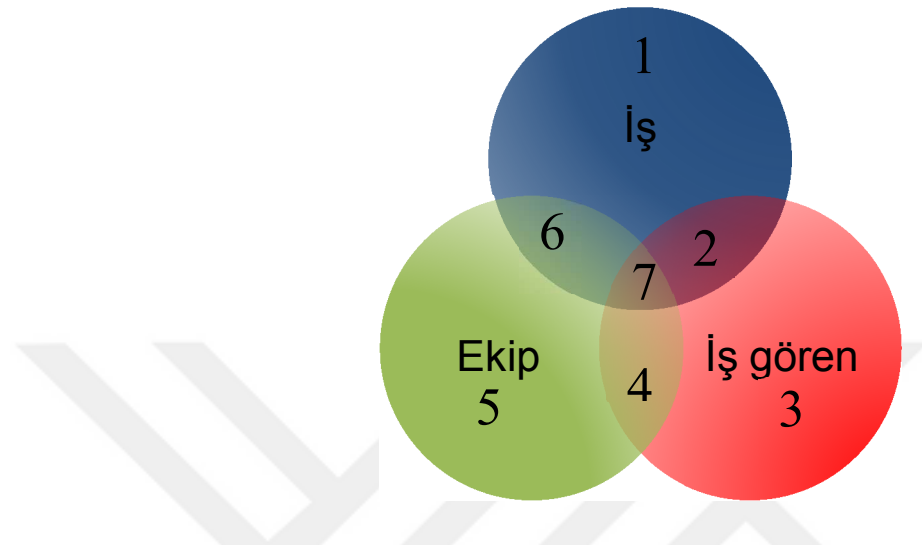
Yetki devreden: Lider, sorunun üzümünü astlarına bırakır. Alınan kararın kendine bildirilmesini ister.

Bu kuramda da liderlik türlerinden herhangi birinin diğerinden üstün olmadığına dikkat çekmektedir (Aydın, 2010). Kararın etkili olması  Őeyle ilgilidir; kararın niteliği, kararın kabul edilebilirliği ve vaktinde davranmak. Bu kurama göre liderin içinde bulunduğu durumun zmlenmesinde bazı soruların yanıtlanması gerekmektedir. Bu sorular aşağıda verilmiştir (Güney, 2015):

1. Karar verilirken kaliteye önem veriliyor mu?
2. Karar vermek için yeterli bilgi var mı?
3. zmlenecek olan sorun belirgin mi?
4. Kararın takipçiler tarafından benimsenmesi önemli mi?
5. Karar bütün takipçiler tarafından kabul görecek mi?
6. Takipçiler, kararın sonucunda ortaya çıkması muhtemel örgütsel amaçları paylaşıyor mu?
7. Verilen karar sonucunda takipçiler arasında bir çatışma çıkma olasılığı var mı?

Yukarıdaki sorulara liderin vereceği Evet/Hayır cevaplarında bir karar ağacı meydana gelmektedir. Vroom ve Yetton bu ağacın her bir çıkışında hangi karar verme biçimi ve liderlik şekli uygulanacağını belirtmiştir.

2.1.1.2.3.7. *Adair'in durumsallık kuramı.* Adair kuramında, etkili liderin işlevlerini ve davranışlarını iç içe geçmiş üç daire ile göstermiştir (Şekil 2-2). Adair'e (2011) göre liderler iş, ekip ve iş gören değişkenleri ve bunların kesişimi durumunda olan durumlarda farklı türde liderlik davranışı sergilemelidir. Bu liderlik davranışları şunlardır;



Şekil 2.2 Adair'in durumsallık modeli

- 1- *Görevleri tanımlamak*, liderler işin ağırlıkta olduğu durumlarda, görevin genel hedeflerini belirleme, ekip için ortak bir amaç oluşturma ve her birinin hedeflerini açıklama gibi faaliyetler için sorumluluk alır.
- 2- *İş planı ve görev dağılımı yapmak*, liderler işin ve iş görenin ağırlıkta olduğu durumlarda görev için uygulanabilir bir planın hazırlanmasını sağlamak, tüm ekipten fikir ve öneriler almak ve her bir birey için belirli hedefler belirlemek gibi faaliyetlerin sorumluluğunu alır.
- 3- *Kontrol etme*, iş görenin ağırlıkta olduğu durumlarda liderler karar verme, verimsiz takım davranışlarını ve uygulamalarını düzeltme ve gerektiğinde iş görenlere karşı kendinden emin - kesin olur, sorumluluk alır.
- 4- *Destekleme*, ekibin ve iş görenin ağırlıkta olduğu durumlarda liderler görevin desteklenmesi için eğitim sunma, ekibi teşvik etme ve iş görenlerin sorunlarına duyarlı olur ve iş görenlerin sorunlarını çözer.
- 5- *Örnek olma*, ekibin ağırlıklı olduğu durumlarda liderler takım ile ilgili yüksek standartta etkinlikler için sorumluluk alması ve kendisine nasıl davranılmasını istiyorsa başkalarına da aynı şekilde davranması olumlu sonuçlar verecektir. İş görenleri takdir eder ve onları ödüllendirir.

- 6- *Gözden geçirmek*, ekibin ve işin ağırlıkta olduğu durumlarda liderler görevin her bir bölümünün sonuçlarını gözden geçirmek, başarılarından ve başarısızlıklardan ders çıkarma ve ekipteki her iş görenin katkısını değerlendirmek gibi faaliyetlerde bulunur.
- 7- *Dengeli liderlik*, eğer lider iş, ekip ve iş gören değişkenlerinin hepsinin dengeli şekilde yönetebiliyorsa başarılı - dengeli bir liderdir.

2.1.1.2.4. Liderlikte yeni yaklaşımlar. Korkmaz ve diğerlerine (2015) göre liderlik üzerinde çeşitli tanımlamaların yapılması, liderliğin tüm yönleri ile çözümlenemediğinin kanıtıdır. Gelişen dünyayla birlikte mevcut liderlik teorileri yetersiz kalmaya başlamış, yeni biçimlenen işletme yapıları beraberinde yeni liderlik sınıflandırmaları getirmiştir (Çetinkaya, 2011). Geleneksel liderlik tanımlarından farklı olarak yeni liderlik sınıflandırmaları özellikle yenilik ve yenilikçilik kavramları üzerinde durmuş ve bu yeniliğin ardında liderin yaratıcılığı yer almıştır (Capra, 2002; akt. Korkmaz ve diğ., 2015). Modern çağla beraber literatüre birçok liderlik yaklaşımı eklenmiştir. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Etkileşimci liderlik,
- Dönüşümcü liderlik,
- Stratejik liderlik,
- Sistem liderliği,
- Öğretimsel liderlik,
- Demokratik liderlik,
- Karizmatik liderlik,
- Vizyoner liderlik,
- Etik liderlik,
- Otantik liderlik,
- Ruhani liderlik,
- Mentor liderlik,
- Hizmetkar liderlik,
- Dağıtımçı liderlik,
- Otokratik liderlik,
- Başıboş liderlik,

- İstismarcı -Yıkıcı - Zorba liderlik,
- Toksik liderlik,
- Narsistik liderliktir (Korkmaz ve diğ., 2015).

Araştırmaların birçoğu etkili liderliğin belirlenmesi üzerinedir. Gelişen ve değişen dünya ile birlikte örgütler artık, yaratıcılığını işletmenin yenilikçi kültürüne ayak uydurabilmek için kullanan, takipçileriyle arasında oluşturduğu karşılıklı güven ve saygı çerçevesinde problemleri krize dönüşmeden çözebilen liderlere ihtiyaç duyar hale gelmiştir (Avolio ve Bass, 2002; akt. Çetinkaya, 2011, s.49). Bu sebeple yeni yaklaşımların çoğunluğu etkili, yaratıcı, yenilikçi, geleceğe dönük liderlik yapılarını açıklayan yaklaşımlardır. Buna karşın, bazı araştırmacılar da olumsuz, yıkıcı, istismarcı, bencil, toksik, çıkarıcı tavırlar sergileyen olumsuz liderlik yaklaşımlarını incelemiştir.

Günümüzde örgütler, çağımızın rekabetçi ortamında ve örgütlerin küresel genişlemesi karşısında diğer örgütlerden daha başarılı olmak zorunda olmaları ve birçok zorluklarla mücadele etmek zorunluluğu ile yüz yüze gelmektedir. Bu noktada, örgütsel hedeflerin başarılması için çalışanların performansını ve onların iş doyumunu etkilemede (Korkmaz ve diğ., 2015), tükenmişlik ve işten ayrılma gibi durumlarının önüne geçmede bütün yük liderlerin üzerindedir. Bu kadar yoğun rekabetin yaşandığı çağımızda örgütlerin yok olmama veya geriye düşmemeleri için ya mükemmel (ideal) lideri bulmaları ya da örgütleri yaptıkları bilinçli veya bilinçsiz hata ve kararlarıyla, boş vermiş, bencil ve aşırı otoriter davranışlarıyla olumsuz etkileyen liderleri belirleyip onlardan uzak durmaktır.

Örgütsel liderlerin olumlu hikâyeleri, amaçlarına ulaşmak için çalışanları motive eden ve çalışanlara daha iyisini yapabilecekleri konusunda ilham veren liderlere dikkat çeker. Olumsuz hikâyeler ise çalışanlarını herkesin içinde küçük düşüren, fiziksel zorluklara katlanmaları için zorlayan, grup ve bireyler arasında ayrımcılığa teşvik eden liderlerin hikâyelerini içerir. Bu hikâyeler fiziksel ya da psikolojik olarak çalışanlarına zarar veren liderlerin davranışlarını tasvir etmektedir. Ancak aynı lidere bazı çalışanlar da saygı ve hayranlık duyabilir. Örneğin alışılmışın dışında davranışları ile ün kazanmış bir basketbol koçunu düşünün. Oyunlar sırasında oyuncular bütün potansiyelini kullanmazsa, fiziksel ve zihinsel olarak taciz edici olmaya başlıyor. Bu durum bazı oyuncuları kızdırır, bazılarını korkuturken bazıları da onun şimdiye kadar gördükleri en iyi koç olduğunu belirtebilir (Pelletier, 2010, s.373).

Çağdaş liderlik yaklaşımlarında araştırılmış tamamen olumsuz (narsistik liderlik, istismarcı-yıkıcı liderlik ve toksik liderlik) ve kısmen olumsuz (otokratik liderlik ve başıboş liderlik) liderlik türleri bulunmaktadır. Bu liderlik türlerini benimsemiş olan liderler uyguladıkları davranış, tutum ve kararlarıyla örgüt ve takipçilerini olumsuz etkileyebilirler.

2.1.1.2.4.1. Otokratik liderlik. Otokratik liderler, otorite merkezi olarak kendilerini görürler ve karar alma sürecinde başkalarına danışmadan kendileri karar verirler. Otokratik liderler aşırı bencil davranırlar bunun sonucu olarak takipçilerinde psikolojik tatminsizlik oluşur. Takipçilerde oluşan bu tatminsizlik, yönetime karşı nefret, moral düzeyinde azalma, grup içi çatışma ve anlaşmazlık olarak örgüte yansır. Otokratik liderlik her ne kadar otokratik ve demokratik toplumlarda yetişmiş takipçilerin beklentilerine uygun görünse ve olumlu sonuçlar verse de birçok araştırmacı tarafından toksik liderliğe giden yolda bir boyut olması sebebiyle olumsuz atfedilmektedir (Deal ve Petersen, 1999; Schmidt, 2008; akt. Korkmaz ve diğ., 2015).

2.1.1.2.4.2. Başıboş liderlik. Etkisiz liderlik türü olan başıboş liderlik davranışı sergileyen liderler, takipçilerine destek olmazlar veya yol göstermezler. Bu tip liderlerin olduğu örgütler iyi örgütlenemez, takipçilerin iş doyumu ve yapılan işlerin kalitesi düşüktür, örgütsel yapı ve kontrol mekanizması yoktur (Bass ve Stodgill, 1990; akt. Oğuz, 2011).

Globalleşen dünya ile birlikte örgütler sadece kendi çevresindeki rakiplerle değil dünyanın başka yerlerinde bulunan örgütlerle de mücadele etmek ve onlardan başarılı olmak durumundadır. Bu mücadelede liderin, çalışanları motive etmesi ve yol göstermesi, üretimde kaliteyi ve örgütsel hedeflere ulaşılmasını sağlaması gerekmektedir. Başıboş liderler günümüz rekabetçi ortamında etkisiz kalacaklarından olumsuz olarak algılanmaktadır (Korkmaz ve diğ., 2015).

2.1.1.2.4.3. Narsist liderlik. Narsist liderler, kendilerini olduğundan fazla gösteren, kendine hayran ve başkalarının da kendine hayran olmasını bekleyen (Rosenhal ve Pittinsky), başkalarının görüşlerini önemsemeyen (Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007), sadece kendiyile, kendi istek, ihtiyaç ve ilgileriyle ilgilenen (Washburn, King, McMahon, Reinecke ve Silver, 2004) kişilerdir (akt. Korkmaz ve diğ., 2015). Bu liderlik tarzını Padilla ve diğerleri (2007) olumsuz olarak sınıflandırırken, Rosenthal ve Pittinsky (2006)

bu liderlerin bazı davranışlarıyla olumsuz lider olarak sınıflandırılabilceğini öne sürmüşlerdir (akt. Korkmaz ve diğ., 2015). Bazı araştırmacılar (Lipman-Blumen, 2005a, Williams, 2005, Schmidt, 2008) bu liderliği toksik liderliğin içinde bir boyut olarak tanımlamışlardır.

2.1.1.2.4.4. İstismarcı – yıkıcı - zorba liderlik. İstismarcı yönetim, astların yöneticilerinin kendilerine karşı hangi oranda ve sıklıkta, sözlü veya fiili düşmanca davranışlarda bulunduğunu algılamaları olarak tanımlanmıştır (Tepper, 2000; akt. Başar, Sığı ve Basım, 2016). Araştırmacılar bu liderliği tanımlarken adi zorbalık (pretty tranny) (Ashforth, 1997), saldırgan yönetici (supervisor aggression) (Schat, Desmarais ve Kelloway, 2005), baltalayıcı yönetici (supervisor undermining) (Duffy, Ganster ve Pagon, 2002), iş yeri zorbalığı (workplace bullying) (Hoel ve Cooper, 2001) ve kurban etme (victimization) (Aquino, 2000) gibi kavramlar kullanmışlardır (akt. Korkmaz ve diğ., 2015). İstismarcı yönetim tarzında fiziksel temas bulunmaktadır ve bu davranışlar tarafların ilişkisi sonlanana kadar devam eder. İstismarcı lider davranışları; astları herkesin içinde yüksek sesle azarlayarak eleştirmek, genel olarak kaba ve ilgisizlik davranmak ve astlara görevi olmayan işleri zorla yaptırmak şeklinde sıralanmıştır (Bies, 2001; akt. Başar ve diğ., 2016).

2.1.1.2.4.5. Toksik liderlik. Toksik liderlik ilk kez Whicker (1996) tarafından bir liderlik yaklaşımı olarak kullanılmış ve birçok işlevsiz liderlik çeşidiyle ilişkilendirilmiştir. Toksik liderlik yeni bir yaklaşım olduğundan dolayı birçok araştırmacı toksik liderliği tanımlamaya çalışmış ama net bir tanımlama yapılmamıştır.

Bing (1992), toksik liderleri düşmancıl, narsist, paranoyak ve felaket avcısı olarak tanımlar. Bu liderler son derece başarılı olabilirler ancak takipçileri onların işlevsiz hareketlerinin etkilerini aylar veya yıllar boyunca hissederler (akt. Roter, 2011). Flynn (1999) toksik liderleri zorba, küfreden, bağırarak, değişken ruh hali olan, çalışanlarını kuytu köşelerde dedikodu yapmalarına sebep olan, astlarını kötüleyen, küçümseyen, kişiler arası ilişkileri zayıf, hatalı kararlar alan kişiler olarak tanımlamaktadır. Kellerman (2004) ise toksik liderliğin tanımının yoruma açık olduğunu belirtmektedir. Toksik liderlik coşku, yaratıcılık, özerklik ve yenilikçi söylemlerin zehirlenmesi yoluyla insanlara ve sonunda da örgüte zarar veren bir liderlik yaklaşımıdır. Toksik liderler aşırı kontrol yoluyla zehirlerini yayarlar ve liderliği kontrol olarak tanımlarlar (Wilson-Starks, 2003, s. 2). Toksik lider, yıkıcı davranışları ve işlevsiz kişisel özellikleri ile yönettikleri birey, örgüt, topluluk hatta toplum üzerinde ciddi ve kalıcı zehirli etkiler oluşturan kişilerdir (Lipman-Blumen, 2005b,

s. 29). Toksik liderlik; narsizm, otoriterlik, kendini yüceltme ve öngörülemezlik ile birlikte istismar edici denetimi içeren çok boyutlu bir yapıdır (Schmidt, 2008; akt. Dobbs, 2014, s. 15).

Lipman-Blumen toksik liderliği kasıtlı ve kasıtlı olmayan olarak ikiye ayırmıştır. Kasıtlı toksik liderler, bir örgüt içinde statüsünü yükseltmek için başkalarını bilinçli olarak yaralayan bireylerdir. Kasıtsız toksik liderler, bir örgüte anlamsız ve sorumsuz davranışlarla ciddi zarar veren yetersiz kişilerdir (akt. Mueller, 2012). Lipman-Blumen (2005a, s.19)'a göre toksik lider davranışlarını bilinçli olarak yaparlar ve takipçilerini kendi gücünü arttırmak için yanıltırlar. Ayrıca kendilerinin örgüt için vaz geçilmez oldukları konusunda takipçilerini ikna eder, takipçilerinin kendilerine bağımlı kalmalarını sağlarlar. Toksik liderler etik olmayan davranışlarını maskeleyebilmek için başarılarını kullanırlar (akt. Kırbaç, 2013).

Toksik liderlerin özellikleri : Whicker (1996)'a göre tüm toksik liderler şu üç belirleyici özelliğe sahiptir: Derine yerleşmiş yetersizlik, bencil değerler ve aldatıcılık. Toksik liderler astlarını veya örgüt hedeflerini dikkate almazlar, benmerkezci ve basiretsizlerdir (Steele, 2011; akt. Aubrey, 2013). Ayrıca toksik liderler etik dışı, narsist, saldırgan ve katı davranışlar sergilerler (Kasalak ve Aksu, 2016).

Toksik liderler aşağıdaki davranışlar sebebiyle toksik bir örgüt yaratabilirler (Coccia, 1998, s. 32; Reed, 2004, s.67):

1. Örgütü her zaman ve her açıdan kontrol altında tutmalıdır.
2. Problemler ortaya çıktığında hemen suçlamak için sorumlu kişi ya da tarafı bulmalıdır.
3. Asla hata yapmaz, yapsa bile ört bas etmelidir.
4. Asla bir durumun gerçeğine dikkat çekmez.
5. Pozitif olmadıkça asla duygularını ifade etmez.
6. Asla soru sormaz, söylendiği gibi yapar.
7. Rolünün dışında bir şey yapmaz.
8. Kimseye güvenmez.
9. Hiçbir şey örgüte gelenlerden (bağış, hibe vs.) daha önemli değildir.
10. Örgütün imajını ne pahasına olursa olsun korur.
11. Astların refahını düşünmez.

12. Astlarının görüşü liderlerinin öncelikli olarak kendi çıkarlarına motive olduğudur.
13. Örgüt iklimini olumsuz etkileyen kişilik ve kişiler arası teknikler uygular.

Bunun yanı sıra, toksik liderler üzerine yapılmış olan çalışmalarda araştırmacılar (Kellerman, 2004; Lubit, 2004; Williams, 2005; Gangel, 2008; Kellerman, 2008; Roter 2011) bu liderlerin davranışlarını değişik şekillerde sıralamışlardır. Bu araştırmacıların yaptıkları liderlik davranışlarına ilişkin sınıflamalar aşağıdaki gibi sınıflara ayırarak sıralanabilir:

1. Narsisist Liderler
 - a. Görkemli liderler,
 - b. Kontrol hastası olan liderler,
 - c. Paranoyak liderler,
 - d. İnfazcı liderler,
 - e. Egoist liderler,
2. Etik Olmayan Liderler
 - a. Antisosyal liderler,
 - b. Etik olmayan, fırsatçı liderler,
 - c. Ahlaksız liderler
 - d. İşgüzar liderler,
 - e. Argo kültüre ait liderler,
 - f. Şeytani liderler,
 - g. Aldatıcı, yanıltıcı liderler
3. Agresif Liderler
 - a. Kaba liderler,
 - b. Zorba liderler,
 - c. Cani liderler,
 - d. Tacizci liderler,
 - e. Şovenist liderler,
 - f. Dengesiz liderler,
 - g. Öfke kontrolü olmayan liderler,
 - h. Duygusuz liderler,
 - ı. Dar görüşlü liderler,
 - i. Taşkın liderler,

- j. Zalim liderler,
- k. Yıkıcı liderler,
- l. Talepkâr liderler,
- 4. Sert, katı Liderler
 - a. Zorlayıcı, ısrarcı liderler,
 - b. Otoriter liderler,
 - c. Diktatör liderler,
 - d. Pasif-agresif kişilik bozukluğuna sahip liderler,
 - e. Bağnaz liderler.
 - f. Otokratik liderler,
- 5. Yetersiz, başıboş
 - a. Beceriksiz liderler
 - b. Görevi başında bulunmayan liderler,
 - c. Yetersiz liderler,
 - d. Bağımlı liderler,
 - e. Umursamaz liderler.

Reyhanoğlu ve Akın, (2016) çalışmalarında toksik liderlik ile ilgili yapılmış çalışmalarda araştırmacıların yapmış oldukları toksik liderlik tanımlarından, toksik liderin özellikleri ile ilgili çıkarımlarını şu şekilde sıralamışlardır:

1. Toksik liderler yönettiği kişilere kötü sözler söylemekte, hakaret edebilmektedirler. İstismarcı bir kişiliğe sahiptirler.
2. Toksik liderler kendi çalışanlarının esenliklerini ihmal ederler, hatta onlara karşı kötü niyetli olup zarar verebilirler.
3. Toksik liderin olumsuz davranışları herhangi bir çalışandan ziyade, tüm örgütü etkileyen bir davranışa sahiptir.
4. Toksik liderler, ellerindeki yönetim gücünü, kontrolü boğucu bir şekilde sonuna kadar kullanırlar.
5. Toksik lider narsist bir kişiliğe sahiptir.
6. Toksik liderler yönettiği kişilerin morallerini bozucu etkiye sahiptirler.
7. Toksik lider örgüt içinde devamlı negatif bir iklim oluşturan bir duruma sahiptir.
8. Toksik liderler genelde çıkarıcı, bencil bir kişiliğe sahiptirler.
9. Başkalarına karşı duyarlı ve empatik değildirler.

10. Kendi görüşlerinin kesin doğru olduğuna inanırlar.

Yukardaki tanımlamalara bakılarak, toksik liderlerin grubun diğer üyelerine göre öz güven ve bencillik düzeylerinin yüksek olduğu, sahip oldukları öz güven sayesinde veya bencillikleri yüzünden manipülasyonlar yaparak grup içinde öne çıktıkları, elde ettikleri bu popülerlik sayesinde yeterlilik düzeylerinin üstünde konumlara gelebildikleri, gerçek liderlik vasıfları olmadığından ve konumlarını koruyabilmek için takipçilerine saldırgan ve etik olmayan davranışlar sergileyebildikleri söylenebilir.

Toksik liderler örgüt içerisinde yapmış oldukları toksik davranışlarla örgüt içerisinde toksisitenin oluşmasına ve artmasına sebep olurlar. Ancak bu toksik etkilerin takipçiler tarafında fark edilmesi zordur. Çünkü, bu ilginç liderler başlarda cezbedicidirler, ancak sonra izleyicilere manipülasyon yaparlar, kötü davranırlar, zarar verirler ve sonunda onları buldukları yerden çok daha kötü bir durumda bırakırlar. Toksik liderlerin takipçileri genellikle, onlara tahammül etmekten çok daha fazlasını yaparlar. Toksik liderleri pohpohlarlar, yardım ederler, hatta toksik liderleri toksik olmayan liderlere tercih ederler (Lipman–Blumen, 2005a, s.19-20). Bu durumlar toksik liderlerin iletişim kurma ve sahip olduğu makam gücünü kullanmada ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Takipçiler ilk başlarda kendi menfaatleri için sonrasında da konumlarını koruyabilmek için liderin toksik etkilerine göz yummaktadır. Toksik liderler, takipçilerin kendileriyle ilişkilerine göre farklı görünebilirler. Yani, benim toksik liderim sizin kahramanınız olabilir (Lipman–Blumen, 2005b, s. 29). Bu sebeple toksik liderlerin tanımlanması ve örgüt içinde belirlenmeleri gerekmektedir. Toksik liderlerin saptanması ve iyileştirilmesinde en önemli ilk adım, belirtilerini tanımadır. Toksik liderler acele etmezler yavaş ve sinsi bir şekilde örgütü zehirlerler, bu nedenle tanısı ve tedavisi zorlaşabilir (Reed, 2004).

Toksik liderlerin, örgütte çalışanlara ve örgütle ilişkili diğer örgütlere birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalarda toksik liderlerin; astlarına acı çektirerek gereksiz örgütsel stres, olumsuz değerler ve ümitsizliğe (Reed, 2004, s. 68); gereksiz güç kullanımı sonucu örgüt atmosferini bozulmasına (Lipman – Blumen, 2005b, s.29); işten ayrılma oranında artışa, üretkenlikte düşüşe, yenilikte azalmaya ve bölümler arası çatışmaya neden oldukları (Wilson-Starks, 2003: 3); astlarını hiçe saydığı ya da hor gördüğü; pozisyonlarını ve yetkilerini sürekli yanlış kullandıkları, örgütün itibarına zarar verdikleri (Wright, 2009; akt. Aubrey, 2013, s. 30); kişilerin davranışlarında kendi odaklı davranış, güvensizlik, desteklenmeme, kabul edilmeme, bastırılma, yargılanma, doyumsuzluk, eşitsizlik, kırgınlık, tükenmişlik ve bitkinliği

arttırdıkları (Kırbaç, 2013), örgütsel sinizme sebep oldukları (Demirel, 2015) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ayrıca toksik liderin yönetim konusunda eğitimsiz ve deneyimsiz olması, daha çok gücün kullanılmasına, dolayısıyla da örgüt atmosferini bozmaya neden olacaktır. Toksik liderler kasıtlı olarak takipçilerine zarar verirler ve başkalarına zarar verme pahasına kendilerini yükseltirler. Bununla beraber istemeden, beceriksizlikleri kadar pervasız ve dikkatsiz davranışlarıyla da ciddi zararlara neden olabilirler (Lipman – Blumen, 2005b, s. 29). Toksik liderlerin olduğu örgütte, üstleriyle aynı düşünen çalışanlar ödüllendirilirken; farklı düşünenler cezalandırılır. Toksik liderlik ortamında evet diyenler ödüllendirilir ve üst pozisyonlara terfi edebilir. Kritik düşünme, sorgulama becerileri vs. gibi zihinsel uğraşlarla meşgul olanlar ise karar verme ve etkileme pozisyonlarından uzak tutulur (Wilson-Starks, 2003, s. 2).

2.1.2. Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramıyla ilgili ilk makaleler sağlık hizmetleri üzerine çalışan psikiyatrist Freudenberg (1974, 1975) ve çalışanların duyguları üzerine çalışan sosyal psikolog Maslach (1976) tarafından yazılmıştır (akt. Maslach ve Schaufeli, 1993, s. 2). Tükenmişlik, yetişmiş ve işi öğrenmiş çalışanların performanslarında azalma veya işten ayrılmalarını istemeyen örgütler ve bu örgütlerin yöneticileri için önemli bir konudur.

2.1.2.1. Tükenmişlik kavramı. Tükenmişlik kavramını ilk defa kullanan Freudenberg (1974), tükenmişliği “başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı ya da karşılanamayan iş talepleri sonucu bireyin içsel kaynaklarında tükenme durumu” şeklinde tanımlamıştır (Jacobs ve Dodd, 2003; akt. Yıldız, 2015). Günümüzde en çok kullanılan ve en yaygın kabul gören tanım, Maslach tarafından, diğer insanlarla birlikte çalışmak durumunda olan bireylerde görülen; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının azalmasını içeren psikolojik bir sendrom şeklinde yapılmıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach ve Goldberg, 1998).

Çalışma ortamındaki stresörler bireylerin tükenmişliğine zemin hazırlayan unsurlardır. Stres, bireyler üzerinde etki yapan ve onların davranışlarını, iş verimini, başka insanlarla ilişkilerini etkileyen bir olgudur. Günümüzde çalışanlar rekabetli, değişken ve belirsizliğin hâkim olduğu iş ortamlarında çalışmaktadırlar. Kişilerin içinde buldukları iş ortamının zorlukları onların gerilim yaşamalarına sebep olmaktadır. Çalışanların

tükenmelerine ve stres yaşamalarına sebep olan birçok iç ve dış stresör bulunmaktadır. Başlıca stres kaynakları; bireysel faktörler, fiziki ve çevresel faktörler (gürültü, aydınlatma, ısınma ve havalandırma; kalabalık ve dağınık, ergonomik olmayan çalışma ortamı), ekonomik faktörler, sosyal hayattan kaynaklanan faktörler, çalışma hayatı ve örgütten kaynaklanan faktörler şeklinde sınıflandırılabilir (Kıral, 2016). Bunların yanı sıra kişisel risk faktörleri de tükenmişliğin sebeplerindedir ve bunlar; mükemmelleşme, duyguları bastırma, aşırı isteklere “Hayır” diyememe problemi, sorumlu ve güçsüz hissetme, tatil yapma güçlüğü, toplumsal endişe, güven azlığı, saplantılı, baskıcı kişilik özelliği ve problemler hakkında konuşmama isteğidir (Mermann, 1990; akt. İzgar, 2003).

Kişiler stres kaynakları ve kişisel faktörlerin etkisiyle tükenmişlik yaşamaktadır. Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir (İzgar, 2003). Liderler hem örgütün çıktılarının olumsuz etkilenmemesi hem de yetmiş elemanını kaybetmemek için çalışanlarının tükenmişlik durumlarını fark etmek ve müdahale etmek zorundadır. Çam (1992), yapmış olduğu araştırmalar sonucunda tükenmişliğin belirtilerini fiziksel, davranışsal ve psikolojik /duygusal belirtiler olarak sınıflandırmıştır (akt. Yıldırım, 2016). Bu belirtiler;

Fiziksel belirtiler: Tükenmişlik yaşayan kişilerde fiziksel belirtiler; yorgunluk ve bitkinlik hissi, sürekli baş ağrısı, uykusuzluk, solunum güçlüğü, uyuşukluk, kilo kaybı, genel ağrı ve sızılar, yüksek kolesterol, koroner kalp rahatsızlığı sıklığında artışı ve sık görülen soğuk algınlığı ve grip olarak gözlemlenir (Çam, 1992; akt. İzgar, 2003).

Davranışsal belirtiler: Tükenmişlik yaşayan kişinin davranışlarında; insanlarla daha az zaman geçirme, yavaşlık ve görev yerinde bulunmama, acı söz, herkese şüpheyle bakma, evde ve işte konuşmaktan kaçınma, sık sık gözyaşı ve duygusal patlama görülebilir (Deckard, Meterko ve Field, 1994; akt. Vızlı, 2005). Ayrıca; aile ve arkadaşlardan uzaklaşma, yoğunlaşma güçlüğü, her şeye çabuk öfkelenme, özgüven eksikliği, çalışma isteğinde azalma, hizmet verilen kişilere tek tip davranma vb. belirtiler görülebilmektedir (Çam, 1992; akt. Vızlı, 2005).

Psikolojik / Duygusal belirtileri: Tükenmişliğin psikolojik belirtileri kişide; desteksiz, güvensiz hissetme, sabırsızlık, huzursuzluk, ümitsizlik, duygusal tükenme, çabuk öfkelenme, apati, şüphe ve endişe, duygu durumu bozukluğu, depresif duygulanım, işe gitmeyi istememe, pozitif duygularında azalma, yöneticilerince takdir edilmediği, desteklenmediği ya da anlaşılmadıklarını düşünerek iş çevresine, diğer çalışanlara ve

yöneticilerine öfke duyma, herkesin onun hayatını zorlaştırma düşüncesinde olduğuna inanma, zayıflık duygusunu bastırma, kendine, işe ve bu işi yapan diğer arkadaşlarına karşı olumsuz düşünme, en küçük hayal kırıklığında bile ani olumsuz tepkiler verme şeklinden görülmektedir (Çam, 1992; akt. Yıldırım, 2016).

Stresörlerin ve kişisel risk faktörlerinin etkisiyle yukarıda sıralanan belirtilerle ortaya çıkan tükenmişlik, en yaygın ve kabul gören üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; Duygusal tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel başarı hissinde azalmadır (Maslach ve Jackson, 1981).

Tükenmişliği ölçmek için değişik ölçekler olmasına rağmen en sık kullanılan ölçekler Maslach Burnout Inventory (MBI) ve Burnout Measure (BM) olmuştur (Van Dierendonck, Schaufeli ve Buunk, 1996).

2.1.2.2. Freudenberg'in tükenmişlik kuramı. Freudenberger (1974) tükenmişliği iş stresi olarak ele almış ve mesleki bir tehlike olarak görmüştür (akt. İzgar, 2003). Freudenberger tükenmişliği sadece duygusal boyutta ele almıştır. İş taleplerinin artması kişilerin duygularının yıpranması ve halsizlik yaşaması olarak tanımlamıştır. Bu yaklaşıma göre tükenmişlik ortaya çıkmadan önce bazı belirtiler göstermekte ve duygusal yıpranmanın artmasıyla da tükenmişlik belirgin hale gelmektedir.

2.1.2.3. Perlman ve Hartman'ın tükenmişlik kuramı. Perlman ve Hartman (1982) kuramlarında tükenmişliğin; fiziksel tükenme boyutunun fizyolojik belirtilere, duygusal tükenme boyutunun duygusal-bilişsel belirtilere, duyarsızlaşma ve düşük iş verimi boyutunun davranışsal belirtilere karşılık geldiğini belirtmişlerdir (akt. Saçlı, 2011).

Perlman ve Hartman'ın kuramına göre tükenmişlik modelinde dört aşama bulunmaktadır (Baysal, 1995):

1. Durumun Strese Götürme Derecesi: Stresin derecesini kişi ve örgüt değişkenleri arasındaki uyumsuzluğun derecesi tayin etmektedir. Birey örgütün beklentilerini karşılamada yeterli olmadığı ve yaptığı işin kendi beklenti, ihtiyaç ve değerlerini karşılamadığı durumlarda stres yaşayacaktır.

2. Algılanan Stres Düzeyi: Birey tarafından algılanan stres düzeyini ifade eder. Birinci aşamadan ikincisine geçmek, rol ve örgüt değişkenlerine bağlı olduğu kadar, bireyin kişiliği ve geçmiş tecrübelerine (background) de bağlıdır.

3. *Strese Verilen Tepki*: Bu aşama, strese verilen üç ana tepki kategorisini içermektedir. Fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerden hangisinin veya hangilerinin ortaya çıkacağını, kişisel ve örgütsel değişkenler belirlemektedir.

4. *Strese Verilen Tepkinin Sonucu*: Strese verilen tepkinin sonucunu temsil etmektedir. İş doyumunu ya da iş yapma düzeyinde bir değişme olabilecektir. Psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda bir bozulma meydana gelebilir. Birey işi bırakabilir veya işten atılabilir. Bir başka olasılık olarak da çok yönlü kronik emosyonel bir stres durumu olarak “tükenmişliği” yaşayabilir.

2.1.2.4. Meier’ in tükenmişlik kuramı. Meier’in (1983) tükenmişlik kuramı Bandura’nın (1977) “self-efficacy” (benlik etkisi) modeline dayanmaktadır. Meier’e (1983) göre tükenmişlik, tekrarlayan iş yaşantılarının bir sonucudur. Meier’in tükenmişlik kuramı dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar; pekiştirme beklentisi, sonuç beklentisi, yeterli olma beklentileri ve bağlamsal işleme sürecidir (Baysal, 1995). Bu dört boyut aşağıdaki gibidir (Teltik, 2009):

1. *Pekiştirme Beklentileri*: Belli iş yaşantılarının kişinin gizli ya da açık amaçlarını karşılayıp karşılayamayacağı ile ilgili beklentileridir. Kişinin yaptığı işten aldığı doyum onun o işe verdiği değer ve anlama göre farklılık gösterir. Örneğin; iki beden eğitimi öğretmenin olduğu bir okulda bir beden eğitimi öğretmeni öğrencilere futbol, basketbol gibi sporlar yaptırmaktan, diğer beden eğitimi öğretmeni ise öğrencilere jimnastik, atletizm gibi sporlar yaptırmaktan doyum sağlarken bu iki öğretmenin görevlerini değiştirirseniz iki öğretilerde doyum sağlayamayacaktır.

2. *Sonuç Beklentileri*: Belli sonuçlara yol açan davranışlar hakkındaki betimlemeler olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1977; akt. Teltik, 2009). Kişi, durumun olumsuz sonuçlanacağını düşünüyorsa ve işler bu yönde ilerlerse kişi bu durumda bezginlik hissi yaşayabilir.

3. *Yeterli Olma Beklentileri*: Yeterlilik beklentisi, bireyin sonuçları üretmede gerekli davranışları başarılı bir şekilde yapma kabiliyetidir. Kişi bir olayın sonucunu başka sebeplere göre yorumluyorsa sonuç beklentisi, kendi yeterliliğine veya yetersizliğine göre yorumluyorsa yeterli olma beklentisi olarak adlandırılır.

4. *Bağlamsal İşleme Süreci*: Bu süreç tükenmişlik yaklaşımının en geniş bölümüdür. Bu kategoride insanın beklentileri nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve

değiştirdiğiyle ilgili açıklama yapılmaktadır. Sosyal gruplar, örgütsel yapı, öğrenme tarzı ve kişisel inançlar buna örnek olarak gösterilebilir.

2.1.2.5. Edelwich ve Brodsky'in tükenmişlik kuramı. Edelwich ve Brodsky (1980) tükenmenin, iş ortamına bağlı olarak idealizm, enerji ve amacın yitilmesiyle ortaya çıkarak bireyde ileri derece hayal kırıklığı yarattığını ifade etmektedir (akt. İzgar, 2003). Bu kurama göre tükenmişliğin, birbirini izleyen, belirlenebilir aşamalardan geçen bir süreç sonunda ortaya çıktığı sonucuna varmışlardır. Tükenmişlik idealist coşku, durgunluk, engellenme ve duygusuzlaşma (apati) olmak üzere dört basamakta gerçekleşmektedir (Edelwich ve Brodsky, 1980 akt. Saçlı, 2011).

Çalışan ilk olarak idealist coşku basamağını yaşar; bu aşamada çalışan çalışkan, umutlu ve işle ilgili hayalperesttir. Hizmet verilen insanlarla özdeşleşme, aşırı çalışma, işi hayatının merkezine koyma, işle ilgili sorumluluklarını ve faaliyet alanlarını kestirememeye bu basamakta görülebilir. Eğer çalışanın bu dönemde yaşayacağı olumsuzluklara önlem alınmazsa kişi durgunluk dönemine girer. Durgunluk basamağında çalışan yaptığı işten tatmin olmaz. Çalışanın idealist coşku basamağında sergilediği çalışma performansı düşmeye başlar, motivasyonu azalır ve hayal kırıklığı yaşadığı görülür. Bu süreç devam ettiğinde, çalışan işinden soğumaya başlar ve engelleme aşamasına geçer. Çalışan yaptığı işteki etkinliğini, işin kendisi için anlamını ve kendi değerleri açısından işin sonuçlarını bu basamakta sorgulamaya başlar. Bu basamakta, duygusal, fiziksel ve davranışsal problemler meydana çıkar. Çalışan birey, zaman geçtikçe gösterdiği çabanın başarılı olmasında yetersiz olduğunu düşünür. Çalışanın engellenme yaşamasının iki sebebi vardır; birincisi çalışanın yaptığı işte yetersiz kalması, ikincisi ise, çalışanın yaptığı işte başarılı olmak adına kendi ihtiyaçlarından feragat etmesidir. Çalışan duyarsızlaşmayı, yaşadığı sürekli engellenmeye karşı doğal bir tepki olarak sergiler. Duygusal tükenme aşamasında birey işten çıkartılmayacak şekilde, minimum seviyede iş yapar. İşe geç gelme, mekanikleşme ile rutine bağlama ve her türlü mücadeleden kaçınma yaşayacaktır. Bu aşama diğer aşamalara bir tepki olarak ortaya çıktığından birey yeniden iş tanımını oluşturma ya da iş ortamını terk etme çabasıdadır (Baysal, 1995; Yıldırım, 1996).

2.1.2.6. Maslach'ın tükenmişlik kuramı. Literatürde en yaygın olarak kabul gören tükenmişlik kuramı Maslach'a aittir. Maslach ve Jackson (1981, s.99-100) tükenmişliği, iş gereği diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla görülen, fiziksel yorgunluk, uykusuzluk, halsizlik, çaresizlik, umutsuzluk duyguları, kötü alışkanlıklara yönelme, yaptığı işe, hayata, ailesine ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel etkileri olan, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarını içeren psikolojik bir sendrom olarak ele almıştır.

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği "Maslach Burnout Inventory (MBI)", Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek, Maslach'ın tanımında belirtmiş olduğu; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi boyutlarını ölçmektedir.

Duygusal tükenmişlik: Zihinsel olarak yıpranma, enerji kaybı, bitkinlik, yorgunluk ve umutsuzluğu ifade eder. Tükenmişliğin en açık şekilde gözlenebilen boyutudur. Bu boyut 9 maddeden oluşmaktadır. Maslach'ın yapmış olduğu iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı .90'dır (Maslach ve Jackson, 1981). Ergin (1992)'in uyarlamasını yaptığı ölçekte katsayı .83, Türkiye de yapılmış araştırmalarda çıkan ortalama iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı ise .85'tir (Kış, 2016).

Duyarsızlaşma: İş ortamında kişinin diğer çalışanlara, hizmet alanlara ve yapması gerektiği işlere karşı duygusuz ve duyarsız olmasını ifade eder. Kişi çevresine karşı kayıtsız kalmakta ve karşısındaki insanların birer birey olduklarını umursamadan duygudan yoksun bir biçimde davranmaktadır. Bu boyut 5 maddeden oluşmaktadır. Maslach'ın yapmış olduğu iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı .79'dur (Maslach ve Jackson, 1981). Ergin (1992)'in uyarlamasını yaptığı ölçekte katsayı .65, Türkiye de yapılmış araştırmalarda çıkan ortalama iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı ise .73'dür (Kış, 2016).

Kişisel Başarı Hissi: Kişinin iş yeterliliği, başarı ve performansında kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder. Kişisel başarısında düşüş hisseden kişi işe karşı kendini yetersiz hissetmeye başlar, hatta ilerleme kat edemediğini veya gerilediğini düşündüğü için motivasyon kaybı yaşar (Yıldız, 2015). Bu boyut 8 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada, bu boyutu oluşturan maddelere katılımcıların verdikleri cevaplar ters kodlanmış bu sayede boyutun kişisel başarı hissinde azalmayı ölçmesi sağlanmıştır. Maslach'ın yapmış olduğu iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı .71'dur (Maslach ve Jackson, 1981). Ergin (1992)'in uyarlamasını yaptığı ölçekte katsayı .72,

Türkiye de yapılmış araştırmalarda çıkan ortalama iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı ise .76'dür (Kış, 2016).

Tükenmişliği bir süreç olarak ele alan Maslach ve Jackson, bu üç boyutun kavramsal olarak birbirinden farklı olmasına rağmen birbirleri ile ilişkili olduğunu öne sürmektedir (Maslach ve Jackson, 1981 akt. Yıldız, 2015). Bu kuramda tükenmişlik, çalışanın örgütsel stres kaynaklarına verdiği bir tepki olarak önce duygusal tükenme ile başlar. Stres kaynakları bireyin öncelikle duygularını yıpratır. Duyguları yıpranan birey, işinin üstesinden gelemediği ve iletişim içerisinde bulunduğu kişilerin taleplerini karşılayamadığı için duyarsızlaşmayı bir kaçış yolu olarak görür (Lewin ve Sager, 2007; akt. Yıldız, 2015). İş ve iş çevresine karşı duyarsızlaşan birey, bilgi, beceri ve yeteneğini tam olarak yansıtamadığı ve bekleneni veremediği için kendisini başarısız bulur (Yıldız, 2015). Lewin ve Sager (2007)'e göre Maslach ve Jackson bu boyutları sebep sonuç ilişkisi olarak değerlendirmekte, buna göre duygusal tükenmişlik duyarsızlaşmaya, duyarsızlaşma ise kişisel başarıda düşüş hissine neden olmaktadır (akt. Yıldız, 2015).

2.2. İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili yapılmış yurt içi ve yurt dışı çalışmalar özetlenmiştir.

2.2.1. Toksik (Zehirli) Liderlikle İlgili Araştırmalar

2.2.1.1. Toksik (zehirli) liderlikle ilgili Türkiye'de yapılan araştırmalar.

Eğinli ve Bitirim (2008) çalışmalarında, bir örgütte toksik iletişimin nasıl ortaya çıktığı ve toksik iletişimi önlemek için neler yapılması gerektiği konusuna odaklanarak sağlıklı bir örgüt atmosferinin oluşturulup korunması için önerilere yer vermişlerdir. Örgütte toksik belirtilerin dikkate alınması ya da toksik ilişkilerin önüne geçilmesi gibi insan kaynağının gelişimine yönelik çalışmaların yapılması, kişilerarası ilişkilerin sağlıklı bir zemine oturmasını sağlayacak ve örgüt genelindeki iletişim atmosferini olumlu yönde etkileyecektir. Her bir çalışanı motive eden faktörlerin belirlenip bunların ortak paydada buluşturulması, ortak vizyon, amaç ve hedefler çerçevesinde çalışanların kenetlenmesinin sağlanması, çalışanların birbirlerini daha yakından tanıyıp anlamalarına yardımcı olacak kurum içi etkinliklere daha fazla yer verilmesi, açık iletişim politikasının benimsenerek öneri ve Őikayet kutucukları sisteminin yerleştirilmesi, kurum içi iletişim kanallarına işlerlik kazandırılarak çalışanlar arasında dedikodu ve söylentilerin dolaşmasına fırsat

tanımayacak şekilde çalışanların birincil ağızdan bilgilendirilmesi ve üst yönetim dahil tüm çalışanlara yönelik periyodik kurum içi eğitim programların oluşturulması gibi uygulamalar, kurumlardaki sağlıklı iletişim atmosferini besleyerek toksik iletişimin ortaya çıkmasını önleyeceğini belirtmiştir.

Kırbaç (2013) toksik örgütleri, toksik örgüt özelliği gösteren eğitim örgütlerini ve toksik liderlerin davranışlarını belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonuçlarında; tüm örgütlerin az ya da çok toksik olma potansiyelinin olduğu, toksisitenin izin verilmesi durumunda örgüt içerisinde düzenli ve hızlı bir şekilde yayıldığı, toksik liderin başarılarıyla, etik olmayan davranışlarını maskeleyebildiği ve liderin aldığı yanlış kararların örgüt içerisinde toksik iletişimin, adaletsiz uygulamaların, toksik kültürün oluşmasına neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda okullardaki toksisitenin arındırılabilmesi için, okul yöneticilerinin, okullarındaki olası toksisite kaynağı ve yayıcılarına odaklanması, güven ve örgütsel bağlılığı arttırabilmek için yetkisini paylaşması, iletişimde şeffaf ve net olması, aile hayatıyla iş hayatını dengelemesi ve çalıştığı insanlara karşı davranış ve tutumlarında kibar ve sıcak olması gerektiğini belirtmiştir.

Çelebi, Yıldız ve Güner (2013) araştırmalarında ilköğretim birinci ve ikinci kademedeki çalışan okul yöneticilerinin öğretmenler üzerindeki etkisinin toksik içeriğe sahip olumsuz tutum ve davranış modellerine sahip olup olmadığını araştırmışlardır. Verilerin analizi sonucunda öğretmenler yöneticilerinde, güven, iletişim, benlik duygusu (Narsizm), yenilikçilik, olumsuz ruh halinin ortama yansıtılması ve üstlerine iyi görünmek noktalarında toksik sorunlar algılamışlardır. Öğretmen algılarına göre; öğretmenler ve toksik yöneticiler arasında karşılıklı güvensizlik sebebiyle iletişimde de çok açık olmadıkları; toksik yöneticinin işini yapma nedeninin üstlerine iyi görünmesi olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çelebi, Güner ve Yıldız (2015), öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında “Toksik Liderlik Ölçeği”ni geliştirmeyi amaçlamışlardır. Yapılan analizler sonucunda 30 maddeli ve dört alt boyutlu bir ölçek meydana gelmiştir. Faktör analizi sonucunda bu alt boyutlar “değer bilmezlik”, “çıkarcılık”, “bencilik” ve “olumsuz ruhsal durum” olarak adlandırılmıştır. Elde edilen analiz sonuçlarına bakılarak ölçeğin öğretmenlerin toksik lider algılarını ölçmede kullanılabileceği söylenebilir ($X^2/df(846.91/398=2.13)$, $CFI=0.99$, $RMSEA=.058$). Toksik liderlik okula, okul iklimine kalıcı olumsuz etkiler

bırakabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerdeki toksik liderlik algısının ölçülmesi yöneticinin daha olumlu hale getirilmesinde kullanılabileceği sonucuna varmışlardır.

Bektaş ve Erkal (2015) kamu ve özel sektörde görev yapan çalışanlar üzerinde yaptıkları çalışmalarında Keifer ve Barclay (2012)'in yapmış olduğu toksik duygu deneyimleri ölçeğini alarak Türkçeye çevirmişlerdir. Keifer ve Barclay (2012) tarafından kullanılan toksik duygu deneyimleri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasını amaçlamışlar ve bu amaç doğrultusunda, ölçeğin güvenilirliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapmışlardır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin üç faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Birinci faktör beş ifadeden oluşan “Tekrar eden olumsuz duygular”, ikinci faktör beş ifadeden oluşan “İletişimi kesen duygular” ve üçüncü faktör dört ifadeden oluşan “Bezdirici (yorucu) duygular” olarak adlandırılmıştır. Toksik duygu deneyimleri ölçeğinin uyum istatistikleri $X^2/df(166.94/74=2.2)$, $CFI=0.96$, $RMSEA=0.101$ çıktığı için ölçüm modelinin büyük oranda yapısal olarak geçerli olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeğe ait geçerlilik güvenilirlik analizleri sonucunda ölçeğin Türkiye de kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Demirel (2015) araştırmasında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; müdürlerin okullarına karşı olumsuz davranışlarını daha çok olumsuz ruh hali olarak yansıttıkları görülmüştür. Cinsiyet değişkeni ile toksik liderlik genel, değer bilmezlik ve olumsuz ruhsal durum puanları arasında, medeni hal değişkeni ile değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve toksik liderlik genel puanları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Ancak; bencillik ve çıkarıcılık puanlarında cinsiyet değişkenine, olumsuz ruhsal durum boyutu puanında medeni hal değişkenine, yaş, branş, okuldaki kıdem ve mesleki kıdem değişkenlerine göre toksik liderliğin genelinde ve tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları değişkenlerinin aralarında anlamlı ilişkilerin olduğu ve toksik liderlik davranışlarının, öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumlarını yordadığı tespit edilmiştir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasında pozitif yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Kasalak (2015) araştırmasında öğretim elemanlarının örgütsel toksisite algılarını, toksisitenin algılanan etkilerini ve örgütsel toksisite ile başa çıkma stratejilerini anlamaya ve belirlemeye çalışmıştır. Nitel ve nicel araştırma yönteminin beraber kullanıldığı

çalışmanın nitel verilerinin içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temalar incelendiğinde, üniversitelerde toksisitenin etik dışı, saldırgan, narsist ve katı davranışlardan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanları çalıştıkları ortamda saldırgan davranışlardan kaynaklanan toksisiteyi dedikodu yapma, kıskançlık davranışları sergileme, iftira atma, şiddet uygulama, taraf olmaya zorlama, ikiyüzlü davranışlar sergileme ve tehdit etme durumları ile betimlemektedir. Narsist davranışlardan kaynaklanan toksisiteyi ise yorumları ve fikirleri görmezden gelme, duyarsız olma, küçümseme, aşağılama, kendini başkalarından üstün görme, bireysel çıkar(lar)ı ön planda tutma, alaycı ve iğneleyici sözler kullanma durumları ile betimlemektedirler. Katı davranışlardan kaynaklanan toksisiteyi de nezaketten uzak davranışlar sergileme durumları ile betimlemektedirler. Öğretim elemanları toksisitenin algılanan etkileri karşısında tepkilerini, açığa vurma, olumsuz duyguları yineleme ve ilişkiyi kesme şeklinde göstermektedirler. Toksisiteyle başa çıkmada kullandıkları stratejiler kaçınma, sosyal destek, direnme ve çatışma şeklindedir. Ayrıca örgütsel toksisite konusunda mikroorganizma, eylem/olay, doğa/coğrafya, hastalık, materyal/araç, hayvan, bitki ve yiyecek temalarında ifade edilen metaforları üretmişlerdir. Araştırmanın nicel bulgularına göre; etik dışı davranışlardan kaynaklanan toksisitenin; açığa vurma, olumsuz duyguları yineleme ve ilişkiyi kesme; katı davranışlardan kaynaklanan toksisitenin de açığa vurma boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir. Ayrıca direnme stratejisinin narsist, etik dışı ve katı davranışlardan kaynaklanan toksisite ile ilişkiyi kesme boyutları tarafından yordandığı belirlenmiştir. Sosyal destek stratejisinin narsist, etik dışı ve katı davranışlardan kaynaklanan toksisite ile toksisitenin algılanan etkilerini oluşturan tüm boyutlar tarafından yordandığı tespit edilmiştir. Kaçınma stratejisinin etik dışı davranışlardan kaynaklanan toksisite ile açığa vurma boyutu; çatışma stratejisinin de katı davranışlardan kaynaklanan toksisite boyutu tarafından yordandığı tespit edilmiştir.

Pekerşen (2015) araştırmasında otel işletmelerinde çalışan aşçıların iş stresi ile iş tatmini, örgütsel bağlılık ve toksik davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu kapsamda, Türkiye'de faaliyet gösteren beş yıldızlı otel işletmelerinde çalışan 449 aşçıya ölçek uygulanarak veriler toplanmıştır. Yapılan korelasyon analizleri, iş stresinin iş tatmini ile negatif yönlü ve toksik ile pozitif yönlü anlamlı ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca iş stresinin; iş tatminindeki değişimlerin %13'ünü, toksik davranışlardaki değişimlerin %61'ini açıkladığını belirlemiştir.

İzgüden, Eroymak ve Erdem (2016), sağlık kurumlarında bulunan toksik liderlik davranışlarından hangilerine daha sık rastlandığını bulmak amacıyla yaptıkları çalışmalarında Schmidt (2008) tarafından geliştirilen Toksik Liderlik Ölçeğini kullanmışlardır. Bulgulara göre, çalıştıkları örneklem üzerinde toksik liderlik düşük düzeyde bulunmuştur. Ayrıca çalışanların gelir ve eğitim seviyesi düştükçe toksik liderlik davranışı algılarının da düştüğü bulunmuştur. Narsist liderlik davranışının görece olarak en sık gözlemlenen toksik liderlik davranışı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boyut ortalamalarına göre düşük ortalamaya sahip toksik liderlik davranışı ise kötü davranan lider davranışı çıkmıştır.

Reyhanoğlu ve Akın (2016); toksik liderlik biçimi ile örgütsel sağlık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada, bu kavramların özellikleri ve boyutları karşılaştırılmıştır. Araştırmada “toksik liderliğin bir ‘etki’ davranışı örgütsel sağlıkla ilintili alt boyutların ise bir ‘tepki’ tutum ve davranışı olduğu düşünülmüş, toksik liderliğin örgütsel sağlığa olumsuz etki edeceği” varsayımından yola çıkarak bazı önermelerde bulunmuşlardır. Araştırmacıların önermeleri arasında; toksik liderlerin örgüt içinde olumsuz bir hava yaratacağı, bunun sonucu olarak çalışanların iş tatmini, işten ayrılma niyeti, örgüte ve yöneticiye duyduğu güven ve stres gibi örgütsel ve kişisel çıktılarının olumsuz olmasına neden olabileceği. Ayrıca toksik liderlerin çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerinin, çalışanların kendilerini korumalarına ve birbirleriyle daha düşük paylaşımda bulunmalarına neden olacağı, sonuç olarak çalışanın örgütsel vatandaşlığını, aidiyetini düşüreceği olmuştur.

2.2.1.2. Toksik (zehirli) liderlik ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalar.

Wright (2005), tarafından “Alternatif Okul Dinamiklerinde Öğretmen Tükenmişliği ve Toksik Kültür” adlı çalışmada, alternatif okullar; öğretmenlerin tükenmişliği, toksik kültür, moral yıkımı ve yabancılaşma, riskin ve kontrolün yoğun yaşandığı ortamlarla ilgili araştırılmıştır. Çalışmada, toksik kültürün özellikleri açıklanmış, öğretmenlerin stresine neden olan kaynaklar üzerinde durulmuştur. Çalışmanın sonucu olarak; okulun toksik ortamlardan uzaklaştırılması, nezaket ve uygarlığın yeri olması, iletişimin sürekli olması ve iletişimin nazik boyutunun tercih edilmesi gerektiği, okul kültürünün etkili ve düşük maliyetle oluşturulabileceği ifade edilmiştir.

Walton (2007), “Toksik liderlik örgütlerin kaçınılmaz felaketi mi?” adlı eserinde toksik liderlerin davranışlarını; yolsuzluk, ikiyüzlülük, sabotaj ve manipülasyon gibi çeşitli

etik olmayan, yasadışı ve cezai eylemler olarak sıralamaktadır. Kişisel ve kurumsal performansı zayıflatmasına ve örgütsel yaşamı olumsuz etkilemesine sebep olan toksik liderler konusunda dikkatli olunmalıdır. Liderlerin hazırlık ve eğitiminde toksik liderlikle ilgili ne kadar erken önlem alınırsa o kadar iyi olacağını söylemektedir.

Schmidt (2008), deneysel olarak toksik liderliğin boyutlarını çıkarmak, yapıyı ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek oluşturmak, bu ölçeğin yapı geçerliğini araştırmak ve toksik bir liderle çalışmanın sonuçlarını belirlemek amacıyla yaptığı tez çalışmasında nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmıştır. Çalışma toksik liderliğin; tacizci denetim, otoriter liderlik, narsizm, kendini yüceltme ve öngörülemezlik olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu ileri sürmektedir. Toksik liderliğin, dönüşümsel liderlik gibi diğer liderlik yapılarından farklı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca toksik liderliğin boyutları çalışanların; iş doyumunu ve işten ayrılma niyeti gibi davranışlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Çalışmanın hipotezlerinde toksik liderliğin, dönüşümsel liderlik ile lider üye değişimi kavramları arasında negatif bir korelasyonun olacağını ve iş doyumunu ile lider memnuniyetini olumsuz etkileyeceğini öne sürmüştür.

Roter (2011), çalışmasında Şikago büyükşehir bölgesindeki hemşirelerin deneyimleri aracılığıyla toksik liderliği nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yönteminin kullandığı çalışmada amaçlı ve kartopu örnekleme yoluyla seçtiği örneklem grubu üzerinde ön ölçek çalışması yapmıştır. Ardından bu ölçek sonuçlarına göre seçtiği on sekiz katılımcı ile derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Verilerin analizi sonucunda dört tema ortaya çıkmıştır: a) Toksik liderin liderlik yaklaşımı, b) Liderin yeterliği ve liderlik tutumları, c) Toksik deneyimlere ilişkin örgütün yeterliği, d) Hemşirelerin yaşanmış deneyimleri ile ilişkili olarak olgunun ortaya çıkışı. Araştırmanın bulguları toksik liderliğin takım çalışmasına engel olduğu, iletişimi olumsuz etkilediği, örgüt kültürüne ve doğal olarak örgütün bütününe zarar verdiğini göstermiştir.

Pelletier (2010) çalışanları tarafından toksik olarak algılanan lider davranışlarını, toksik liderliğin boyutlarını ve çalışanların yıkıcı liderlikle ilgili tecrübelerini araştırdığı çalışmasında nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanmıştır. Çalışanların lider toksititesi ile ilgili doğrudan deneyimlerinin ele alındığı nitel verilere göre sekiz davranışsal boyut ortaya çıkmıştır, bunlar; Çalışanların benlik saygısına saldırmak, dürüst davranmama, küfür – hakaret etme, sosyal dışlama, bölücülük, eşitsizliği teşvik etmek, çalışanların işle ilgili ya da kişisel güvenliklerini tehdit etmek ve tam serbesti sağlamaktır. Nicel yöntemle de bu boyutlarla ilişkili 51 lider davranışının zararlılığı ya da yararlılığı hakkındaki algılar

belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel veriler incelendiğinde, en zararlı olarak algılanan toksik liderlik davranışları benlik saygısına saldırı boyutuna ait (çalışanların % 98'i tarafından herkesin içinde alay etmek en zararlı olarak bulunan lider davranışıdır.) çıkmıştır.

Pelletier (2012), bir başka çalışmasında, lider toksitesine yönelik algılar ve lidere meydan okuma niyeti üzerinde lider – takipçi ilişkisi ile hedef belirginliğinin etkisini incelemiştir. İş deneyimi olan katılımcılara hedefe yönelik yıkıcı bir şekilde davranan bir liderin videosu izletilmiştir. Tahmin edildiği gibi, lider-üye değişim grubu dışındaki katılımcılar, lider-üye değişim statüsüne sahip katılımcılara oranla lideri daha toksik görmüşler ve lidere meydan okumaya daha fazla niyet göstermişlerdir. Hedef belirginliği açısından sonuçlara bakıldığında gözlemcilerin, liderin kendi gruplarından birini hedef aldığı anda, lideri daha çok toksik olarak algıladıklarını ama hedefin grup içinden veya dışından olma durumuna göre lidere meydan okuma niyetlerinde önemli bir farklılık görülmemiştir.

Aubrey (2013) “ABD ordusunda toksik liderliğin yapısının işlevselleştirilmesi” konulu çalışmasında, ABD ordusunda toksik liderlik teriminin işlevsel olarak tanımlanmasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir. Bu çalışma, ABD Ordusu örgütünde toksik liderlik unsurlarının zengin bir tanımını ortaya çıkarmak ve lider toksisite ile ilişkili özelliklerin, davranışların ve örgütsel çıktılarının daha kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamak üzere tasarlanmıştır. İlk dönem de askerlerin % 50'den fazlası, üstlerinden kötü muamele gördüğü için ABD Ordusu'ndan ayrılmayı düşündüler. Bu sorunu çözmek için, ordudaki kıdemli liderlerin toksik liderliğin ayırıcı unsurları hakkındaki ortak görüşlerini toplayarak revize edilmiş Delphi tekniği ile nitel bir çalışma yürütülmüştür. Katılımcılar, Amerikan Ordusu örgütünde toksisitenin göstergesi olarak, işlevsiz komuta iklimi, çalışanların anti sosyal davranışları, azalmış güven ve bağlılık, tacizci denetim, küçük zorbalık, etik olmayan ve tacizci davranışlar, hiyerarşik yapı ve izin veren çevreyi belirttiler. Araştırmanın sonuçları kültür, iklim ve durumsal faktörlerin toksik bir piramit oluşturabileceğini ve bunun ABD Ordusunda toksisite belirleme üzerinde derin bir etkisi olabileceğini göstermiştir.

Mehta ve Maheshwari (2013) toksik liderlik davranışlarını belirlemek ve toksik liderlik davranışları, iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında; toksik liderliği bağımsız değişken, iş doyumu ve örgütsel bağlılığı bağımlı değişken olarak ele almışlardır. Yapılan faktör analizi sonucunda toksik liderlik davranışlarının tacizci – kaba, terfide adaletsiz, kararsız, bölücülük ve

dürüstlükte eksik olmak üzere beş boyut altında toplanabileceği ortaya çıkmıştır. Ayrıca toksik liderlik davranışları ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Green (2014), eğitim örgütlerinde toksik liderliğe odaklandığı çalışmasında karma yöntemi kullanmıştır. Schmidt'in hazırladığı toksik liderlik ölçeğini ve açık uçlu sorulardan oluşan ölçeği 51 öğretmene uygulamıştır. Çalışmanın bulgularına göre, toksik liderlik diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yüksek sıklıkla görülmektedir. Açık uçlu sorular incelendiğinde katılımcıların toksik lideri tarif ederken toksik liderin ne yaptığına özellikle de başkalarıyla nasıl etkileşim kurduğuna odaklandıkları görülmüştür. Açık uçlu sorulara ve toksik liderlik ölçeğine verilen yanıtlara dayalı olarak toksik liderlik davranışları dört kategoride toplanmıştır: bencillik, etik olmama, yetersiz olma ve duygusal dengesizlik.

Dobbs (2014) "toksik liderlik stilleri, lider etkililiği ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki" konulu çalışmasında toksik liderlik davranışı ile örgütsel sinizm arasında bir ilişki bulmuştur. Beş boyuttan (tacizci denetim, otokratik liderlik, narsizm, kendini yüceltme ve öngörülemezlik) herhangi birine yönelik liderlerinin daha yüksek toksisite seviyelerine sahip olduğunu düşünenlerin örgütleri hakkında daha sinizme yönelik davrandıkları yönünde güçlü kanıtlar buldu. Ayrıca bu beş toksik liderlik boyutu arasından örgütsel sinizmi en iyi yordayan boyut kendini yüceltme boyutu çıkmıştır. Toksik liderliğin tüm boyutları ve geneli için ortalama puanlar orta noktanın altında çıkmıştır (1-5 aralığına göre genel toksik liderlik ortalama puanı 2,30 çıkmıştır). Beklentinin aksine, çalışma sonuçları etkili liderliğin örgütsel sinizm ile toksik liderlik arasındaki ilişkide aracı değişken olduğunu gösteren hiçbir bulgu bulunamamıştır.

Chua ve Murray (2015)'in çalışmalarının odak noktası, cinsiyete dayalı bilgi işleme farklılıklarının toksik liderlerin algılanma biçimini etkileyip etkilemeyeceğini araştırmaktır. Bulgulara göre, katılımcıların çoğunluğunun senaryodaki lideri olumsuz olarak algıladığı, liderlerin cinsiyetlerine bakılmaksızın, kadınların toksik liderleri erkeklere kıyasla belirgin biçimde daha olumsuz olarak algıladığı bulunmuştur. Ayrıca, erkekler kadınlara kıyasla toksik liderle birlikte olma eğiliminde daha yüksek puanlar kaydetmiştir. Katılımcıların, aynı cinsiyetteki bir liderin olumsuz mesajlarına ve davranışlarına daha fazla uyum sağladıkları görülmüştür. Bu anlamda; cinsiyete özel iletişimin, liderlere karşı olumsuz algıları dengelemede yardımcı olabileceği belirtilmiştir. Yaş ve kültürel farklılıkların

etkisinin incelenmesi, daha etkin bir örgüt içi iletişimin yapılandırılması önerileri getirilmiştir.

Hitchcock (2015) çalışmasında toksik liderlik, örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma davranışları arasındaki ilişkileri ve bu ilişkiler üzerinde bağlılığın etkisini incelemiştir. San Diego’da kar amacı gütmeyen örgütlerdeki 471 ücretli personeli örneklem olarak aldığı çalışmada eş zamanlı kesitsel karışık yöntemi kullanmıştır. Araştırmanın sonunda toksisite ile örgütsel vatandaşlık ve işten ayrılma davranışları arasındaki ilişki hakkında kesin bulgu bulunmamasına rağmen, San Diego kar amacı gütmeyen örgütlerdeki personelin toksik lider davranışlarını deneyimlediğini göstermiştir. Bununla birlikte, hem kariyer, esneklik ve hayallerini gerçekleştirme fırsatı taahhütleri hem de örgütsel vatandaşlık kavramı gibi belirtilen nedenlerden dolayı çalışanların örgütlerinden ayrılmadığını belirtmiştir. Bu tespit edilen değişkenler, personelin sürekliliğini etkileyebilecek ve gelecekteki araştırmalar için olası önemli fırsatları gösteren eşzamanlı hareket eden karmaşık ilişkileri önermektedir.

Zagross ve Jamileh (2016) çalışmalarında, toksik liderlik ve iş stresi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada Schmidt (2014)’in toksik liderlik ölçeği kullanılmıştır. Bilişim alanında faaliyet gösteren dört şirketin çalışanlarından alınan 212 ölçek verileri analiz edilmiştir. Bulgular toksik liderliğin iş stresi ile pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermiştir. Ayrıca toksik liderliğin beş alt boyutu (tacizci denetim, otoriter liderlik, narsizm, kendini yüceltme ve öngörülemezlik) birlikte iş stresini anlamlı olarak yordamaktadır.

2.2.2. Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar

Tükenmişlikle ilgili literatür araştırması yapılırken farklı meslek gruplarına yapılmış birçok araştırma olduğu görülmüştür. Bu araştırma öğretmen tükenmişlikleri ile ilgili olması sebebiyle sadece öğretmenlerin tükenmişlikleri ile ilgili yapılmış çalışmalar literatürde incelenmiştir.

2.2.2.1. Tükenmişlikle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar.

Girgin (1995), 401 ilkokul öğretmenine Maslach tükenmişlik ölçeğini uyguladığı çalışmasında ilkokul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenleri incelemiştir. Araştırma sonucunda; erkek öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu, yaş

arttikça tükenmişliğin azaldığı, medeni durum ve çocuk sayısının tükenmişliği etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Baysal (1995), lise ve dengi okullarda çalışan 551 öğretmenle mesleki tükenmişliğe etkisi olan faktörleri belirlemek amacıyla Maslach Tükenmişlik ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çalışmış oldukları mesleki-teknik liselerin, buldukları bölge faktörüne göre, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiş ve metropol alan dışında bulunan mesleki-teknik lise öğretmenlerinin puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri yüksek çıkmıştır. Tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarının yaş faktöründen etkilendiği belirlenmiş, 23-30 yaş grubu öğretmenlerin, tükenmişlik için en riskli grup olduğunu tespit edilmiştir.

Dolunay (2002), çalışmasında Keçiören ilçesi genel ve ticaret-teknik-meslek liselerinde görevli 366 öğretmenin tükenmişliklerini tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlere Maslach tükenmişlik ölçeği ve kişisel bilgi formu uygulamıştır. Öğretmenlerin genel tükenmişlik düzeyleri yaş, mesleki kıdem, öğretmenlik yapmalarının temel nedeni, mesleği isteyerek seçme, mesleği kendine uygun bulma, mesleği uygulamadaki verim düzeyi, mesleki geleceği değerlendirme, çalışma ortamından memnun olma, üstlerinden takdir görme, mesleğin toplumda hak ettiği yeri bulması, eğitim sisteminden memnun olma, aylık net gelir ve geleceğe ilişkin görüş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman (2005) çalışmalarında Konya merkezde bulunan meslek liselerinde çalışan 173 teknik öğretmenin yaşam doyumu, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenlere göre belirlemiş ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; yaş değişkenine göre, öğretmenlerin yaşam doyumları, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. İş deneyimi değişkenine göre duygusal tükenme düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma görülmüştür. Öğretmenlerin yaşam doyumlarındaki artış iş doyumlarına artış, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık düzeyleri düşüş olarak yansımaktadır. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumları ile duygusal tükenme düzeyleri arasında ters yönlü ilişki saptanmıştır.

Vızlı (2005) araştırmasında Üsküdar ilçesi içinde yer alan görme engelli ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerle, normal ilköğretim okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini öğretmenlerin demografik özelliklerine göre incelemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; kendilerini düşük ekonomik düzeyde algılayan öğretmenlerin, kendini orta ekonomik düzeyde algılayan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerden kendini düşük ekonomik düzeyde algılayan öğretmenlerin, kendini orta ekonomik düzeyde algılayan öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını görmüştür. Ayrıca öğretmenler daha çok manevi sebeplerden mesleki tatmin olma duygusu yaşamakta, en çok sistem ve eğitim şartları sebebiyle yıpranmakta olduklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Özkaya (2006) Çanakkale de bulunan yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan 229 öğretmene kişisel bilgi formunu ve MTE'ni uygulamıştır. Araştırmadaki amaç bu okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmaktır. Öğretmen görüşlerine göre; yatılı ilköğretim bölge okulları ve ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler “tükenmişlik yaşamamaktadır” sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenler duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır, öğretmenlerde kıdem değişkenine göre 6-10 yıl arası olanlar; yatılı ilköğretim bölge okullarında çalışıp da 5 yıldan daha az kıdeme sahip olanlar ile kıdemi 20 yıldan fazla olanlardan daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik ile ilgili görüşlerine göre halen görev yapmakta oldukları okuldaki çalışma yılları açısından bakıldığında; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları okul türü ve okuldaki görev yıllarına göre farklılık göstermekte, kişisel başarı hissinde azalma puanı, okul türü ve okuldaki görev yıllarına göre bir farklılık göstermemekte olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Gündüz (2006) araştırmasını Diyarbakır ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan 210 yönetici ve öğretmen üzerinde yapmıştır. Bu okullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin %70'e yakınının üç tükenmişlik boyutunda da orta veya yüksek oranda tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Yönetici grubunun tükenmişliğini etkileyen değişkenlere bakıldığında; eğitim düzeyi ile “duygusal tükenme” ve “kişisel başarı” boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmen grubunun tükenmişliğini etkileyen değişkenlere bakıldığında; cinsiyet ile “duyarsızlaşma” boyutu arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin algıları arasındaki anlamlı farkın “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” boyutlarında ortaya çıktığı saptanmıştır.

Ayaz Sezgin (2006) çalışmasında hastane okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişliğe etki eden değişkenleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları; yönetici ve öğretmenlerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik puanları yaşlarına, görev sürelerine, meslektaşlarına kıyasla daha yeterli olduğunu düşünme, başka bir işe geçmeyi arzu etme derecelerine, hastane okullarında kendi isteği ile çalışıyor olma ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlerin duygusal tükenmişlik boyutu puanları görevlerinin monotonluğuna, meslektaşlarına kıyasla daha yeterli olduğunu düşünme, öğrencilerin derse seyerek girdiğini düşünmelerine, başka bir işe geçmeyi arzu etme derecelerine, aldıkları ücreti yeterli bulma, hastane okullarında kendi isteği ile çalışıyor olma ve okulunu değiştirmek isteme değişkenlerine göre farklılık göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik puanları öğrencilerin derse seyerek girdiğini düşünmelerine ve başka bir işe geçmeyi arzu etme derecelerine göre farklılık göstermektedir.

Oruç (2007) Adana da görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini tespit ederek kişisel ve mesleki faktörlerin tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmada 68 öğretmene MTE ve kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin duygusal tükenme boyutunda görev türü, mesleğini isteyerek seçme, mesleğini kendine uygun bulma, yöneticilerinden takdir görme; duyarsızlaşma boyutunda görev türü, mesleğini isteyerek seçme, mesleğini kendine uygun bulma; kişisel başarı boyutunda yaş, okul türü, kıdem ve mesleğini kendine uygun bulma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptamıştır.

Karayazı (2008) uluslararası müsabakalarda görev alan öğretmenlerin tükenmişliğinin incelendiği araştırmasında duygusal tükenme ile kişisel başarısızlık alt boyutlarında % 10'un üzerinde duyarsızlaşma alt boyutunda ise % 5 civarında tükenmişlik yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tükenmişliğe cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, mesleki branş, sportif branş gibi değişkenlerin anlamlı derecede etki etmediği bulunmuştur. Öğretmenlerin tükenmişliklerine yol açan 23 civarında kaynak belirlemiştir. Bunlar içerisinde en fazla tükenmişliğe yol açan kaynak, okulların fiziki şartlarının uygun olmaması, okul yönetiminin beden eğitimi dersine gereken ilgi ve alakayı göstermemesi, müsabakalarda görevlendirilmelerinden dolayı idarenin izin konusunda zorluk çıkarması, beden eğitimi dersinin saatinin az olması olarak belirtmiştir.

Karakuş (2008) özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasını, Ankara ili Keçiören, Altındağ ve Çankaya ilçelerinde bulunan özel ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 368 öğretmenle yapmıştır. Öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Ölçeğini ve kişisel bilgi formunu uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyete, yaşlarına, mesleği kendine uygun bulma derecesine ve üstlerinden takdir görme düzeylerine göre değiştiği bulunmuştur. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları, öğretmenlerin kişisel başarı hissinde azalmaları ve duyarsızlaşma düzeylerinin yaşa göre değiştiği saptanmıştır. Öğretmenlerin, mesleği kendilerine uygun bulmalarıyla ilgili düşünceleri azaldıkça daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, üstlerinden takdir görmeleri azaldıkça daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, mesleği kendilerine uygun bulma düzeyleri artıkça kişisel başarıları hissinde artma olduğu tespit edilmiştir.

Özcan (2008) araştırmada İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan 404 öğretmene kişisel bilgi formu ve MTE uygulamıştır. Araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini demografik özelliklerine göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin; yaş, medeni durum, mezuniyet durumu, mesleki kıdem, branş, sınıflardaki öğrenci sayısı, çevrenin sosyo-ekonomik durumu, çalışılan ortamdaki memnuniyet, üstlerinden takdir görme, mesleğini isteyerek yapma, işinden manevi doyum alma durumu, meslekte verimlilik değişkenlerine bağlı olarak değiştiğini saptamıştır. Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyindeki değişimin, yaş, mesleki kıdem, sosyo-ekonomik durum arttıkça arttığı ve manevi doyum derecesi arttıkça azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutunda, branşı Türkçe olan öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duyarsızlaşma alt boyutunda, çalıştıkları ortamdaki memnun olmayan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında tükenmişlik yaşadıkları belirlemiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları kurumda, sınıflardaki ortalama öğrenci sayısının 41 ve üzerine çıkmasının, üstlerinden takdir görmemelerinin, mesleğinde verimli olmadığını düşünmelerinin, mesleğini isteyerek yapmamlarının tükenmişliğin tüm boyutlarında tükenme yaşamalarına sebep olduğunu göstermiştir.

Bayramođlu (2008) alışmada İstanbul ili Bahçelievler ve Bağcılar ilçelerinde bulunan genel, Anadolu ve özel liselerde çalışan 299 retmene kişisel bilgi formu ve MTE uygulamıştır. retmenlerin tkenmişlik dzeylelerinin demografik ozellikleri ile ilişkisini inceleyen betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre retmenlerin; duygusal tkenmişlik dzeylelerinin ortalamasının dűřuk, duyarsızlaşma dzeylelerinin ortalamasının normal, kişisel başarı hissinde azalma dzeylelerinin ortalamasının dűřuk olduğu; kadın retmenlerin duygusal tkenmişlik dzeyleleri erkek retmenlere göre daha yűksek olduğu; kıdemleri 21 yıl ve daha fazla olan retmenlerin duygusal tkenmişlik dzeyleleri, diğer yař gruplarına göre daha yűksek olduğu; ön lisans mezunu retmenlerin duygusal tkenme dzeyleleri, lisans mezunu retmelere göre daha yűksek olduğu; duygusal tkenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında Anadolu lisesi ve özel lisede çalışan retmelerin duygusal tkenme ve duyarsızlaşma dzeyleleri genel lisede çalışan retmenlere göre daha yűksek olduğu saptamıştır. Araştırmada ayrıca çalışılan saat ve sınıf mevcudu değişkenlerinin de tkenmişlik üzerinde etkili olduğu tespit etmiştir.

Kaya (2009) alışmasında İstanbul ilinde görev yapan 260 rehberlik retmeninin tkenmişlik dzeyleleri ile demografik ozellikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen betimsel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre retmenlerin; duygusal tkenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma alt boyutlarında ortalamasının dűřuk, tkenmişlik dzeylelerinin duygusal tkenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında 11 -15 arası kıdeme sahip üretmenler ile 6 -10 yıl kıdeme sahip üretmenler lehine, kişisel başarı alt boyutunda ilköğretim okulunda çalışan üretmenler ile ortaöğretim ve rehberlik araştırma merkezlerinde çalışan rehber üretmenler arasında, ilköğretim okulunda çalışan rehber üretmenler lehine farklı olduğu saptamıştır.

Öktem (2009) araştırmasında Afyonkarahisar ili Sandıklı ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 172 retmene MTE, iş doyum leği ve kişisel bilgi formu uygulamıştır. retmenlerin tkenmişlik dzeylelerini kişisel faktörlere göre incelemiştir. Araştırmanın sonucunda retmenlerde duygusal tkenmişliğin yaş, medeni durum, branş, mesleki kıdem, çalışma ortamından memnuniyet durumu ve iş doyumuna değişkenine göre; duyarsızlaşmanın yaş, branş, mesleki kıdem, çalışma ortamından memnuniyet durumu ve iş doyumuna göre; kişisel başarı hissinde azalmanın branş, çalışma ortamından memnuniyet durumu ve iş doyumuna göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Özdemir (2009) araştırmasında şanlıurfa merkezine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 405 retmene kişisel ve mesleki bilgi formu, sınıf içi istenemeye ğrenci

davranışlarının görülme sıklığı anketi ve MTE'ni uygulamıştır. Araştırmada sınıf içinde görülen istenmeyen öğrenci davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında ilişkiyi ve tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler; duygusal tükenmeyi çoğu zaman, duyarsızlaşmayı orta düzeyde, kişisel başarı hissinde azalmayı az düzeyde yaşamaktadırlar. Ayrıca bransa göre sınıf öğretmenliği dışındaki branş öğretmenlerinde kişisel başarı hissinde azalma daha fazla görülmüştür. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarıyla, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma arasında genel olarak zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Dursun (2009) araştırmasını Karabük ilinde görev yapan 416 ilköğretim öğretmeni üzerinde yapmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere kişisel bilgi formu, çok faktörlü liderlik ölçeği ve Maslach tükenmişlik ölçeğini uygulamıştır. Araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışlarını sergileme düzeyi, kendi tükenmişlik düzeyleri ve okul müdürlerinin liderlik davranışı ile kendi tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Analizler sonucunda; okul müdürlerinin daha çok dönüşümcü liderlik davranışını sergilediği, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinden azalma düzeylerinin düşük çıktığı saptanmıştır. Okul müdürlerinin sergilediği dönüşümcü liderliğin bütün boyutlarındaki artışın duygusal tükenme ve kişisel başarı hissinde azalmayı azalttığı; bireysel destek, telkinle güdüleme ve idealleştirilmiş etki (atfedilen) davranışlarında görülen artışın duyarsızlaşma düzeylerini düşürdüğü tespit edilmiştir.

Mutlu (2009) ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçladığı çalışmada, Ankara ilinin sekiz merkez ilçesinde çalışan 300 öğretmene çok faktörlü liderlik anketi ve Maslach tükenmişlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin en fazla duygusal tükenmişlik, en az kişisel başarı hissi yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticileri okullarında öğretmenlere yönelik idealleştirilmiş etki (atfedilen), idealleştirilmiş etki (kazanılmış), telkinle güdüleme, entelektüel uyarım, bireysel destek ve koşullu ödül liderlik stillerini uyguladıkça öğretmenlerin tükenmişlik yaşama sıklığında azalma meydana geldiği; başıboş liderlik stillerini uyguladıkça öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Dönüşümsel liderliğin alt boyutlarından idealleştirilmiş etkinin ve entelektüel uyarımın, tükenmişliğin üç alt boyutunun da anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çelik (2011) çalışmasında İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 302 öğretmene Örgütsel ayrımcılık ölçeği ve MTE uygulamıştır. Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları incelenmiştir. Öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına göre ayrımcılığın üç alt boyutuna ve toplam ayrımcılık uygulanma düzeyine ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu, tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında orta, kişisel başarı hissinde azalma boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmıştır. İstihdam türü, cinsiyet, siyasi görüş ve üç boyutta toplam ayrımcılığın uygulanma seviyesinin artması öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı arttırdığı saptanmıştır. Cinsiyet ve siyasi görüş boyutlarında toplam ayrımcılığın uygulanma seviyesinin artması ise öğretmenlerin kişisel başarı hislerinin azalmasına ilişkin algılarının yükseldiği tespit edilmiştir.

Aydemir (2013) araştırmasını İstanbul Anadolu yakasında bulunan özel eğitim okullarında görev yapan 292 öğretmen üzerinde yapmıştır. Öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile Yaşam Doyumu Ölçeğini uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeylerini ve bu düzeylere kişisel değişkenlerin etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeylerinin orta olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişliğinin, okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşam doyum düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumları arasında ters yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Ulupınar (2013) araştırmasında Konya ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan 190 öğretmene kişisel bilgi formu ve MTE uygulamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini demografik özelliklerine göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin orta seviyede tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişliklerinin; çalıştığı yerin sosyo-ekonomik durumu, çalıştığı ortamdan memnun olma durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleklerini isteyerek yapma durumu ve sınıflardaki ortalama öğrenci sayısı

değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğunu tespit etmiştir. Araştırma bulgularına göre; sosyo ekonomik düzeyi düşük olanlar, yüksek olanlara göre duygusal tükenme boyutunda, çalıştığı ortamdan memnun olmayanlar, duygusal tükenme, kişisel başarı hissinde azalma ve duyarsızlaşma boyutlarında ve üstlerinden takdir görmeyenler diğerlerine göre her üç alt boyutta da daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ayrıca mesleğini isteyerek yapanlar, diğerlerine göre, mesleklerini yaparken manevi doyum alanların, almayanlara göre, mevcudu 20 den az olan sınıflarda ders yapan öğretmenler duygusal tükenme, düşük kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma boyutunda daha az tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir.

Nane (2013) Mersinde görev yapan 466 öğretmene Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği uygulamıştır. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları; duygusal tükenmişliğin okuldaki kıdem, mesleki kıdem, yaşa göre; duyarsızlaşmanın branş, yaş, mesleki kıdeme göre; kişisel başarılarının mesleki kıdem ve yaşa göre farklılaştığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin anlayış gösteren liderlik davranışını en çok sergilediklerini belirtilmiştir.

Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) çalışmalarında 163 öğretmene kişisel bilgi formu ve Maslach tükenmişlik ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada kişisel değişkenlerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlerdeki tükenmişliğin yaş, mesleki kıdem ve okulun bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik durumuna göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılıklar gösterdiği de belirlenmiştir.

Ergüner (2014) çalışmasında yıldırma davranışları ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı İstanbul ili Beykoz ilçesinde bulunan mesleki okullarda görevli 251 öğretmene Piers-Herrisen Tükenmişlik Ölçeği ve İş yerinde yıldırma ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre yıldırma davranışında görülen artışın öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini de arttırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışı düzeylerinin çocuk sayısı ve medeni durum değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumu ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır.

Akdağ (2014) birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan müdür yetkili öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediği araştırmasında, Adıyaman merkez ve ilçelerindeki

birleştirilmiş sınıflarda çalışan 202 müdür yetkili sınıf öğretmenine Maslach tükenmişlik ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yaş değişkeninin kişisel başarı hissinde azalma ve duyarsızlaşma alt boyutlarında, medeni durum değişkeninin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ak (2014) araştırmasında İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan 302 öğretmenin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemiştir. Öğretmenlere kişisel bilgi formu ve Maslach tükenmişlik ölçeği uygulamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin tükenmişlikleri düşük düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet, branş, mesleği isteyerek seçme, öğretmen olarak çalışmaktan memnun olma, eğitim sisteminden memnun olma ve kendini öğretmenlik için yeterli bulma değişkenlerine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca iş yükü, ödüllendirme, hakkaniyet, aidiyet, kararlara katılabilme ve kişisel değerlerine ters düşen şeyler yapmak zorunda kalma durumlarına göre de tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Sönmezer (2015) araştırmasını Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan 209 öğretmenle yapmıştır. Öğretmenlerin çeşitli değişkenler açısından tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelendiği betimsel tarama modeli araştırmasında Maslach Tükenmişlik Ölçeğini ve Yetişkinler İçin Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğini kullanmıştır. Özel eğitimde çalışma durumu, (zihinsel engelli öğrencilerle çalışma durumu), mezun olunan branş ve kıdem değişkenleri ile öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca, çalışılan kurum ve sınıf mevcudu değişkenleri ile öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, eğitim düzeyi ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Şekerci (2015) araştırmasında Şanlıurfa ili Siverek ilçesine bağlı köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan 250 öğretmene kişisel bilgi formu ve MTE uygulanmıştır. Betimsel tarama modeli ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile demografik özellikleri arasında ilişkiyi incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda birleştirilmiş sınıflarda çalışan öğretmenlerin; müdür yetkili olmayanların – müdür yetkili olanlara göre, evli olanların – bekâr olanlara göre tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmacı cinsiyet, eğitim durumu, köyün ilçe

merkezine yakın olma ve daha önce köyde yaşamış olma değişkenlerinin öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur

Bakırhan (2015) araştırmasını İstanbul ili Ümraniye ve Çekmeköy ilçelerinde görev yapan 325 öğretmenle yapmıştır. Araştırmada okul sessizliği ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişki ve bazı demografik özelliklere göre bu ilişkinin farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın bulgularına göre kadın öğretmenlerin otoriteye daha çok uyduklarını ve sessiz kalmayı daha çok tercih ettikleri belirlenmiştir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin okul yönetiminin istenmeyen davranışları karşısında daha çok sessiz kaldığı görülmüştür. Öğretmenlerin okuldaki kıdemleri arttıkça çeşitli nedenlerden dolayı sessiz kalmayı daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir. Genç öğretmen grubunun tepkilerini belirtmek ve kendilerini korumak adına sessizliği tercih ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca devlet okullarında çalışan öğretmenlerin daha çok tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır.

Diri (2015) araştırmasında Aydın ili İncirliova ilçesinde bulunan kamu ortaokullarında görev yapan 162 öğretmene kişisel bilgi formu, Minnesota iş doyum ölçeği ve Maslach tükenmişlik ölçeğini uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin tükenmişliklerine etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Ayrıca içsel doyum düzeyleri de dışsal doyum düzeylerinden yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet yaş, medeni durum ve mesleğini isteyerek seçme değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin okulun sosyoekonomik durumu ve mesleğini isteyerek seçme değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlikleri ile iş doyumları arasında ters yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Püsküllüoğlu (2015) araştırmasında Muğla ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarında görev yapan 361 öğretmene kişisel bilgi formu, sosyal sermaye ölçeği ve Maslach tükenmişlik ölçeği uygulamıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini “yüksek” olarak algıladıklarını bulmuştur. Okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri; öğretmenlerin eğitim durumu, mesleki kıdemleri ve daha önce çalıştıkları okul sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği belirlemiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler duygusal tükenmişlik boyutunda “orta düzey”,

duyarsızlaşma boyutunda “düşük düzey”, kişisel başarı boyutunda “orta düzey” tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür.

Akıncı (2016) araştırmasında İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan özel ve kamu okullarında görev yapan 110 öğretmenin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre, kamu okullarında bulunan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin daha yüksek olduğu buna karşın özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin genel tükenmişlik puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin üstlerinden takdir görmeye göre farklılaştığı saptanmıştır.

Kıral ve Erakın (2016) çalışmalarında İzmir ili merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 205 öğretmene Maslach tükenmişlik ölçeği ve örgütsel adalet ölçeğini uygulamışlardır. Araştırmada öğretmenlerin örgütsel adalet algılarıyla tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin en yüksek duygusal tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır. Örgütsel adalet algısı düzeylerinde ise en yüksek değer “etkileşimsel” adalet algısı çıkmıştır. Öğretmenlerin kişisel başarı hissinde azalma düzeylerinin okulun türüne, duygusal tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin dağıtımsal ve prosedürel adalet algı düzeylerinin okul türüne göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin prosedürel, etkileşimsel ve genel örgütsel adalet ile orta, dağıtımsal adalet ile düşük; duyarsızlaşmanın prosedürel, etkileşimsel ve genel örgütsel adalet ile düşük düzeylerde negatif yönde ilişkilerin olduğu saptanmıştır.

Yıldırım (2016) çalışmasında İstanbul ili Esenler ilçesinde görev yapan 260 sınıf öğretmenine kişisel bilgi formu, Maslach tükenmişlik ölçeği ve Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği uygulamıştır. Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ve sınıf yönetim düzeylerinin kişisel değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyleri yüksek, duyarsızlaşma düzeyleri orta, kişisel başarı hissinde azalma düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik ve sınıf yönetimi düzeylerinin üstlerinden takdir görme değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi becerileri arasında orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

2.2.2.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Maslach ve Jackson (1981) araştırmalarında, kadınların duygusal tükenmişlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi düzeylerinin daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Kişilerin yaş değişkeninin artmasının duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde azalmaya sebep olduğu; medeni durum olarak yalnız (bekâr ve boşanmış) olan kişilerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek olan kişilerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin de yüksek olacağı belirlenmiştir.

Byrne (1991), araştırmasının ilk amacı bazı bağımsız değişkenlerin tükenmişliğin üç boyutuna olan etkisini, sonraki amacı öğretmenlerin işle ilgili stres duygularına en çok etkisi olan faktörleri belirlemektir. Çalışmasında 98 ilkokul, 163 ortaokul ve 162 lise öğretmeni ile 218 üniversite öğretim elemandan oluşan 642 kişilik araştırma grubuna Maslach Tükenmişlik Ölçeğini uygulamıştır. Araştırmanın ilk amacını ölçmek için Setwise çoklu regresyon prosedürlerine göre bağımsız değişkenlerin etkileri kodlamış ve varyans analizi çerçevesinde yorumlanmıştır. Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre bağımsız değişkenler ilkokul, ortaokul ve üniversite öğretmenlerinin tükenmişliğin üç alt boyutunu anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın diğer amacı doğrultusunda yapılan analizlerde cinsiyet, yaş ve öğrencilerin öğrenme şekilleri en belirgin etkilere sahip olmakla beraber öğretmenlerin eğitim seviyesinin de kişisel faktörler boyutunda etkisinin olduğu, örgütsel faktörlerde ise yöneticilerin etkisinin en yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Weisberg (1994) “Çalışanların Tükenmişlik Düzeylerinin ve İşi Bırakma Niyetlerinin Ölçülmesi” ” konulu araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişliği de yoğun işi yükü, yetersiz gelir düzeyi, disiplin problemleri, öğrencilerin ilgisizliği, aşırı kalabalık sınıflar, çok aşırı derecede sınav yapma zorunluluğu, kariyer imkânı olmaması, materyal eksikliği, başka okullara gönülsüzce atanmak, işi algılarında çatışmalar ve toplumun öğretmeni ve yaptığı işi eleştirmesi gibi sebeplere bağlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik duygusu çalışma şartlarına verdikleri psikolojik bir tepki olmaktan da ziyade, sosyal bir problemdir: bir misyonlarının olmadığını hissetmek, topluma ait olmadığı düşünmek, yalıtılmışlık duygusu gibi duygular yaşamaktadırlar. Araştırmacı, İsrail’de 28 öğretmene mülakat yapmış ve ölçek uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda araştırmacı, tükenmişliğin, öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenin yaşi ve çalışma süresi arttıkça, bu etki azalmaktadır.

Leithwood, Menzies, Jantzi ve Leithwood, (1996) araştırmalarında dönüşümcü okul liderlerinin okulu yeniden yapılandırmasının ğretmenlerdeki tükenmişliğe olumlu katkısı olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Toronto’da görev yapan 337 öğretmenle deneysel modelde çalışan araştırmacılar, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine okul müdürlerinin liderlik türünün, kişisel ve örgütsel değişkenlerin etkisini incelemişlerdir. Modeli test etmek için Path analizinin kovaryans analizi ve maksimum olasılık tahminleri kullanılmıştır. Analizler LISREL 8 ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları tükenmişliğe liderliğin doğrudan ve dolaylı etkilerinin hepsinin .34, örgütsel değişkenlerin etkisinin .50 ve kişisel değişkenlerin etkisinin .15 olduğu belirlenmiştir.

Rottier, Kelly ve Tomhave (2001) ‘‘ğretmen Tükenmişliği – Küçük ve Kırsal Kesim Okulları rneği’’ konulu araştırmalarında, buldukları evre bakımından lkemizdeki YİBO benzeri okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini 348 ğretmen oluşturmuştur ve veri toplama aracı araştırmacılar tarafında geliştirilmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre oldukça fazla sayıda ğretmen tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Genel anlamda erkekler kadınlardan daha mutsuz olduklarını belirtmişlerdir ve bu bulgu özellikle 41-50 yaş grubundaki erkek öğretmenler için anlamlı bulunmuştur.

Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001), tükenmişlik ile ilgili çalışmaların uluslararası düzeyde genişlediğini ve yeni kavramsal modellerin oluşmasını sağladığını; işe odaklanma, tükenmişliğin olumlu karşılığı ve tükenmişliği hafifletmek için yapılan müdahalelerde umut verici yeni bakış aıların oluşmasını sağladığını söylemişlerdir. Ayrıca bu çalışmalar sayesinde tükenmişliğin sosyal odağının, tükenmişlikle ilgili araştırmanın temellerinin sağlamlaştırılmasının ve çalışma alanıyla olan özel bağlarını belirgin hale getirilerek insanların sağlık ve refahına değerli katkı sağladığını belirtmişlerdir. alışmalarının bulgularında öğretmenlerde cinsiyetin tükenmişlik puanı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı, eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok tükenmişlik duygusu yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Evers, Brouwers ve Tomic (2002) alışmalarında Hollanda’nın uyguladığı yenilikçi eğitim sisteminin öğretmenlerin tükenmişlik ve öz-yeterlilik inançları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırmaya katılan 490 ğretmene Maslach tükenmişlik leği, z yeterlilik leği ve evde eğitimin yararlılığı ve etkililiği ile ilgili ğretmen tutum leği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterliliğin  alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarının ters, kişisel başarı boyutunun doğru

oranlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin evde eğitime yönelik tutumları ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarının doğru, kişisel başarı hissi boyutunun ters oranlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Ceyanes (2004) ABD’de Teksas devlet okullarındaki öğretmenlerin müdürlere olan güveni ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkinin analizi için bir araştırma yapmış ve araştırma sonucunda öğretmenlerin müdürlere olan güveni ile öğretmen tükenmişliği arasında orta ile yüksek arasında bir ilişki saptamıştır. Bu çalışmada müdürlerine güven duyan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi düşük ancak müdürleri ile güven sorunu yaşayan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi yüksek olarak saptanmıştır.

Mowers (2010) çalışmasında Kuzey Dakota'daki devlet okullarındaki öğretmenlerin tükenmişlik yaşayıp yaşamadıklarını ve hükümetin NCLB politikasının önemli bir stres faktörü olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Kuzey Dakota bölgesindeki öğretmenler; kendilerini yetkin görmemekte, sınıflarında etkin olmadıklarını düşünmekte ve düşük moral düzeyine sahiptirler. Buna rağmen öğretmenlerin öğrencilerine duyarsızca veya suçlar şekilde davranmamaktadır. Bu öğretmenler sinik değildir. Öğretmenler iş ve toplantı zamanları faktörleri ile çatışmakta ve normal düzeyde duygusal tükenmişlerdir. Büyük okul bölgelerinde çalışan kadın ilköğretim öğretmenler tükenmişlik için bir faktör olan Yeterli Yıllık İlerleme için en yüksek stres düzeyini göstermektedirler. Öğretmenler, müfettişlerin gerçekleştirmiş olduğu eğitimlerden, okul müdürlerinin gerçekleştirmiş oldukları eğitimlere oranla daha çok memnun olmadıkları görülmüştür. Çalışma ortamlarından ve çalışmalarına ait geri bildirimler öğretmenleri memnun etmekte olduğu görülmüştür. Öğretmenler hükümetin NCLB politikasını en yüksek stres faktörü olarak görmemişler, bunun yerine okul finansmanının ve maaşın en yüksek stres faktörü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Fernet, Guay, Senecal ve Austin (2012), çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişliğindeki bireysel faktörlerin yordanmasında okul çevresi ve motivasyonel faktörlerin rolünü incelemişlerdir. Kamu ilk ve ortaokullarındaki öğretmenler üzerinde yaptıkları çalışmalarında Yapısal Eşitlik Modelini kullanmışlardır. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin sınıftaki aşırı yük algıları ve yıkıcı öğrenci davranışlarına ilişkin algılarındaki değişiklikler ile motivasyonlarına ilişkin özerklik algıları arasında duygusal tükenmişliği etkileyen negatif yönlü bir ilişki çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerin yıkıcı davranışlarına ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin algıları özyeterlik

algıları ile ilişkili olduğunu ve bu ilişkinin üç tükenmişlik boyutunu da negatif yönde yordadığını göstermektedir.

Williams (2014), Özel eğitim öğretmenlerinin iş doyumları ile tükenmişlikleri arasındaki korelasyonu incelemiştir. Çalışmanın sonuçları, tükenmişlik ile iş doyumunda bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. İş doyumuna ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında negatif yönlü; kişisel başarı ile pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Demografik verilerin tanımlayıcı analizi, demografik değişkenler ile tükenmişlik arasında bir ilişki olduğunu düşündürmektedir. Araştırmacı verilerin analizi sonucunda; eğitimcilerin ve eğitim liderlerinin, özel eğitim öğretmeni olarak çalışan bireylerde tükenmişlik duygusunun azalması ve iş tatmininin artmasına yol açan uygulamalar ve politikalar uygulayabileceği yorumuna ulaşmıştır.

Van Maele ve Van Houtte (2015), güven duygusunun öğretmenlerin tükenmişliğini etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. İlk olarak öğretmenlerin okulun farklı paydaşlarına (örneğin müdürler, öğrenciler vs.) karşı duyduğu güven ile öğretmen tükenmişliği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Ek olarak, okul düzeyinde güvenin tükenmişliği etkileyip etkilemediğine de bakmışlardır. Bulgular, güvenin öğretmen tükenmişliğinde bir tampon görevi görerek etkili olduğunu göstermiştir. Tükenmişlik ile öğrenciye güven arasında, müdür ve meslektaşlara güvenle kıyaslandığında daha yüksek bir ilişki çıkmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve\veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı kamu ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 2302 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma örnekleme tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu örnekleme türünde öncelikle evren araştırma açısından önemli görülen belli bir değişkene göre, kendi içinde benzeşikliği olan alt evrenlere ayrılır. Sonra bu alt evrenlerin her birinden eleman örnekleme yapılır. Her bir alt evrenden alınacak eleman miktarı o alt evrenin bütün evren içindeki payı oranında belirlenir. Böylece, alınacak örneklemin evreni, tüm alt dilimleri ile temsil etmesi güvenceye alınmış olur (Karasar, 2006). Araştırma örneklemindeki tabakalar okulların bağlı buldukları ilçe milli eğitim müdürlüğü ve öğretim şekilleri göz önüne alınarak oluşturulmuştur. Evreni temsil edecek öğretmen sayısı 329 olarak bulunmuştur (Cochran, 1962). Yapılan veri toplama çalışmaları ve görüşmeler sonucunda araştırma örnekleme kapsamındaki 360 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Araştırmaya katılan 360 öğretmene ait veriler kodlama esnasında kontrol edilmiş herhangi bir eksik veya yanlış kodlamanın olmadığı görülmüştür. Verilerin analizi yapılırken tespit edilen uç değere sahip sekiz katılımcıya ait veriler silinerek araştırma verilerinin normal dağılım göstermesi sağlanmıştır. Analizlerden çıkarılan katılımcılardan sonra 352 katılımcıdan oluşan tabakalar ve bu tabakaları temsil edecek öğretmen sayıları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

Merkezefendi ve Pamukkale İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine Bağlı Ortaokullarda Çalışan ve Örnekleme Dâhil Edilen Öğretmen Sayıları

Tabaka Grupları	Öğretmen Sayısı (N)	Örnekleme olması gereken en az öğretmen Sayısı	Oran (%)	Örnekleme dâhil edilen öğretmen Sayısı (n)
Pamukkale İlçe MEM Normal öğretim veren okullar	648	93	28.15	101
Pamukkale İlçe MEM İkili öğretim veren okullar	575	82	24.98	83
Merkezefendi İlçe MEM Normal öğretim veren okullar	637	91	27.67	96
Merkezefendi İlçe MEM İkili öğretim veren okullar	442	63	19.2	72
Toplam	2302	329	100	352

Araştırmaya katılan öğretmenlere ait betimsel istatistikler analizlerde kullanılacağı şekliyle Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2

Katılımcılara Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Kategori	n	%
Okul Bölgesi	Pamukkale	184	52.3
	Merkezefendi	168	47.7
Öğretim Şekli	Normal Öğretim	197	56
	İkili Öğretim	155	44
Cinsiyet	Kadın	205	58.3
	Erkek	147	41.7
Yaş	21-30 (1)	55	15.6
	31-40 (2)	216	61.4
	41-50 (3)	64	18.2
	51-65 (4)	17	4.8
Medeni Durum	Evli	313	88.9
	Bekâr	39	11.1
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	141	40
	11-20	154	43.8
	21 yıl ve üstü	57	16.2
İdari Görevde Bulunmuş Olma	Evet	56	15.9
	Hayır	296	84.1
Mezun Olunan Okul Türü	Eğitim Fakültesi	293	83.2
	Diğer Fakülteler	59	16.8
Branş	MOS Öğretmenleri	264	75
	Kültür Ders Öğretmenleri	88	25
Maaşı Yeterli Bulma	Evet	85	24.1
	Hayır	267	75.9
Mesleğe Yönelik Saygınlık	Evet	105	29.8
	Hayır	247	70.2

Araştırmada yer alan katılımcıların okul bölgesi, öğretim şekli, cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, idari görevde bulunmuş olma, mezun olduğu okul türü, branş, maaşını yeterli bulma ve mesleğine yönelik saygınlık algılarına ilişkin betimsel

istatistikler Tablo 3.2 de verilmiştir. Tablo 3.2 ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde katılımcıların; 184 tanesi (% 52.3) Pamukkale ilçe milli eğitim müdürlüğü sınırlarında görev yapmakta olduğu, 197 tanesinin (% 56) normal öğretim gösteren okullarda çalıştığı, 205 tanesinin (% 58.3) kadın olduğu, 216 tanesinin (% 61.4) 31-40 yaş aralığında bulunduğu, 313 tanesinin (% 88.9) evli olduğu, 154 tanesinin (% 43.8) 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip olduğu, 296 tanesinin (% 84.1) daha önce idari bir görevde çalışmadığı, 293 tanesinin (% 83.2) eğitim fakültesi, eğitim yüksek lisans veya doktora mezunu olduğu, 264 tanesinin (% 75) branşından merkezi ortak sınavlarda soru çıktığı, 267 tanesinin (% 75.9) aldıkları maaşı yeterli bulmadığı ve 247 tanesinin (% 70.2) öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının kalmadığını düşündüğü görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Toksik Liderlik Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, en son mezun oldukları okul, branş, daha önceden idari görev yapmış olma, maaş ve mesleki saygınlık algıları ile ilgili sorular sorulmuştur. Ölçekler yüz yüze görüşme yöntemiyle öğretmenlere doldurtulmuştur.

3.3.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılmıştır. Maslach ve Jackson (1981)’un geliştirmiş oldukları ölçek; maddelerin yaşanma sıklığına göre altılı (1- Yılda birden daha az ile 6- Her gün) ve maddelerin etkileme gücüne göre yedili (1- Çok az ile 7- Çok Güçlü) likert tipi bir ölçektir. Ancak Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek maddelerin yaşanma sıklığına göre beşli (1-Hiçbir zaman ile 5- Her zaman) likert tipindedir. Bu ölçek 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliğin üç alt boyutunu (duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma) ölçmektedir. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği bir süreç olarak nitelendirmekte ve tükenmişliği oluşturan boyutların birbirini takip ettiğini söylemektedirler. Maslach ve Jackson geliştirmiş oldukları tükenmişlik ölçeğinin güvenilirlik katsayılarını alt boyutlara göre; duygusal tükenmişlik (.90), duyarsızlaşma (.79) ve kişisel başarı hissinde azalma (.71) olarak bulmuşlardır (Maslach ve Jackson, 1981). Türkçe uyarlamasını yapan Ergin (1992)’ye göre güvenilirlik katsayılarını alt boyutlara

göre; duygusal tükenmişlik (.83), duyarsızlaşma (.65) ve kişisel başarı hissinde azalma (.72) olarak bulunmuştur. Araştırmanın MTE güvenilirlik katsayıları alt boyutlara göre; duygusal tükenmişlik (.87), duyarsızlaşma (.78) ve kişisel başarı hissinde azalma (.74) olarak bulunmuştur. Bu araştırmada MTE'nin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Tükenmişliği üç alt evrede değerlendiren MTE'nin birinci alt ölçeği, 9 maddeden (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) oluşan duygusal tükenme, ikincisi 5 maddeden (5, 10, 11, 15, 22) oluşan duyarsızlaşma ve üçüncüsü de 8 maddeden (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) oluşan kişisel başarı alt ölçeğidir (Ergin, 1992). MTE de "kişisel başarı hissi" alt boyutunu ölçen maddeler olumlu anlama sahip maddeler olduklarından ters çevrilerek hesaplanmış ve "kişisel başarı hissinde azalma" olarak yorumlanmıştır. Özdemir (2009) kişisel başarı boyutu tersine puanlandığı zaman yüksek puanların tükenmişlikteki artışı göstereceğini bu sebeple, toplam tükenmişlik puanını elde etmek için üç alt ölçeğin puanları toplanır hale gelmiş olacağını ayrıca alt ölçek puanlarının da standartlaştırılarak birbiriyle kıyaslanır hale geleceğini belirtmiştir. Dolunay (2002), Çoban ve Hamamcı (2008), Özdemir (2009), Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010) ve Seferoğlu ve diğerleri (2014) çalışmalarındaki ölçüm yöntemleri de bu şekildedir. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda da alt boyutlardan duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarından alınan yüksek puanların ve kişisel başarı hissi alt boyutundan alınan düşük puanların tükenmişliği göstereceği; tükenmişliğin bu üç alt boyutu arasındaki ilişki ile ilgili olarak, her alt ölçeğin puanı ayrı ayrı değerlendirileceği ve tek bir toplam puanla birleştirilemeyeceği düşünülmektedir. (Çam, 1992,s.85 akt. İzgar, 2003).

Bu araştırmada kişisel başarı hissi alt boyutunda yer alan maddeler olumlu anlama sahip olduklarından ters çevrilerek hesaplanmış ve "kişisel başarı hissinde azalma" olarak yorumlanmıştır. Ölçeği oluşturan maddeler 1-5 aralığında puanlandığından alt ölçeklerin en yüksek ve en düşük puanları aşağıdaki gibidir:

Duygusal Tükenme (9 madde)	: En yüksek: 45, en düşük: 9
Duyarsızlaşma (5 madde)	: En yüksek: 25, en düşük: 5
Kişisel Başarı Hissinde Azalma (8 madde)	: En yüksek: 40, en düşük: 8

3.3.2. Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin toksik liderlik algıları Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen "Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği" aracılığı ile ölçülmüştür. Toksik liderlik kavramı ilk olarak 1996 yılında Whicker tarafından kullanılmış, konuyla ilgili ilk

ölçek geliştirme çalışması Schmidt (2008) tarafında gerçekleştirilmiştir. Schmidt'in geliştirmiş olduğu ölçek 30 maddeden oluşmakta ve toksik liderliğin 5 alt boyutunu (tacizci denetim, otoriter liderlik, narsizm, kendini yüceltme ve öngörülemezlik) incelemektedir. Çelebi, Güner ve Yıldız'ın geliştirmiş oldukları ölçek 30 maddeden oluşmakta ve toksik liderliğin 4 alt boyutunu (değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruh hali) incelemektedir. Çelebi, Güner ve Yıldız'ın geliştirmiş oldukları toksik liderlik ölçeğinin güvenilirlik katsayıları alt boyutlara göre; değer bilmezlik (.92), bencillik (.93), çıkarıcılık (.94), olumsuz ruh hali (.89) ve toplam (.96) olarak bulmuşlardır. Araştırmanın toksik liderlik ölçeği güvenilirlik katsayıları alt boyutlara göre; değer bilmezlik (.94), bencillik (.92), çıkarıcılık (.96), olumsuz ruh hali (.92) ve toplam (.97) olarak bulunmuştur. Bu çalışmada toksik liderlik ölçeğinin güvenilir sonuçlar verdiği söylenebilir.

Çelebi, Güner ve Yıldız'ın geliştirmiş oldukları toksik liderlik ölçeğinin alt boyutları ile Schmidt'in geliştirmiş olduğu toksik liderlik ölçeğinin alt boyutları maddelerin benzerliklerine göre Tablo 3.3'te incelenmiştir.

Tablo 3.3

Schmidt İle Çelebi, Güner ve Yıldız'ın Geliştirmiş Oldukları Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeğinin Madde Benzerliğinin Karşılaştırması.

Toksik Liderlik Ölçeği Schmidt (2008)	Benzeyen maddeler	Toksik Liderlik Ölçeği Çelebi, Güner ve Yıldız (2015)
Tacizci Denetim (7 madde)	← 6 madde	→ Değer Bilmezlik (11 madde)
Otoriter Liderlik (6 madde)	← 2 madde	→ Bencillik (5 madde)
Narsizm (5 madde)	← 1 madde	→ Çıkarıcılık (9 madde)
Kendini Yüceltme (5 madde)	← 4 madde	→ Olumsuz ruh hali (5 madde)
Öngörülemezlik (7 madde)	← 5 madde	

Tablo 3.3 incelendiğinde iki ölçek arasında toplam 23 maddenin ortak olduğu görülmüştür. Özellikle öngörülemezlik ile olumsuz ruh hali, kendini yüceltme ile çıkarıcılık

ve narsizm ile bencillik alt boyutlarını oluşturan maddelerin yüksek oranda birbiri ile örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca tacizci denetim maddelerinin yüksek oranda değer bilmezlik alt boyutu benzer maddelere sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, örtüşen alt boyutların birbirinin karşılığı olduğu anlamına gelmemekle beraber yorumlama yapılırken Schmidt'in geliştirmiş olduğu ölçeğin alt boyutlarına da atıfta bulunulabileceği ve literatürde bu ölçekle yapılmış olan araştırmalarda ilgili alt boyutların yorumlarda kullanılabileceği söylenebilir. Toksik liderlik ölçeğinin alt boyutlarını ölçmeyi sağlayan maddeler Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4
Toksik Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ve İlgili Maddeler

Alt Boyut	Sorular
Değer Bilmezlik	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Çıkarıcılık	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25
Bencillik	12, 13, 14, 15, 16
Olumsuz ruh hali	26, 27, 28, 29, 30

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcılarla ilgili demografik bilgiler betimsel istatistiki yöntemlerle analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin çözümlenmesi SPSS paket programı ile yapılmıştır. Araştırmada toksik liderlik bağımsız değişken, tükenmişlik ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Tablo 3.5
Toksik Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
Değer Bilmezlik	.957	.519
Çıkarıcılık	.859	.272
Bencillik	.462	-.206
Olumsuz Ruh Hali	.594	-.305
Toksik Liderlik	.738	.206
Duygusal Tükenmişlik	.309	-.292
Duyarsızlaşma	.958	.370
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	.281	.313

Verilerin analizinde hangi istatistiksel testlerin yapılacağına karar vermek için çarpıklık (skewness) - basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Elde edilen çarpıklık-basıklık değerleri Tablo 3.5'te sunulmuştur. Tablo 3.5'te bulunan çarpıklık-basıklık değerlerine bakıldığında toksik liderlik ve tükenmişliğin boyutlarının ve toksik liderliğin genelinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik genel ve boyutlar bazındaki algı düzeyleri ile kendi duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde değerleri ile hesaplanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını algılama ve kendi tükenmişlik düzeylerinin okula ve kendilerine ait değişkenlere göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğine ilişkin, t-testi ve ANOVA parametrik testlerine, ANOVA testinde belirlenen farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi sonuçlarına bakılmıştır. Katılımcı sayısının 30'un altında olduğu değişkenlerde analizler Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U nonparametrik testleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni toksik liderlik ile bağımlı değişkeni tükenmişlik arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı korelasyon katsayısıyla belirlenmiştir. Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını algılamalarının kendi tükenmişlik düzeylerini açıklayıp açıklayamadığı çoklu regresyon analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerde bulunan maddelerin cevapları 5 seçenekten oluşmaktadır. Uygulanan ölçekler için aralık katsayısı 0.80 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ölçeklerin katılımcıların demografik özellikleriyle ve alt ölçeklerin birbirleriyle karşılaştırılabilmesi için, alt ölçek puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve analizler aritmetik ortalamalara göre yapılmıştır. Tükenmişlik ölçeğine ait aritmetik ortalama puanına göre yapılan değerlendirmelerde Tablo 3.6 ve Tablo 3.7; Toksik Liderlik ölçeğine ait aritmetik ortalama puanına göre yapılan değerlendirmelerde ise Tablo 3.8 kullanılmıştır.

Tablo 3.6
Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalamaya Göre Değerlendirme Puan Aralıkları

Ağırlık Puanı	Aritmetik ortalama sonucu puan aralığı	Katılma Sıklığı
1	1.00 – 1.79	Hiçbir Zaman
2	1.80 – 2.59	Çok Nadir
3	2.60 – 3.39	Bazen
4	3.40 – 4.19	Çoğu Zaman
5	4.20 – 5.00	Her Zaman

Tükenmişlik ölçeğine ait maddeler incelendiğinde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutlarına ait maddelerin olumsuz cümlelerden oluştuğu, kişisel başarı hissi boyutundaki maddelerin olumlu cümlelerden oluştuğu görülmüştür. Bu sebeple kişisel başarı hissi alt boyutunu oluşturan maddeler ters çevrilerek kodlanmış ve bu boyut

kişisel başarı hissinde azalma olarak yorumlanmıştır. Tükenmişlik ile ilgili tüm boyutların ortalamalarının ve duygusal tükenmişlik ile duyarsızlaşma boyutlarının madde bazındaki ortalamaların yorumlanmasında Tablo 3.6'da yer alan katılma sıklıkları kullanılmıştır. Kişisel başarı hissi boyutundaki maddeler yorumlanırken ise maddelerin olumlu olması sebebiyle Tablo 3.7'de yer alan katılma sıklıkları kullanılmıştır.

Tablo 3.7

Kişisel Başarı Hissi Boyutunu Oluşturan Maddeleri Aritmetik Ortalamaya Göre Değerlendirme Puan Aralıkları

Ağırlık Puanı	Aritmetik ortalama sonucu puan aralığı	Katılma Sıklığı
1	1.00 – 1.79	Her Zaman
2	1.80 – 2.59	Çoğu Zaman
3	2.60 – 3.39	Bazen
4	3.40 – 4.19	Çok Nadir
5	4.20 – 5.00	Hiçbir Zaman

Toksik liderlik ölçeğine ait aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmeler ile toksik liderlik ölçeği ve alt boyutlarına ait veriler Tablo 3.8'deki aralıklar dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Tablo 3.8

Toksik Liderlik Ölçeği Aritmetik Ortalamalara Göre Değerlendirme Puan Aralıkları

Ağırlık Puanı	Puan Aralığı	Katılma Sıklığı
1	1.00 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.80 – 2.59	Katılmıyorum
3	2.60 – 3.39	Kararsızım
4	3.40 – 4.19	Katılıyorum
5	4.20 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Tablo 3.9

Korelasyon Analizi Puan Aralıkları

Aralık	İlişki Durumu
0.70–1.00	Yüksek
0.69–0.30	Orta
0.29–0.00	Düşük

Araştırmanın amacına uygun olarak iki değişken ve değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Korelasyon analizinde elde edilen ilişkilerin düzeyinin belirlenmesinde kullanılacak puan aralıkları Tablo 3.9'da sunulmuştur (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

DÖRDÜNCÜBÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

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

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları; genel olarak ve değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik, olumsuz ruh hali boyutları bazında nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını ortaya koymak amacıyla; ilk önce öğretmenlerin toksik liderlik ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve katılma yüzde değerleri hem boyutlar bazında hem de genel olarak incelenmiş; daha sonra alt boyutları oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, toksik liderlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin istatistikler Tablo 4.1 ve Tablo 4.2’de; alt boyutların madde bazında analizleri Tablo 4.3, Tablo 4.4, Tablo 4.5 ve Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.1

Toksik Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Önermeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
Değer Bilmezlik		1.81	.74	Katılmıyorum
Çıkarıcılık		2.02	.90	Katılmıyorum
Bencillik	352	2.32	.95	Katılmıyorum
Olumsuz Ruh Hali		2.25	.98	Katılmıyorum
Toksik Liderlik		2.03	.78	Katılmıyorum

Tablo 4.1’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen algılarına göre, okul müdürlerinin en fazla bencillik ($\bar{X}= 2.32$) ve olumsuz ruh hali ($\bar{X}= 2.25$) davranışlarını, en az değer bilmezlik ($\bar{X}=1.81$) davranışını sergiledikleri ve toksik liderliğin genelinde “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.03$) sıklığında çıktığı görülmektedir. Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışının geneline ilişkin frekans değerlerine ve betimsel istatistiklere bakıldığında; 141 öğretmenin kesinlikle katılmıyorum, 134 öğretmenin katılmıyorum, 57 öğretmenin kararsızım, 15 öğretmenin katılıyorum ve 5 öğretmenin kesinlikle katılıyorum

şeklinde değerlendirme yaptığı Tablo 4.2’de görülmektedir. Buna göre, genel ortalamaya bakıldığında öğretmenlerin müdürlerinin toksik liderlik davranışları sergilediklerini düşünmedikleri; ancak frekanslara göre az da olsa müdürlerinin toksik lider olduğunu düşünen öğretmenlerin de var olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin; okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algılarının “katılmıyorum” sıklığında kalmasına rağmen okul müdürlerinin, bencillik ve olumsuz ruh hali davranışlarını, çıkarıcılık ve değer bilmezlik davranışlarına göre daha çok sergiledikleri söylenebilir. Araştırmanın bulguları Demirel (2015)’in bulguları ile örtüşmektedir. Benzer bir biçimde Demirel (2015) de, öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ölçeğinin geneli ile değer bilmezlik ve çıkarıcılık alt boyutlarına katılmıyorum düzeyinde yanıt verdiklerini bulmuştur. Ayrıca onun da araştırmasında en yüksek ortalamalar bencillik ve olumsuz ruh hali boyutlarında çıkmıştır.

Tablo 4.2
Toksik Liderlik Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Katılım Puanı	Katılma Sıklığı	Değer Bilmezlik		Çıkarıcılık		Bencillik		Olumsuz Ruh Hali		Toksik Liderlik	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.00 - 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	184	52.3	155	46.9	89	25.3	105	29.8	141	40.1
1.80 - 2.59	Katılmıyorum	121	34.3	116	30.1	115	32.7	139	39.5	134	38
2.60 - 3.39	Kararsızım	33	9.4	49	13.9	95	26.9	51	14.5	57	16.2
3.40 - 4.19	Katılıyorum	14	4	21	6	36	10.3	40	11.4	15	4.3
4.20 - 5.00	Kesinlikle Katılıyorum	0	0	11	3.1	17	4.8	17	4.8	5	1.4
Toplam		352	100	352	100	352	100	352	100	352	100

Tablo 4.2’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin değer bilmezlik davranışı sergilemelerine ilişkin frekans değerlerine göre; 184 öğretmenin kesinlikle katılmıyorum, 121 öğretmenin katılmıyorum, 33 öğretmenin kararsızım, 14 öğretmenin katılıyorum şeklinde değerlendirme yaptığı ve kesinlikle katılıyorum diyen öğretmen olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin değer bilmezlik davranışı sergilemelerine ilişkin algılarının “katılmıyorum” ($\bar{X}=1.81$) sıklığında olduğu saptanmıştır. Eldeki veriler ışığında öğretmenlerin okul müdürlerinin değer bilmez davranışlar sergilediklerini düşünmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.3

Öğretmen Algılarına Göre, Okul Müdürlerinin Değer Bilmezlik Davranışının Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
2	İş dışında çalışanlarıyla iletişimde/bağlantıda olmayı istemez.	352	2.14	1.15	Katılmıyorum
3	Diğer insanlara çalışanları hakkında kötümser / şikâyetvari konuşur.		1.86	.97	Katılmıyorum
8	Bir olayda çalışanlarını dinlemeden onlara karşı tavrı alır.		1.85	.93	Katılmıyorum
11	Çalışanlarına karşı nerdeyse hiç esnek değildir.		1.83	.93	Katılmıyorum
10	İletişimi emirler şeklindedir.		1.83	.93	Katılmıyorum
9	Çalışanlarının yeni yollar/yaklaşımlar/yenilikler denemelerine pek izin vermez.		1.81	.94	Katılmıyorum
6	Çalışanlarına işlerinde yetersiz olduklarını söyler.		1.76	.90	Kesinlikle Katılmıyorum
5	Çalışanlarının geçmiş hatalarını/yanlışlarını onlara sevimsizce hatırlatır.		1.75	.88	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Çalışanlarını küçümseyen tavırlar sergiler.		1.72	.90	Kesinlikle Katılmıyorum
7	Çalışanlarına pek değer vermez.		1.69	.91	Kesinlikle Katılmıyorum
4	Çalışanlarını halk nazarında küçültür.		1.63	.85	Kesinlikle Katılmıyorum
Değer bilmezlik			1.81	.74	Katılmıyorum

Ayrıca Tablo 4.3'te bulunan ortalama değerleri incelendiğinde toksik liderliğin değer bilmezlik boyutundaki “İş dışında çalışanlarıyla iletişimde/bağlantıda olmayı istemez.”, “Diğer insanlara çalışanları hakkında kötümser/şikâyetvari konuşur.” ve “Bir olayda çalışanlarını dinlemeden onlara karşı tavrı alır.” maddelerinin en yüksek ortalamaya, “Çalışanlarını halk nazarında küçültür.”, “Çalışanlarına pek değer vermez.” ve “Çalışanlarını küçümseyen tavırlar sergiler.” maddelerinin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Değer bilmezlik boyutunu ölçmek için belirlenmiş 11 maddeden 6 tanesinin öğretmenler tarafından “Katılmıyorum”, 5 tanesinin “Kesinlikle Katılmıyorum” sıklıklarında işaretlendiği görülmektedir. Değer bilmezlik alt boyutuna ve değer bilmezlik boyutunu oluşturan maddelere ait istatistik sonuçlarına göre, öğretmenlerin çoğunun müdürleri tarafından kendilerine değer verildiği yönünde bir algılarının olduğu söylenebilir. Bu bulgu sevindiricidir çünkü değer bilmezlik boyutuna ait maddelerde daha çok okul müdürleri ve öğretmenler arasındaki iletişim şekli incelenmiştir. Liderlerin takipçilerine sergiledikleri; küçümseme, şikâyet etme, hata ve yanlışları sürekli yüzüne vurma, yetersiz ve değersiz hissettirme, çalışanlarını dinlememe, sürekli emirle iş

yaptırma, iş dışında iletişimden kaçınma, yenilikleri engelleme ve farklı yöntemler için esneklik sunmama gibi davranışlar takipçilerin de zamanla iş doyumunda azalmaya, iş stresine, sinmeye, tükenmeye ve işten ayrılmaya sebep olacağı düşünülmektedir. Ayrıca değer bilmezlik boyutu altında yer alan davranışların sergilenmesi örgüt içerisinde toksik bir iletişim tarzının da oluşmasına sebep olabileceğinden örgüt içinde toksisitenin yayılmasına sebep olabilir.

Tablo 4.4

Öğretmen Algılarına Göre, Okul Müdürlerinin Çıkarıcılık Davranışının Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
19	Çalışanlarının yaptığı hatalarda sorumluluğu paylaşmayı reddeder.	352	2.16	1.1	Katılmıyorum
24	Terfi/makam en önemsedığı şeydir.		2.14	1.15	Katılmıyorum
18	Üstlerine iyi görünmek için yapmacık tavırlar sergiler.		2.03	1.08	Katılmıyorum
17	Keyfi davranışları ve/veya kararları vardır.		2.02	1.02	Katılmıyorum
21	Sadece ona getirisi olan kişilere ayrıcalıklı davranır.		2.01	1.06	Katılmıyorum
23	Sadece bir sonraki çıkarı için işini kusursuz yapmaya çalışır.		1.99	1.03	Katılmıyorum
25	Kişisel çıkarlarını önde tutar.		1.96	1.08	Katılmıyorum
20	Kendi başarısızlıklarını çalışanlarına yükler.		1.94	0.96	Katılmıyorum
22	Ona ait olmayan başarıların artılarını/getirilerini kendine alır.		1.92	0.95	Katılmıyorum
	Çıkarıcılık		2.02	.90	Katılmıyorum

Tablo 4.2’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çıkarıcılık davranışı sergilemelerine ilişkin frekans değerlerine ve betimsel istatistiklere bakıldığında; 155 öğretmenin kesinlikle katılmıyorum, 116 öğretmenin katılmıyorum, 49 öğretmenin kararsızım, 21 öğretmenin katılıyorum ve 11 öğretmenin kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirme yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin çıkarıcılık davranışı sergilemelerine ilişkin algılarının “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.02$) sıklığında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulara göre öğretmenlerin, okul müdürlerinin çıkarıcılık davranışı sergilediklerini düşünmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.4’te bulunan ortalama değerleri incelendiğinde toksik liderliğin çıkarıcılık boyutundaki “Çalışanlarının yaptığı hatalarda sorumluluğu paylaşmayı reddeder.”, “Terfi/makam en önemsedığı şeydir.” ve “Üstlerine iyi görünmek için yapmacık tavırlar sergiler.” maddelerinin en yüksek ortalama, “Ona ait olmayan başarıların

artılarını/getirilerini kendine alır.”, “Kendi başarısızlıklarını çalışanlarına yükler.” ve “Kişisel çıkarlarını önde tutar.” maddelerinin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Çıkarıcılık boyutunu ölçmek için belirlenmiş dokuz maddenin tamamının “katılmıyorum” aralığında olduğu görülmektedir. Çıkarıcılık alt boyutuna ve çıkarıcılık boyutunu oluşturan maddelere ait istatistik sonuçlarına göre, okul müdürlerinin çıkarıcılık davranışlarını “katılmıyorum” aralığında gösterdiği söylenebilir. Bulgular ışığında, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin çıkarıcı tavırlar sergilemedikleri söylenebilir. Bu sonuçlar okulun örgütsel yapısı için olumlu sonuçlardır çünkü çıkarıcılık boyutunda daha çok okul müdürlerinin, karar alma sistemleri, hiyerarşik yapıda kendinden alt ve üst konumdaki kişilere karşı davranış şekilleri, görev ve yetki devri ile ödül ve ceza sistemindeki adaletsiz davranışları incelenmiştir. Az da olsa bazı öğretmenler okul müdürlerinin üstlerine kendini iyi gösterme, astları arasında ayrımcılık yapma, karar alma mekanizmasına öğretmenleri katmama ve iş dağılımı sonucunda ortaya çıkan sorunlarda kendini paydaş olarak görememe davranışı sergilediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 4.5
Öğretmen Algılarına Göre, Okul Müdürlerinin Bencillik Davranışının Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
13	Bulunduğu konumu (hatta daha üst makamları) fazlasıyla hak ettiğine inanır.	352	2.47	1.15	Katılmıyorum
12	Çok şeyi hak eden biri olduğuna inanır.		2.36	1.14	Katılmıyorum
14	Okulun geleceği ve gidişatının ancak onunla iyiye gideceğine inanır.		2.32	1.07	Katılmıyorum
15	Diğerlerinden daha yetenekli olduğunu düşünür.		2.27	1.06	Katılmıyorum
16	Mükemmel bir kişi olduğuna inanır.		2.18	1.03	Katılmıyorum
Bencillik			2.32	.94	Katılmıyorum

Tablo 4.2’te bencillik boyutuna ait veriler incelendiğinde öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin bencillik davranışı sergilemelerine ilişkin frekans değerlerine ve betimsel istatistiklere bakıldığında; 89 öğretmenin kesinlikle katılmıyorum, 115 öğretmenin katılmıyorum, 95 öğretmenin kararsızım, 36 öğretmenin katılıyorum ve 17 öğretmenin kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirme yaptığı görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürlerinin bencillik davranışı sergilemelerine ilişkin algılarının “katılmıyorum” ($\bar{X}=2.32$) olduğu belirlenmiştir. Verilere bakıldığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin bencillik davranışı sergilediklerini düşünmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.5'te bulunan ortalama değerleri incelendiğinde toksik liderliğin bencillik boyutundaki "Bulunduğu konumu (hatta daha üst makamları) fazlasıyla hak ettiğine inanır.", "Çok şeyi hak eden biri olduğuna inanır." ve "Okulun geleceği ve gidişatının ancak onunla iyiye gideceğine inanır." maddelerinin en yüksek ortalamaya, "Mükemmel bir kişi olduğuna inanır." ve "Diğerlerinden daha yetenekli olduğunu düşünür." maddelerinin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görölmektedir. Bencillik boyutunun toksik liderliğin diğer boyutlarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görölmüştür. Maddelere ait bulgular incelendiğinde öğretmenler okul müdürlerinin bencillik davranışını "katılmıyorum" sıklığında gösterdiğini düşünmektedir. Bulgulara bakılarak öğretmenlere göre, okul müdürlerinin narsist davranış özelliği göstermediği söylenebilir.

Thrash (2001) narsist kişiliklerin diğer kişileri bir araç olarak kullanmaları ve alçak gönüllülük, cömertlik gibi sosyal normlardan uzak hareket etmelerinin güçlü yakın ilişkiler kurmalarına engel oluşturabildiğini belirtmiştir (akt. Atay, 2009). Narsist liderler kişisel yetersizlik, bencillik, kendini üstün görme, kendi çıkarlarını önde tutma gibi özelliklerinden dolayı karanlık lider profili oluşturabilmektedir (Başar ve diğ., 2016).

Tablo 4.6
Öğretmen Algılarına Göre, Okul Müdürlerinin Olumsuz Ruh Hali Davranışının Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
26	Onun o anki ruh hali iş ortamının iklimini/havasını belirler.	352	2.41	1.18	Katılmıyorum
27	Olumsuz ruh halini/hallerini ses tonuna/şiddetine yansıtır.		2.41	1.21	Katılmıyorum
30	Olumsuz ruh hallerinde (kırgın, sıkıntılı, moralsiz) kimse ona yaklaşmak istemez.		2.23	1.17	Katılmıyorum
29	Çalışanlar, onun ruh haline göre hareket ederler.		2.1	1.02	Katılmıyorum
28	Davranışlarında dengesizlik/değişkenlik vardır.		2.09	1.05	Katılmıyorum
Olumsuz ruh hali			2.25	.99	Katılmıyorum

Tablo 4.2'de olumsuz ruh hali boyutuna ait veriler incelendiğinde, öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin olumsuz ruh hali davranış sergilemelerine ilişkin frekans değerlerine ve betimsel istatistiklere bakıldığında; 105 öğretmenin kesinlikle katılmıyorum, 139 öğretmenin katılmıyorum, 51 öğretmenin kararsızım, 40 öğretmenin katılıyorum ve 17 öğretmenin kesinlikle katılıyorum şeklinde değerlendirme yaptığı görölmüştür. Katılma düzeylerine göre ise, öğretmenlerin okul müdürlerinin olumsuz ruh hali davranış sergilemelerine ilişkin algılarının "katılmıyorum" ($\bar{X}=2.25$) sıklığında

olduğu tespit edilmiştir. Verilere bakıldığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin olumsuz ruh hali davranışları sergilediklerini düşünmedikleri söylenebilir.

Tablo 4.6’da bulunan ortalama değerleri incelendiğinde toksik liderliğin olumsuz ruh hali boyutundaki “Onun o anki ruh hali iş ortamının iklimini/havasını belirler.” ve “Olumsuz ruh halini/hallerini ses tonuna/şiddetine yansıtır.” maddelerinin en yüksek ortalamaya, “Davranışlarında dengesizlik/değişkenlik vardır.”, “Çalışanlar, onun ruh haline göre hareket ederler.” ve “Olumsuz ruh hallerinde (kızgın, sıkıntılı, moralsiz) kimse ona yaklaşmak istemez.” maddelerinin ise en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Maddelere ait bulgular incelendiğinde öğretmenler okul müdürlerinin olumsuz ruh hali davranışını “katılmıyorum” sıklığında gösterdiğini düşünmektedir. Bulgular sevindiricidir çünkü olumsuz ruh hali boyutunun genel olarak örgüt iklimi, örgütsel sinizm ve örgüt içi iletişim kavramları ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. İnsanların davranış ve tutumları ruh hallerinden etkilenmektedir, her zaman herkesin ruh halinin olumlu olması da beklenemez. Okul müdürlerinin de ruh hallerindeki farklılaşmalar kronik olmamak şartıyla normal olabilir. Okul müdürleri profesyonel bir yaklaşımla içinde buldukları olumsuz ruh hallerini davranış ve tutumlarına olabildiğince yansıtılmaları gerekmektedir. Araştırmanın bulgularında da öğretmenler kendilerine karşı okul müdürlerinin olumsuz ruh hali davranışlar sergilemediklerini belirtmişlerdir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları öğretmenlerin; çalıştığı okul bölgesi, çalıştığı okulun öğretim şekli, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, mesleki kıdemi, idari görevde bulunmuş olması, eğitim durumu ve branşı değişkenlerine göre genel olarak ve boyut bazında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme daha ayrıntılı yanıt verebilmek için bütün değişkenler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

4.2.1. Okul Bölgesi

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının çalıştıkları okul bölgesine göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Bölgesine Göre Değişimini Gösteren T- Testi Sonuçları

Boyut	Okul Bölgesi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																												
Değer Bilmezlik	Pamukkale	184	1.86	.72	350	1.466	.14																																												
	Merkezefendi	168	1.75	.77				Çıkarıcılık	Pamukkale	184	2.01	.83	328.96	-.246	.81	Merkezefendi	168	2.03	.98	Bencilik	Pamukkale	184	2.27	.85	322.99	-1.053	.29	Merkezefendi	168	2.38	1.05	Olumsuz Ruh Hali	Pamukkale	184	2.32	.97	350	1.449	.15	Merkezefendi	168	2.17	1.00	Toksik Liderlik	Pamukkale	184	2.05	.71	329.35	.513	.61
Çıkarıcılık	Pamukkale	184	2.01	.83	328.96	-.246	.81																																												
	Merkezefendi	168	2.03	.98				Bencilik	Pamukkale	184	2.27	.85	322.99	-1.053	.29	Merkezefendi	168	2.38	1.05	Olumsuz Ruh Hali	Pamukkale	184	2.32	.97	350	1.449	.15	Merkezefendi	168	2.17	1.00	Toksik Liderlik	Pamukkale	184	2.05	.71	329.35	.513	.61	Merkezefendi	168	2.01	.84								
Bencilik	Pamukkale	184	2.27	.85	322.99	-1.053	.29																																												
	Merkezefendi	168	2.38	1.05				Olumsuz Ruh Hali	Pamukkale	184	2.32	.97	350	1.449	.15	Merkezefendi	168	2.17	1.00	Toksik Liderlik	Pamukkale	184	2.05	.71	329.35	.513	.61	Merkezefendi	168	2.01	.84																				
Olumsuz Ruh Hali	Pamukkale	184	2.32	.97	350	1.449	.15																																												
	Merkezefendi	168	2.17	1.00				Toksik Liderlik	Pamukkale	184	2.05	.71	329.35	.513	.61	Merkezefendi	168	2.01	.84																																
Toksik Liderlik	Pamukkale	184	2.05	.71	329.35	.513	.61																																												
	Merkezefendi	168	2.01	.84																																															

* $p < 0.05$

Tablo 4.7'deki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile okul bölgesi değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin toksik liderlik algıları çalıştıkları okulun bölgesine göre farklılaşma göstermemektedir. Pamukkale ilçesi sınırlarında görev yapan öğretmenler ile Merkezefendi ilçesinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını algılamalarının benzer olduğu söylenebilir.

4.2.2. Öğretim Şekli

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının çalıştıkları okulun öğretim şekline göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okulun Öğretim Şekline Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Öğretim Şekli	n	\bar{X}	ss	sd	t	p																																												
Değer Bilmezlik	Normal Öğretim	197	1.83	.78	350	.769	.44																																												
	İkili Öğretim	155	1.77	.70				Çıkarıcılık	Normal Öğretim	197	2.01	.96	350	-.132	.90	İkili Öğretim	155	2.03	.83	Bencilik	Normal Öğretim	197	2.34	1.00	350	.472	.64	İkili Öğretim	155	2.29	.89	Olumsuz Ruh Hali	Normal Öğretim	197	2.35	1.01	350	2.30	.02*	İkili Öğretim	155	2.11	.94	Toksik Liderlik	Normal Öğretim	197	2.06	.82	350	.804	.42
Çıkarıcılık	Normal Öğretim	197	2.01	.96	350	-.132	.90																																												
	İkili Öğretim	155	2.03	.83				Bencilik	Normal Öğretim	197	2.34	1.00	350	.472	.64	İkili Öğretim	155	2.29	.89	Olumsuz Ruh Hali	Normal Öğretim	197	2.35	1.01	350	2.30	.02*	İkili Öğretim	155	2.11	.94	Toksik Liderlik	Normal Öğretim	197	2.06	.82	350	.804	.42	İkili Öğretim	155	1.99	.72								
Bencilik	Normal Öğretim	197	2.34	1.00	350	.472	.64																																												
	İkili Öğretim	155	2.29	.89				Olumsuz Ruh Hali	Normal Öğretim	197	2.35	1.01	350	2.30	.02*	İkili Öğretim	155	2.11	.94	Toksik Liderlik	Normal Öğretim	197	2.06	.82	350	.804	.42	İkili Öğretim	155	1.99	.72																				
Olumsuz Ruh Hali	Normal Öğretim	197	2.35	1.01	350	2.30	.02*																																												
	İkili Öğretim	155	2.11	.94				Toksik Liderlik	Normal Öğretim	197	2.06	.82	350	.804	.42	İkili Öğretim	155	1.99	.72																																
Toksik Liderlik	Normal Öğretim	197	2.06	.82	350	.804	.42																																												
	İkili Öğretim	155	1.99	.72																																															

* $p < 0.05$

Tablo 4.8'deki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin olumsuz ruh hali davranışına yönelik algıları [$t_{350} = 2.30$; $p < 0.05$] ile okulun öğretim şekli değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama değerlere bakıldığında normal öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha yüksek bir ortalama ile olumsuz ruh hali sergiledikleri yönünde algıladıkları söylenebilir.

4.2.3. Cinsiyet

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının cinsiyetlerine göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Değer Bilmezlik	Kadın	205	1.81	.73	350	-.034	.97
	Erkek	147	1.81	.77			
Çıkarıcılık	Kadın	205	1.95	.84	283.314	-1.553	.12
	Erkek	147	2.11	.98			
Bencillik	Kadın	205	2.31	.92	350	-.134	.89
	Erkek	147	2.33	.99			
Olumsuz Ruh Hali	Kadın	205	2.27	.99	350	.633	.53
	Erkek	147	2.21	.98			
Toksik Liderlik	Kadın	205	2.01	.74	350	-.460	.65
	Erkek	147	2.05	.83			

* $p < 0.05$

Tablo 4.9'daki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum toksik liderliğin kadın - erkek herkese aynı oranda etki yapacağına göstergesi olabilir. Ancak bu durum toksik liderliğin çıktılarını her iki grupta da aynı olacağı anlamına gelmez.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ait bu bulgularından bazıları Demirel (2015) in bulguları ile örtüşmektedir. Demirel (2015) de çıkarıcılık ve bencillik puanlarında cinsiyet değişkenine göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark belirleyememiştir.

4.2.4. Yaş

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının yaşlarına göre farklılaşmasını belirlemek için oluşturulan gruplardan, 51-65 yaş grubuna ait katılımcı sayısının 30'dan küçük olması sebebiyle verilerin analizinde nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algularının Yaş Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Kategori	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p	Fark
Değer Bilmezlik		21-30 (1)	55	172.96	1.756	3	.63	
		31-40 (2)	216	176.13				
		41-50 (3)	64	172.57				
		51-65 (4)	17	207.50				
Çıkarıcılık		21-30 (1)	55	174.90	3.191	3	.36	
		31-40 (2)	216	171.21				
		41-50 (3)	64	186.63				
		51-65 (4)	17	210.74				
Bencilik	Yaş	21-30 (1)	55	194.06	6.714	3	.08	
		31-40 (2)	216	167.47				
		41-50 (3)	64	180.10				
		51-65 (4)	17	220.82				
Olumsuz Ruh Hali		21-30 (1)	55	199.55	3.868	3	.28	
		31-40 (2)	216	173.19				
		41-50 (3)	64	166.02				
		51-65 (4)	17	183.44				
Toksik Liderlik		21-30 (1)	55	183.75	2.789	3	.43	
		31-40 (2)	216	171.56				
		41-50 (3)	64	177.72				
		51-65 (4)	17	211.29				

* $p < 0.05$

Tablo 4.10'daki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu sonuçlar Demirel (2015)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

4.2.5. Medeni Durum

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının medeni durumlarına göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Değer Bilmezlik	Evli	313	1.82	.74		.714	.48
	Bekâr	39	1.73	.79			
Çıkarıcılık	Evli	313	2.03	.90		.722	.47
	Bekâr	39	1.92	.92			
Bencilik	Evli	313	2.32	.93	350	.049	.96
	Bekâr	39	2.31	1.09			
Olumsuz Ruh Hali	Evli	313	2.26	1.00		.862	.39
	Bekâr	39	2.12	.84			
Toksik Liderlik	Evli	313	2.04	.77		.696	.49
	Bekâr	39	1.95	.78			

* $p < 0.05$

Tablo 4.11'deki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum toksik liderliğin evli-bekâr herkese aynı oranda etki yapacağını göstergesi olabilir. Ancak bu durum toksik liderliğin çıktılarını her iki grupta da aynı olacağı anlamına gelmeyebilir.

4.2.6. Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının mesleki kıdemlerine göre değişimini gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p
Değer Bilmezlik	10 yıl ve altı	141	1.85	.81		1.704	.18
	11-20	154	1.73	.69			
	21 yıl ve üstü	57	1.92	.69			
Çıkarıcılık	10 yıl ve altı	141	2.01	.93		2.247	.11
	11-20	154	1.95	.87			
	21 yıl ve üstü	57	2.24	.89			
Bencilik	10 yıl ve altı	141	2.36	.95	2;349	1.520	.22
	11-20	154	2.23	.96			
	21 yıl ve üstü	57	2.47	.91			
Olumsuz Ruh Hali	10 yıl ve altı	141	2.35	.97		1.545	.22
	11-20	154	2.15	1.01			
	21 yıl ve üstü	57	2.24	.92			
Toksik Liderlik	10 yıl ve altı	141	2.06	.80		1.815	.16
	11-20	154	1.95	.76			
	21 yıl ve üstü	57	2.16	.75			

* $p < 0.05$

Tablo 4.12'deki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgulara bağlı olarak okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin mesleki yaşantılarının her döneminde aynı algılandığı söylenebilir.

4.2.7. İdari Görevde Bulunmuş Olma

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının daha önceden idari görev yapmış olmalarına göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Daha Önceden İdari Görev Yapmış Olmalarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	İdari Görevde Bulunmuş olma	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Değer Bilmezlik	Evet	56	1.86	.82	350	.601	.55
	Hayır	296	1.80	.73			
Çıkarıcılık	Evet	56	1.99	.99	350	-.276	.78
	Hayır	296	2.02	.89			
Bencillik	Evet	56	2.17	.98	350	-1.307	.19
	Hayır	296	2.35	.94			
Olumsuz Ruh Hali	Evet	56	2.23	1.10	350	-.145	.89
	Hayır	296	2.25	.96			
Toksik Liderlik	Evet	56	2.01	.87	350	-.183	.86
	Hayır	296	2.03	.76			

* $p < 0.05$

Tablo 4.13'deki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile idari görevde bulunmuş olma değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum toksik liderliğin bütün öğretmenlere aynı oranda etki yapacağını göstergesi olabilir.

4.2.8. Eğitim Durumu

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının eğitim durumlarına göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur. Hazırlanan tabloda öğretmenler en son mezun oldukları okul türüne göre Eğitim Fakültesi (eğitim fakültesi, eğitim bilimleri yüksek lisans ve eğitim bilimleri doktora) ve diğer fakülteler (öğretmen lisesi, eğitim enstitüsü, fen edebiyat

fakültesi ve ilahiyat fakültesi) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analizler bu gruplara göre yapılmıştır.

Tablo 4.14

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Değer Bilmezlik	Eğitim Fakültesi	293	1.80	.73	350	-.280	.78
	Diğer Fakülteler	59	1.83	.80			
Çıkarıcılık	Eğitim Fakültesi	293	2.02	.90	350	.051	.96
	Diğer Fakülteler	59	2.01	.93			
Bencilik	Eğitim Fakültesi	293	2.35	.95	350	1.123	.26
	Diğer Fakülteler	59	2.19	.96			
Olumsuz Ruh Hali	Eğitim Fakültesi	293	2,26	.99	350	.510	.61
	Diğer Fakülteler	59	2.19	.98			
Toksik Liderlik	Eğitim Fakültesi	293	2,03	.77	350	.256	.80
	Diğer Fakülteler	59	2.01	.81			

* $p < 0.05$

Tablo 4.14'deki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarıyla okuldaki bütün öğretmenleri aynı şekilde etkiledikleri söylenebilir.

4.2.9. Branş

Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik ve alt boyutlarına ilişkin davranışlarını algılamalarının branşlarına göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.15'te sunulmuştur. Hazırlanan tabloda öğretmenler merkezi ortak sınavlarda branşlarından soru gelip gelmemesine göre MOS öğretmenleri (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi) ve kültür dersi öğretmenleri (bilişim teknolojileri, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım ve rehberlik) olarak iki gruba ayrılmıştır. Analizler bu gruplara göre yapılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.15
Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Değer Bilmezlik	MOS Öğretmenleri	264	1.82	.77	172.685	.987	.33
	Kültür Dersi Öğretmenleri	88	1.75	.66			
Çıkarıcılık	MOS Öğretmenleri	264	2.05	.94	176.196	1.206	.23
	Kültür Dersi Öğretmenleri	88	1.93	.79			
Bencillik	MOS Öğretmenleri	264	2.34	.98	171.679	.747	.46
	Kültür Dersi Öğretmenleri	88	2.26	.85			
Olumsuz Ruh Hali	MOS Öğretmenleri	264	2.29	1.01	169.350	1.673	.10
	Kültür Dersi Öğretmenleri	88	2.11	.88			
Toksik Liderlik	MOS Öğretmenleri	264	2.06	.80	179.772	1.300	.20
	Kültür Dersi Öğretmenleri	88	1.95	.66			

* $p < 0.05$

Tablo 4.15'deki sonuçlar incelendiğinde; öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderliğin bütün boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarını algılamaları ile branş değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bulgulara göre okul müdürlerinin toksik davranışları öğretmenlerin branşlarına göre değişim göstermemektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları bazında nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 4.16
Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri

Boyutlar	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
Duygusal tükenmişlik		2.35	.71	Çok Nadir
Duyarsızlaşma	352	1.74	.65	Hiçbir Zaman
Kişisel başarı hissinde azalma		2.21	.53	Çok Nadir

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ortaya koymak amacıyla; ilk önce öğretmenlerin Maslach Tükenmişlik Ölçeğine verdikleri yanıtların aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve katılma yüzde değerleri boyutlar bazında incelenmiş; daha sonra boyutları oluşturan maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarına ilişkin istatistikler Tablo 4.16 ve Tablo 4.17'de; alt boyutları oluşturan

maddelere göre boyutların analizleri Tablo 4.18, Tablo 4.19 ve Tablo 4.20’de bulunmaktadır.

Tablo 4.17

Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Katılım Aralığı	Katılma Sıklığı	Duygusal Tükenmişlik		Duyarsızlaşma		Kişisel Başarı Hissinde Azalma	
		f	%	f	%	f	%
1.00 - 1.79	Hiçbir Zaman	93	26.4	199	56.5	73	20.7
1.80 - 2.59	Çok Nadir	129	36.7	106	30.1	190	54
2.60 - 3.39	Bazen	106	30.1	37	10.6	84	23.9
3.40 - 4.19	Çoğu Zaman	21	5.9	10	2.8	5	1.4
4.20 - 5.00	Her Zaman	3	0.9	0	0	0	0
		352	100	352	100	352	100

Tablo 4.16’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin çok nadir de olsa duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma yaşadıkları ancak hiçbir zaman duyarsızlaşma yaşamadıkları söylenebilir. Tablo 4.17’de bulunan frekans değerleri de Tablo 4.16’deki verileri destekler niteliktedir. Sadece 3 öğretmen duygusal tükenmişliği her zaman yaşadığını, hiçbir öğretmen her zaman duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma yaşamadığını belirtmektedir.

Tablo 4.17’de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler kendi duygusal tükenmişlik düzeylerini; 93 öğretmenin hiçbir zaman, 129 öğretmenin çok nadir, 106 öğretmenin bazen, 21 öğretmenin çoğu zaman ve 3 öğretmenin her zaman şeklinde değerlendirme yapmıştır. Tablo 4.16’da yer alan verilere bakıldığında öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin ($\bar{X}=2.35$) çok nadir de olsa var olduğu söylenebilir.

Tablo 4.18’de bulunan ortalama değerleri incelendiğinde tükenmişliğin duygusal tükenmişlik boyutundaki “İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.”, “İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.” ve “Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.” maddelerinin en yüksek, “Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.”, “Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.” ve “Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.” maddelerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duygusal tükenmişlik boyutunu ölçmek için belirlenmiş 9 maddeden 3 tanesine “bazen”, 5 tanesine “çok nadir” ve 1 tanesine “hiçbir zaman” şeklinde cevaplandıkları görülmektedir.

Tablo 4.18*Öğretmenlerin Kendi Duygusal Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
14	İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.	352	2.96	1.25	Bazen
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.		2.77	1.02	Bazen
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.		2.71	0.99	Bazen
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.		2.49	1.05	Çok Nadir
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.		2.38	1.05	Çok Nadir
13	İşimin beni kısıtladığımı düşünüyorum.		2.25	1.11	Çok Nadir
8	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.		2.18	1.04	Çok Nadir
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.		1.9	0.97	Çok Nadir
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.		1.53	0.88	Hiçbir zaman
Duygusal tükenmişlik			2.35	.71	Çok Nadir

Duygusal tükenmişlik diğer boyutlara göre daha yüksek bir ortalamaya sahiptir. Tükenme duygusu aşamalı olarak yaşanmakta, ilk aşamada duygusal tükenmişlik ikinci aşamada duyarsızlaşma ve en son kişisel başarı hissinde azalma yaşanmaktadır (İzgar, 2003). Bu sebeple tükenmişliğin incelendiği bir araştırmada duygusal tükenmişliğin diğer tükenmişlik boyutlarına oranla daha yüksek çıkması normaldir. Maddeler incelendiğinde öğretmenler; bazen çok fazla çalıştıklarını, işten yıldıklarını ve işin kendilerini kısıtladığını düşünmektedirler.

Tablo 4.19*Öğretmenlerin Kendi Duyarsızlaşma Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri*

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.	352	2.03	1.09	Çok Nadir
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.		2.01	1	Çok Nadir
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.		1.74	0.89	Hiçbir zaman
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.		1.55	0.96	Hiçbir zaman
5	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.		1.45	0.87	Hiçbir zaman
Duyarsızlaşma			1.74	.65	Hiçbir Zaman

Tablo 4.17'de yer alan frekans değerlerine bakıldığında öğretmenlerin kendi duyarsızlaşma düzeylerini; 199 öğretmenin hiçbir zaman, 106 öğretmenin çok nadir, 37 öğretmenin bazen, 10 öğretmenin çoğu zaman şeklinde değerlendirme yaptığı ve hiçbir öğretmenin katılma sıklığı her zaman olacak şekilde değerlendirme yapmadığı

görülmüştür. Tablo 4.16’da yer alan verilere bakıldığında öğretmenlerin duyarsızlaşmayı ($\bar{X}=1.74$) hiçbir zaman yaşamadığı söylenebilir. Verilere bakılarak öğretmenlerin tükenmişlik boyutlarından en düşük duyarsızlaşmayı yaşadığı söylenebilir.

Tablo 4.19’da bulunan ortalama değerleri incelendiğinde tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutundaki “Bu işin beni giderek katılaştırmamasından korkuyorum.” ve “Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.” maddelerinin en yüksek ortalamaya, “İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.”, “İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurunda değil.” ve “İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.” maddelerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunu ölçmek için belirlenmiş 5 maddeden 2 tanesini “Çok nadir”, 3 tanesini “Hiçbir zaman” şeklinde cevaplandıkları görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenler tükenmişlik boyutlarından duyarsızlaşmayı hiçbir zaman yaşamamaktadırlar. İnsanlar mesleklerini seçerken; maaş, toplumsal saygınlık, iş bulabilme durumu, sahip olduğu hak ve imkânlar, çalışma sahası, kendisine olan uygunluk vb. değişkenlere bakmaktadır. Meslek seçiminde mesleğin çalışma ortamını, koşulları ve nasıl çalışıldığını bilmek önemli bir avantajdır. Bu sayede yanlış meslek seçmenin veya istemediğin bir ortamda, istemediğin bir koşulda çalışmanın getirdiği pişmanlık, yılma ve işten ayrılma isteği ortaya çıkmış olabilir. Öğretmenlerin bu mesleği seçmelerinde; kendisini okutan bir veya birden fazla öğretmeni rol model almaları ve öğrencilik yıllarından gözlemledikleri çalışma koşulları, ortam, hedef kitle gibi değişkenleri bilmelerinin etkisi olabilir. Ayrıca iletişimde olunan kitlenin çocuk ve gençler olması öğretmenlerde sorumluluk, merhamet ve fedakârlık duygusunun yüksek olmasının sebebi olabilir. Bu sayede öğretmenler öğrencilerine duyarsız kalmamış ve hiçbir zaman duyarsızlaşma yaşamamış olabilir. Ancak bazı maddelerin çok nadir çıkması öğretmenlerin diğer öğretmenlere, okul yönetimine ve velilere karşı duyarsızlaşma davranışı sergileyebildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.20*Öğretmenlerin Kendi Kişisel Başarı Hissi Düzeylerinin Belirlenmesine İlişkin Betimsel İstatistik Değerleri**

Madde No	Maddeler	n	\bar{X}	ss	Katılma Sıklığı
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.		2.47	0.9	Çoğu Zaman**
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.		2.37	0.99	Çoğu Zaman**
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.		2.32	0.95	Çoğu Zaman**
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım		2.27	0.9	Çoğu Zaman**
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	352	2.21	0.8	Çoğu Zaman**
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.		2.21	0.95	Çoğu Zaman**
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.		2.09	0.89	Çoğu Zaman**
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.		1.88	0.88	Çoğu Zaman**
Kişisel başarı hissinde azalma			2.21	.53	Çok Nadir

* Bu tabladaki maddeler ters çevrildiği için madde ortalamalarının yükselmesi tükenmişliğin daha çok yaşandığı anlamına gelmektedir.

** Maddelere ait bulgular yorumlanırken Tablo 3.7 kullanılacaktır.

Tablo 4.17’de yer alan frekans değerlerine bakıldığında öğretmenlerin kişisel başarı hislerinde azalma düzeylerine ilişkin; 73 öğretmenin hiçbir zaman, 190 öğretmenin çok nadir, 84 öğretmenin bazen, 5 öğretmenin çoğu zaman şeklinde değerlendirme yaptığı ve hiçbir öğretmenin katılma sıklığı her zaman olacak şekilde değerlendirme yapmadığı görülmüştür. Tablo 4.16’da yer alan verilere bakıldığında öğretmenlerde kişisel başarı hislerinde azalmanın ($\bar{X}=2.21$) çok nadir de olsa var olduğu söylenebilir.

Tablo 4.20’de bulunan ortalama değerleri incelendiğinde tükenmişliğin kişisel başarı hissinde azalma boyutundaki; “Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.”, “İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.” ve “İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.” maddelerinin tükenmişlik açısından en yüksek ortalamaya, “Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.” ve “Çok şeyler yapabilecek güçteyim.” maddelerinin tükenmişlik açısından en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kişisel başarı hissini ölçmek için belirlenmiş 8 maddenin tamamını “çoğu zaman” şeklinde cevaplandıkları görülmektedir. Araştırmanın bulgularına bakılarak öğretmenlerin çoğu zaman kişisel başarı hissi yaşadıkları ya da çok nadir kişisel başarı hissinde azalma yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun yaşları Erikson’un psikososyal gelişim kuramına göre orta yetişkinlik dönemine gelen aralıkta olduğu görülmektedir. Bu dönem Erikson tarafından üretkenliğe karşı duraklama olarak adlandırılmaktadır. Bu

dönemde kişi evi dışında da topluma yararlı işler yapabildiği, kendinden sonraki kuşaklara rehberlik edebildiği sürece üretkendir (Senemoğlu, 2012). Öğretmenler meslekleri gereği öğrencilere eğitim-öğretim veren, öğrencilere rol model olan ve yönlendirebilen kişilerdir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini üretken olarak algılamalarına ve bu sayede kişisel başarı hissi yaşamalarına neden olabilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin algılarına göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri; çalıştıkları okul bölgesi, çalıştıkları okulun öğretim şekli, cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, mesleki kıdemi, eğitim durumu, branşı, maaşı yeterli bulması ve mesleğe yönelik saygınlık değişkenlerine göre boyutlar bazında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu alt probleme daha ayrıntılı yanıt verebilmek için bütün değişkenler ayrı ayrı analiz edilmiştir.

4.4.1. Okul Bölgesi

Öğretmenlerin kendi tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okul bölgesine göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.21

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okul Bölgesine Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Okul Bölgesi	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Pamukkale	184	2.31	.74	350	-1.140	.26
	Merkezefendi	168	2.40	.69			
Duyarsızlaşma	Pamukkale	184	1.71	.65	350	-.881	.38
	Merkezefendi	168	1.77	.65			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Pamukkale	184	2.28	.56	348.876	-2.787	.01*
	Merkezefendi	168	2.13	.48			

* $p < 0.05$

Tablo 4.21’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek faktörlerden çalıştıkları okul bölgesi ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece öğretmenlerin kişisel başarı hislerinde azalma boyutu ile okul bölgesi arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalarına bakıldığında Pamukkale ilçesi sınırlarında çalışan öğretmenlerin Merkezefendi ilçesi sınırlarında çalışan öğretmenlere göre kişisel başarı hislerinde azalmanın daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Denizli ilinin Pamukkale ilçesinde yer alan mahallelerin Merkezefendi ilçesine oranla sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması, mahallelerin kırsal ve birbirine uzak olması ile göç alan bir bölge olması sebebiyle öğretmenler tarafında daha az tercih edilir bir bölgedir. Bu bölgede yaşayan halkın eğitim düzeyinin ve gelir seviyesinin düşük olması ailelerin eğitime verdikleri önemde azalmasına sebep olmaktadır. Bu durum öğrencilerin ders başarısında düşmeye, öğretmenlerin düzenlemek istediği ders içi ve ders dışı aktivitelerin gerçekleşmemesine sebep olmaktadır. Bu durumların da öğretmenlerde kişisel başarı hissinde azalmaya sebep olabileceği söylenebilir.

4.4.2. Öğretim Şekli

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının çalıştıkları okulun öğretim şekline göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.22’de sunulmuştur.

Tablo 4.22’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek faktörlerden çalıştıkları okulun öğretim şekli ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece öğretmenlerin kişisel başarı hislerinde azalma boyutu ile okulun öğretim şekli arasında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir. Ortalama değerlerine bakıldığında normal öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere göre kişisel başarı hislerinde azalmanın daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.22

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Çalıştıkları Okulun Öğretim Şekline Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Öğretim Şekli	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Normal Öğretim	197	2.33	.74	350	-.754	.45
	İkili Öğretim	155	2.38	.69			
Duyarsızlaşma	Normal Öğretim	197	1.74	.65	350	-.362	.71
	İkili Öğretim	155	1.75	.65			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Normal Öğretim	197	2.28	.52	350	2.947	.00*
	İkili Öğretim	155	2.12	.53			

* $p < 0.05$

İkili öğretimin yapıldığı okulların öğrenci sayıları normal öğretimin yapıldığı okulların öğrenci sayısından fazladır. Bunun sonucu olarak ikili öğretimin yapıldığı okullarda kültürel, sanatsal, sportif faaliyetlerde ve merkezi ortak sınavlarda başarılı olan öğrenci sayısı daha fazla olabilir. Başarılı olan öğrenci sayısındaki bu fazlalık ikili

öğretimin yapıldığı okulların normal öğretimin yapıldığı okullara göre nispeten daha başarılı algılanmasına sebep olabilir. Bu nicel çıktıları benimseyen ikili öğretimin yapıldığı okullarda çalışan öğretmenler kendilerini başarılı olarak algılıyor olabilirler.

4.4.3. Cinsiyet

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.23'te sunulmuştur.

Tablo 4.23

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Kadın	205	2.36	.71	350	.086	.93
	Erkek	147	2.35	.73			
Duyarsızlaşma	Kadın	205	1.70	.63	350	-1.292	.20
	Erkek	147	1.80	.67			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Kadın	205	2.21	.50	350	-.157	.88
	Erkek	147	2.22	.57			

* $p < 0.05$

Tablo 4.23'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaşmasında cinsiyet değişkeninin bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerine yapılmış bazı araştırmalarda cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma duygularında anlamlı bir farklılaşmaya sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır; birçok araştırmada öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Diri, 2015).

4.4.4. Yaş

Öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılamalarının yaşlarına göre farklılaşmasını belirlemek için oluşturulan gruptan, 51-65 yaş grubuna ait katılımcı sayısının 30'dan küçük olması sebebiyle verilerin analizinde nonparametrik testlerden Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 4.24'de sunulmuştur.

Tablo 4.24'deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek faktörlerden öğretmenlerin yaşları ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece

öğretmenlerin kişisel başarı hislerinde azalma boyutu ile öğretmenlerin yaşları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla değişik sayıda ikili Mann–Whitney U testi karşılaştırmaları yapılmıştır. Mann – Whitney U testi analizleri sonucunda; 21-30 arasında yaşı olan öğretmenler ile 41-50 arasında yaşı olanlar ($U=1276.5$; $Z= -2.589$; $p<.05$) ve 31-40 arasında yaşları olan öğretmenler ile 41 ve 50 arasında yaşları olan ($U=5330$; $Z=-2.789$; $p<.05$) öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Sıra ortalamaları dikkate alındığında 21-30 yaş grubu öğretmenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna yönelik algılamalarının 41-50 yaş grubu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu, ayrıca 31-40 yaş grubu öğretmenlerin kişisel başarı hissinde azalma boyutuna yönelik algılamalarının 41-50 yaş grubu öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 4.24

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Yaşlarına Göre Değişimini Gösteren Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Değişken	Kategori	n	Sıra Ort.	X ²	Sd	p	Fark
Duygusal Tükenmişlik	Yaş	21-30 (1)	55	162.99	2.278	3	.52	
		31-40 (2)	216	181.29				
		41-50 (3)	64	167.94				
		51-65 (4)	17	191.53				
Duyarsızlaşma	Yaş	21-30 (1)	55	175.96	2.634	3	.42	
		31-40 (2)	216	181.58				
		41-50 (3)	64	158.45				
		51-65 (4)	17	181.59				
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Yaş	21-30 (1)	55	188.23	8.869	3	.03*	1 – 3
		31-40 (2)	216	182.93				2 – 3
		41-50 (3)	64	142.57				
		51-65 (4)	17	184.56				

* $p<0.05$

Erikson psikososyal gelişim kuramında insanların gelişim evrelerini sekiz evreye ayırmıştır. Öğretmenlerin meslek yaşantısı bu dönemlerden; Dostluk kazanmaya karşı yalnızlık (Genç yetişkin) ve üretkenliğe karşı verimsizlik (Orta yetişkinlik) kapsamaktadır. Bu dönemlerin yaş aralıkları ile ilgili farklı araştırmacıların farklı görüşleri olmakla beraber genelde 21-30 yaş grubu genç yetişkin ve 31-65 orta yetişkin olarak gruplandırılmıştır (Arslan ve Arı, 2008). Araştırma verilerine bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğunun 31-65 yaş gruplarını kapsayan üretkenliğe karşı verimsizlik dönemi içerisinde oldukları görülmektedir. Bu dönemde kişi evi dışında da topluma yararlı işler yapabildiği, kendinden sonraki kuşaklara rehberlik edebildiği sürece üretkendir (Senemoğlu, 2012).

21-30 yaş grubu öğretmenlerin kişisel başarı hislerindeki azalma düzeylerinin 41-50 yaş grubu öğretmenlere oranla daha yüksek olmasının bu dönemdeki öğretmenlerin genç yetişkinlik döneminde olmaları ve yapmış oldukları mesleğin çıktıkları olan öğrenciler ve onlara vermiş olduğu eğitimin onlarda başarı hazzı oluşturmamış olması olabilir. Ayrıca bu dönemdeki öğretmenler almış oldukları eğitim ve sonrasında karşılaştıkları zorlu atama sürecinden sonra karşılaştıkları eğitim ortamları ve yaşadıkları olumsuz deneyimler sonucunda idealist duygularını kaybetmiş olabilir ve yaptıkları meslekten haz almıyor olabilirler.

31-40 yaş grubu öğretmenlerde 41-50 yaş grubu öğretmenlerde aynı psikososyal gelişim döneminde olmalarına rağmen 31-40 yaş grubu öğretmenlerin kişisel başarı hislerinde azalmanın 41-50 yaş grubu öğretmenlere oranla daha yüksek çıkmıştır. 31-40 öğretmenlerin daha orta yetişkinlik döneminin başında olmaları ve aile kurma ve çocuk sahibi olma döneminden daha yeni çıkmış ve mesleklerine tam olarak yeni odaklanıyor olmaları olabilir. Buna karşın 41-50 yaş grubu öğretmenler artık aile ve iş ile ilgili gerçekleştirmeleri gereken bütün aşamaları gerçekleştirmiş, kendilerine ait gelecek kaygıları kalmamıştır. Bu sebeple iş ortamında daha verimli çalıştıklarını ve sonuçların kendileri açısından olumlu olduğunu düşünmekte olabilirler.

4.4.5. Medeni Durum

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durumlarına göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.25’de sunulmuştur.

Tablo 4.25

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Medeni Durumlarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Medeni Durum	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Evli	313	2.35	.70		-.573	.57
	Bekâr	39	2.42	.87			
Duyarsızlaşma	Evli	313	1.74	.64	350	-.541	.60
	Bekâr	39	1.80	.73			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Evli	313	2.23	.54		2.11	.04*
	Bekâr	39	2.04	.46			

* $p < 0.05$

Tablo 4.25’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kişisel başarı hislerinde azalma boyutu ile öğretmenlerin medeni durumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama değerlerine bakıldığında evli öğretmenlerin bekâr öğretmenlere göre kişisel başarı hislerinde azalmanın daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleği sadece okul sınırlarında yapılan bir meslek değildir. Öğretmenlerin sınav, proje kontrolleri, ders notlarını sisteme işlemeleri ve bir sonraki konu için planlama yapmaları genelde okul saatleri dışında evde yaptıkları işler olmaktadır. Evli öğretmenlerin okul haricinde sorumlu oldukları bir aileleri bulunmaktadır. Evde yaptıkları okul işleri bazen aileleriyle ilgilenmelerine veya ailesine olan sorumluluklarını aksatmalarına sebep oluyor olabilir. Bu durum öğretmenlerin işlere yetişememelerine ve sonuç olarak kişisel başarı hislerinin azalmasına sebep oluyor olabilir.

4.4.6. Mesleki Kıdem

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre değişimini gösteren ANOVA testi sonuçları Tablo 4.26'da sunulmuştur. Hazırlanan tabloda öğretmenler mesleki kıdemlerine göre 10 yıl ve altı, 11-20 yıl ve 21 yıl ve üstü olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Analizler bu gruplara göre yapılmıştır.

Tablo 4.26
Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Mesleki Kıdemlerine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Mesleki Kıdem	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Duygusal Tükenmişlik	10 yıl ve altı	141	2.23	.71		4.899	.00*	1-2
	11-20	154	2.48	.71				
	21 yıl ve üstü	57	2.32	.69				
Duyarsızlaşma	10 yıl ve altı	141	1.73	.62	2;349	.627	.54	
	11-20	154	1.78	.69				
	21 yıl ve üstü	57	1.68	.60				
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	10 yıl ve altı	141	2.25	.48		1.667	.19	
	11-20	154	2.21	.57				
	21 yıl ve üstü	57	2.10	.56				

*p<0.05

Tablo 4.26'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek faktörlerden öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sadece duygusal tükenmişlik boyutu ile öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi analizleri sonucunda; 10 yıl ve altında mesleki kıdemi olan öğretmenler ($\bar{X}=2.23$) ile 11-20 yıl arasında mesleki kıdemi olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeyler ($\bar{X}=2.48$) arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Ortalama değerler dikkate alındığında 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik boyutuna yönelik algılamalarının 10 yıl ve altında

mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin duygusal tükenmişliği üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin mesleki yaşantılarının başında oldukları, hayatlarına bazı sorumlulukların (ailevi, toplumsal, iş, vb.) yeni dâhil olduğu ve bu sorumluluklardan kaynaklı duygusal yoğunluklarla ilk defa karşılaştıkları söylenebilir. Buna karşın 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler bu sorumlulukların ve bunlardan kaynaklı duygusal yoğunlukların tam içinde buldukları söylenebilir. Bunun sonucu olarak 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre, bu sorumluluk ve sonuçlarından kaynaklı duygusal yorgunluğu daha yüksek oranda ve uzun süredir yaşıyor olabilirler. Ayrıca, anlamlı bir ilişki saptanmasa da 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin, 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden yüksek, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden düşük çıkmasının, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin hala bu sorumluluklardan kaynaklanan duygusal yoğunluğu yaşadığı ancak başa çıkabilecek olgunluğa eriştikleri anlamına gelebilir.

4.4.7. Eğitim Durumu

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının, eğitim durumlarına göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.27’de sunulmuştur. Hazırlanan tabloda öğretmenler en son mezun oldukları okul türüne göre, eğitim fakültesi (eğitim fakültesi, eğitim bilimleri yüksek lisans ve eğitim bilimleri doktora) ve diğer fakülteler (öğretmen lisesi, eğitim enstitüsü, fen edebiyat fakültesi ve ilahiyat fakültesi) olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Analizler bu gruplara göre yapılmıştır.

Tablo 4.27’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek faktörlerden eğitim durumları ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırma bulgularına göre, mezun olunan okul değişkeninin tükenmişlik üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 4.27
Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Eğitim Durumlarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Eğitim Fakültesi	293	2.35	.72	350	-.179	.86
	Diğer Fakülteler	59	2.37	.71			
Duyarsızlaşma	Eğitim Fakültesi	293	1.74	.63	350	-.048	.96
	Diğer Fakülteler	59	1.75	.71			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Eğitim Fakültesi	293	2.19	.53	350	-1.854	.06
	Diğer Fakülteler	59	2.33	.52			

*p<0.05

Öğretmenlik eğitimini diğer fakültelerde alınan eğitimlerden ayıran en büyük özellik, öğretmen adaylarına verilen pedagojik formasyon eğitimidir. MEB okullarına ve bağlı kuruluşlara öğretmen olarak atanmanın şartı da bu eğitimi başarıyla tamamlamış olmaktır (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015). Hangi fakülteden mezun olurlarsa olsunlar bütün öğretmenler bu eğitimi almak ve başarılı olmak zorundadır. Öğretmenler almış oldukları bu pedagojik eğitimin içeriğinde görmüş oldukları psikoloji ve rehberlik dersleri sayesinde tükenmişliğin kaynaklarıyla başa çıkmayı öğrenmiş olabilirler. İzgar (2003) ile Kırıl ve Erakin (2016) kişilerin alacakları eğitimlerle tükenmişlik ve stres kaynaklarıyla başa çıkılabileceğini belirtmişlerdir.

4.4.8. Branş

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının branşlarına göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.28’de sunulmuştur. Hazırlanan tabloda öğretmenler merkezi ortak sınavlarda branşlarından soru gelip gelmemesine göre MOS öğretmenleri (Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilimleri, yabancı dil ve din kültürü ve ahlak bilgisi) ve kültür dersi öğretmenleri (bilişim teknolojileri, beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım ve rehberlik) olarak iki gruba ayrılmıştır. Analizler bu gruplara göre yapılmış ve yorumlanmıştır.

Tablo 4.28’deki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek faktörlerden öğretmenlerin branşları ile tükenmişliğin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama değerlerine bakıldığında MOS’da branşından soru çıkan (Türkçe, matematik, fen bilimleri, sosyal bilgiler, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi) öğretmenlerin, MOS’da branşından soru çıkmayan (bilişim teknolojileri, beden eğitimi,

görsel sanatlar, müzik, teknoloji ve tasarım ve rehberlik) öğretmenlere göre tükenmişliğin bütün alt boyutlarında daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.28

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Branşlarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Branş	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	MOS Öğret.	264	2.40	.71	350	2.073	.04*
	Kültür Ders Öğret.	88	2.22	.72			
Duyarsızlaşma	MOS Öğret.	264	1.79	.66	350	2.553	.01*
	Kültür Ders Öğret.	88	1.59	.59			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	MOS Öğret.	264	2.26	.54	350	3.377	.00*
	Kültür Ders Öğret.	88	2.05	.48			

*p<0.05

Bulgular ışığında, MEB'in yapmış olduğu merkezi ortak sınavlarda kendi alanından soru çıkan branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin diğer branş öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum MOS öğretmenlerinin de öğrenciler kadar sınav kaygısı yaşadıklarının göstergesi olabilir. Zaman baskısı, öğrencilerden yüksek başarı beklentisi ve okul idaresi ile il/ilçe yönetimlerinin yapmış oldukları baskılar MOS öğretmenlerinin stres yaşamalarına sebep olabilir. Kırıl ve Erakın (2016), tükenmişlik ile stresin yakından ilişkili olduğunu ve tükenmişliğin aşırı stresin sonucu olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. MOS öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yüksek çıkması onların yaşamış oldukları sürekli stresin de göstergesi olabilir.

4.4.9. Maaşı Yeterli Bulma

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının maaşı yeterli bulma değişkenine göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları ile maaşlarını yeterli bulma değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama değerlerine bakıldığında, maaşlarını yeterli bulmayan öğretmenlerin maaşlarını yeterli bulan öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarında daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca anlamlı bir farklılaşma saptanamamasına rağmen maaşlarının yeterli olduğunu belirten öğretmenlerin, maaşlarının yeterli olmadığını belirten öğretmenlere göre kişisel başarı hissinde azalma ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.29

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Maaşı Yeterli Bulmalarına Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Maaşımı Yeterli Buluma	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Evet	85	2.10	.63	350	-3.888	.00*
	Hayır	267	2.44	.73			
Duyarsızlaşma	Evet	85	1.57	.57	162.106	-3.042	.00*
	Hayır	267	1.80	.66			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Evet	85	2.27	.57	350	1.094	.28
	Hayır	267	2.19	.52			

* $p < 0.05$

Araştırma bulgularına bakılarak, öğretmenlerin maaş algılarının kişisel başarı hissinde azalma boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma üzerinde etkisi olduğu söylenebilir. Ekonomik sıkıntılar, çalışanların iş odaklanmasını ve iletişimde oldukları kişilere karşı davranışlarını etkileyen bir sebeptir. Öğretmenler yaşamış oldukları ekonomik sıkıntılardan dolayı, başka işlerde çalışmakta ve mutsuzluk yaşamaktadırlar, bu ve benzeri durumlar öğretmenleri tükenmişliğe itmektir. (Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal, 2012). Öğretmenlerin aldıkları maaşların kendi temel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılama oranı düştükçe; aile içi, sosyal ve iş ortamında problemler ortaya çıkabilir. Bu durum sonucunda öğretmenlerde tükenme görülebilir.

4.4.10. Mesleğe Yönelik Saygınlık

Öğretmenlerin kendilerine ait tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin algılarının öğretmenlik mesleğine yönelik saygınlık değişkenine ilişkin düşüncelerine göre değişimini gösteren t-testi sonuçları Tablo 4.30'da sunulmuştur.

Tablo 4.30

Öğretmenlerin Kendilerine Ait Tükenmişlik Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığının Olduğuna İlişkin Düşüncelerine Göre Değişimini Gösteren T-Testi Sonuçları

Boyut	Mesleğe yönelik saygınlık	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Duygusal Tükenmişlik	Evet	105	2.11	.71	350	-4.256	.00*
	Hayır	247	2.46	.70			
Duyarsızlaşma	Evet	105	1.63	.61	350	-2.122	.03*
	Hayır	247	1.79	.66			
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	Evet	105	2.12	.56	350	-2.188	.03*
	Hayır	247	2.25	.52			

* $p < 0.05$

Tablo 4.30'daki sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerini etkileyebilecek faktörlerden öğretmenlerin mesleki saygınlık algıları ile

tükenmişliğin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama değerlerine bakıldığında öğretmenlik mesleğinin saygınlığının olmadığını belirten öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının olduğunu belirten öğretmenlere göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma düzeylerinin daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Araştırma bulgularına bakılarak kişilerin kendi saygınlık algıları ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkisi olduğu söylenebilir. Toplumda mesleklerin statüsünü düşüren ya da yükselten üç önemli faktör vardır. Bunlar toplumda o mesleğe duyulan ihtiyaç, o mesleğin sahibine sağladığı yaşama standartlarının yüksekliği ve mesleğe duyulan saygınlıktır (Gökçe, 1984). Öğretmenler, toplumun kendi mesleklerine saygısının kalmadığını ve toplumsal statülerinin düştüğünü düşünmüş olabilirler. Bu durum da öğretmenlerin kendilerini değersiz olarak algılamalarına sebep olmuş olabilir.

Ayrıca, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinin dördüncü basamağı olan saygı görmeye göre insan yetişkinliğe ulaştığında toplum tarafından saygı görme ihtiyacı duyar (Balçık, 2002'den akt. Diri, 2015). Bu ihtiyacın giderilmesi için yapılabilecek örgütsel ve yönetsel önlemler; görevin adının ve sorumluluğun tanımlanması, övülme, yükselme ve itibar sağlayan imkânlar, yapılan işin beğenilmesi vb. olabilir (Güney, 2015). Öğretmenler, MEB'in ödül ve terfi sistemlerindeki yetersizlik sebebiyle ya da okul içi övülme ve değer verilmenin olmayışı sonucu kendilerinin saygı görme ihtiyacını karşılayamıyor, bunun sonucu olarak kendilerini duygusal tükenmiş, duyarsızlaşmış ve kişisel başarı hissinde azalma yaşıyor olabilirler.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi "Öğretmenlerin algılarına göre, müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Toksik liderlik ve alt boyutları ile tükenmişlik ve alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı sonuçları tablo 4.31'de sunulmuştur. Tablo 4.31'deki sonuçlar incelendiğinde tükenmişliğin alt boyutları ile toksik liderlik arasında anlamlı bir ilişki görülmektedir ($r=.22$; $r=.25$; $r=.11$). Toksik liderlik boyutları ve toksik liderliğin geneli ile tükenmişliğin boyutları arasında en yüksek ilişki duyarsızlaşma (tükenmişlik) ve çıkarıcılık (toksik liderlik) alt boyutları arasında çıkmıştır ($r=.29$). Kişisel başarı hissinde azalma ile toksik liderliğin sadece değer bilmezlik

boyutu arasında anlamlı bir ilişki çıkmış, diğer boyutlarla arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Tablo 4.31

Toksik Liderlik, Tükenmişlik ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Değerleri

Pearson Korelasyon	Değer Bilmezlik	Çıkarıcılık	Bencillik	Olumsuz Ruh Hali	Toksik Liderlik
Duygusal Tükenmişlik	.21**	.22**	.19**	.15**	.22**
Duyarsızlaşma	.19**	.29**	.16**	.21**	.25**
Kişisel Başarı Hissinde Azalma	.20**	.07	.10	.01	.11*

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlı.

* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlı.

Toksik liderliğin değer bilmezlik boyutunun düşük düzeyde de olsa tükenmişliğin bütün boyutları ile bir ilişkisinin olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin değer bilmez davranışlarının kendi tükenmişlikleriyle ilişkili olduğunu söylenebilir.

Toksik liderliğin çıkarıcılık boyutu ile tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu arasından en yüksek katsayıya sahip ilişkinin saptandığı görülmüştür. Ayrıca duygusal tükenmişlik boyutuyla düşük düzeyde anlamlı bir ilişkisi belirlenmiştir. Ancak kişisel başarı hissinde azalma boyutu ile çıkarıcılık arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Bencillik boyutunun tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları ile anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Ancak kişisel başarı hissinde azalma boyutu ile arasında herhangi bir ilişki saptanamamıştır.

Tükenmişlik boyutlarından duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma ile toksik liderliğin olumsuz ruh hali arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ancak kişisel başarı hissinde azalma boyutu ile okul müdürlerinin olumsuz ruh halleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Toksik liderlik ile tükenmişliğin bütün boyutları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları onların tükenmişlik düzeylerini anlamlı olarak yordamakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu başlık altında toksik liderliğin sırasıyla duygusal

tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmayı yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4.32

Toksik Liderliğin Duygusal Tükenmişliği Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	1.946	.108		17.965	.000*
Değer Bilmezlik	.096	.089	.099	1.084	.279
Çıkarıcılık	.105	.081	.132	1.299	.195
Bencillik	.054	.060	.071	.895	.372
Olumsuz Ruh Hali	-.045	.060	-.062	-.754	.451
R=	.232	R ² =	.054		
F ₍₄₋₃₄₇₎ =	4.922	P =	.001		

Tablo 4.32'deki regresyon analizi sonucu elde edilen bulgular incelendiğinde; değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruh hali boyutlarının doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin duygusal tükenmişliğini anlamlı bir biçimde yordadığı (R= .232; R²= .054) görülmektedir [F₍₄₋₃₄₇₎= 4.922; p<0.01]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken olan duygusal tükenmeye ait varyansın %5'ini açıklamaktadır. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise toksik liderliğin hiçbir boyutunun tek başına duygusal tükenmişliği açıklamadığı görülmektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde toksik liderliğin alt boyutlarının ayrı ayrı duygusal tükenmişliği açıklamada yeterli olmadığı ancak bu alt boyutların dördünün beraber duygusal tükenmişliğin %5'ini açıkladığı görülmektedir. Bu sonuçlar da göstermektedir ki duygusal tükenmişlik sadece okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile açıklanamaz, öğretmenlerin tükenmişliklerinde başka değişkenlerin de etkisi bulunabilir.

Tablo 4.33

Toksik Liderliğin Duyarsızlaşmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	1.400	.096		14.647	.000*
Değer Bilmezlik	-.075	.078	-.086	-.959	.338
Çıkarıcılık	.293	.071	.409	4.102	.000*
Bencillik	-.063	.053	-.092	-1.187	.236
Olumsuz Ruh Hali	.014	.053	.022	.267	.789
R=	.302	R ² =	.091		
F ₍₄₋₃₄₇₎ =	8.687	P =	.000		

Tablo 4.33'te toksik liderliğin duyarsızlaşmayı yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları verilmiştir. Bulgular, dört bağımsız değişkenin (değer

bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruh hali) bir arada düşünüldüğünde oluşturulan modelin anlamlı çıktığını göstermektedir. Başka bir deyişle, değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruh hali boyutlarının doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin duyarsızlaşmasını anlamlı bir biçimde yordadığı ($R = .302$; $R^2 = .091$) görülmektedir [$F_{(4-347)} = 8.687$; $p < 0.01$]. Bağımsız değişkenler, bağımlı değişken durumundaki duyarsızlaşmaya ait varyansın % 9' unu açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin duyarsızlaşmaları üzerinde toksik liderliğin dört alt boyutundan sadece çıkarıcılık boyutunun etkilerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Yani öğretmenlerin müdürlerini çıkarıcı olarak algılamalarının, kendilerini duyarsızlaşma açısından tükenmiş olarak hissetmeleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Bu alt problemde son olarak, toksik liderliğin kişisel başarı hissinde azalmayı yordayıp yordamadığına bakılmıştır. Bu amaçla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.34'te verilmiştir.

Tablo 4.34

Toksik Liderliğin Kişisel Başarı Hissinde Azalmayı Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	Beta	t	P
Sabit	2.022	.079		25.592	.000*
Değer Bilmezlik	.316	.065	.442	4.895	.000*
Çıkarıcılık	-.101	.059	-.172	-1.715	.087
Bencillik	.033	.044	.059	.759	.448
Olumsuz Ruh Hali	-.114	.044	-.212	-2.600	.010*
R = .280		R ² = .079			
F ₍₄₋₃₄₇₎ = 7.397		P = .000			

Tablo 4.34'e bakıldığında değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve olumsuz ruh hali boyutlarının doğrusal kombinasyonunun öğretmenlerin kişisel başarı hissinde azalmasını anlamlı bir biçimde yordadığı ($R = .280$; $R^2 = .079$) görülmektedir [$F_{(4-347)} = 7.397$; $p < 0.01$]. Ayrıca, dört bağımsız değişken, bağımlı değişken olan kişisel başarı hissinde azalmaya ilişkin varyansın %8'ini açıklamaktadır.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçlarına göre ise, toksik liderliğin dört alt boyutundan değer bilmezlik ve olumsuz ruh hali boyutlarının tek başlarına kişisel başarı hissinde azalmayı anlamlı olarak açıkladığı görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın tartışma, sonuç ve öneriler kısımları yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu amaçla ilk olarak, öğretmen algılarına göre; müdürlerinin toksik liderlik özelliği gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bulgular sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik düzeyleri “katılmıyorum” aralığında çıkmıştır. Bu sonuç Dobbs (2014), Demirel (2015) ve İzgüden ve diğerleri (2016)’nin çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Kusy ve Holloway (2009) katılımcıların liderleri ile tecrübe ettiği toksik davranışların oranını çok yüksek bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarında çok az da olsa bazı öğretmenlerin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları sergilediklerini belirttikleri görülmektedir. Bu oranın düşük olması ve az da olsa bazı öğretmenlerin bu duruma yönelik farkındalıkları sorunun tespiti ve çözümü açısından sevindiricidir.

Öğretmenlerin toksik liderliğin alt boyutlarına ait algılarına bakıldığında tüm alt boyutlara “katılmıyorum” sıklığında cevap verdikleri görülmektedir. Alt boyutların ortalamalarına bakıldığında alt boyutlar içerisinde, bencillik boyutunun toksik liderliğin diğer boyutlarına göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde İzgüden ve diğerleri (2016)’nin araştırmalarında da en yüksek ortalama puana sahip boyutun narsist liderlik davranışı olduğu görülmektedir. Toksik liderler, ‘biz’ yerine ‘ben’ demeyi tercih etmekte, kurumsal başarıların yalnızca kendisine, başarısızlıkların ise çalışanlara ait olduğunu düşünmektedir. Toksik yöneticiler, yapıcı olmak yerine, yıkıcı mesajlar kullanan, egolarının tatmin edilmesini isteyen, ne istediğinin anlaşılması ve birlikte çalışılması zor kişilerdir. Çoğu zaman çalışanlarını da kendileri gibi olmaya ve davranmaya zorlayarak, kurum genelinde toksik iletişimin yaygınlık kazanmasına neden olabilirler (Eğimli ve Bitirim, 2008). Narsist ve kendini gösterme eğilimli yöneticiler, örgüt iklimine ve dolayısıyla örgüt sağlığına olumsuz etkiler yapabilir (Reyhanoğlu ve Akın, 2016).

Araştırma sonuçlarına göre, değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik ve toksik liderliğin geneli öğretim şekli değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken olumsuz

ruh hali boyutunda anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Normal öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin müdürlerinin olumsuz ruh hali sergilemelerine ilişkin ortalama puanları, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. İkili öğretim yapılan okullarda normal öğretim yapan okullara göre hem öğretmen hem de öğrenci sayısı daha yüksektir. Bu durum okul müdürlerine ve diğer yöneticilere daha fazla iş yükü anlamına gelebilir. Sonuçta da ikili öğretimin yapıldığı kalabalık okullarda okul müdürleri öğretmenlerle ilgili iş ve işlemleri müdür başyardımcısına veya müdür yardımcılarında birine devredebilir. Öğretmenler de genel olarak kendileri ile ilgilenen müdür başyardımcısı/yardımcısı ile iletişime geçmektedir. Bu durum da öğretmenlerin okul müdürlerinin olumsuz ruh hallerinden daha az etkilenmelerine sebep olabilir.

Bir diğer sonuç, öğretmenlerin toksik liderlik boyutlarının tamamına ve toksik liderliğin geneline yönelik algılamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündedir. Benzer bir biçimde, Dobbs (2014) ve Özer ve diğerleri (2017) de araştırmalarında toksik liderliğin geneli ve tüm boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Chua ve Murray (2015), Demirel (2015) kadınların toksik liderleri erkeklere kıyasla daha olumsuz olarak algıladığını belirtmektedirler.

Değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik, olumsuz ruh hali ve toksik liderliğin genelinde yaşa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın bulgularından farklı olarak, İzgüden ve diğerleri (2016) ise, narsist liderlik puanları açısından yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulmuştur. Araştırmalarında, 20 -29 yaşlarındaki personelin 30-39 yaş grubundaki personele göre liderlerinin davranışlarını daha narsist olarak algıladıklarını bulmuşlardır.

Toksik liderliğin tüm alt boyutları ve genelinde medeni durum değişkenine göre anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu bulgulardan farklı olarak Demirel (2015) ise, toksik liderliğin değer bilmezlik, çıkarıcılık, bencillik alt boyutları ve toksik liderlik genel puanlarının medeni hale göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını; evlilerin bekârlara göre yöneticilerini daha toksik olarak algıladıklarını bulmuştur. İzgüden ve diğerleri (2016) ise bekârların evlilere göre çalıştıkları kurumda toksik liderliği daha çok algıladıklarını bulmuştur.

Meleki kıdem, idari görev yapmış olma, eğitim durumu ve branş değişkenleri açısından da öğretmenlerin toksik liderlik boyutlarının tamamına ve toksik liderliğin geneline yönelik algılamalarında anlamlı bir farklılığın çıkmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulgularına benzer bir biçimde Kasalak (2015) çalışanların örgütsel toksisite algılarının yönetsel görev değişkenine göre anlamlı bir fark göstermediğini; Demirel (2015) de çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderliğin alt boyutlarına ve geneline yönelik davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Öğretmenlerin tükenmişliklerine yönelik bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin çok nadir de olsa duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma yaşadıkları ancak hiçbir zaman duyarsızlaşma yaşamadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar Oruç (2007), Kırıl ve Erakın (2016) ve Diri ve Kırıl (2016)'ın bulgularıyla örtüşmektedir. Bunun yanı sıra bu araştırmadan farklı olarak; Kaya (2009) ve Çabuk (2015) çalışmalarında düşük düzeyde; Özkaya (2006), Dursun (2009) ve Diri (2015) çalışmalarında orta düzeyde; Çelik (2011), Sönmezer (2015) ve Yıldırım (2016) çalışmalarında yüksek düzeyde tükenmişlik belirlemişlerdir. Maslach ve Jackson (1981)'a göre duyarsızlaşma yaşayan kişiler çalışma arkadaşları ya da hitap ettiği insanlar hakkında olumsuz, alaycı tutum ve duygular geliştirirler. Bu durumda çalışmaya katılan öğretmenlerin öncelikle öğrencileri olmak üzere, yöneticiler ve diğer öğretmenler, öğrenci velileri hakkında olumsuz tutum ve duygular beslememesi sevindiricidir. Çünkü öğretmenlerin özellikle öğrencilere karşı duyarsız olmaları ve ilgilerini kaybetmeleri öğrencilerin her türlü gelişimine ve eğitimin çıktıklarına olumsuz yansiyabilir.

Öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okul bölgesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara bakıldığında, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarıyla öğretmenlerin çalıştıkları bölge arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamazken, kişisel başarı hissinde azalma ile okul bölgesi arasında bir farklılaşma saptanmıştır. Pamukkale ilçesi sınırlarında çalışan öğretmenlerin, Merkezefendi ilçesi sınırlarında çalışan öğretmenlere göre kişisel başarı hislerinde azalma puanlarının daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Ülkemizde ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okul kayıtları adrese dayalı sisteme bağlı olarak, en yakın okul ilkesi ile yapılmaktadır. Pamukkale ilçesinde alt sosyoekonomik düzeyde olan okul sayısının, Merkezefendi ilçesinde alt sosyoekonomik düzeyde olan okul sayısına oranla fazla olmasının, öğretmenlerin kişisel başarı hislerinin azalmasına sebep olabileceği söylenebilir. Öğretmenlerin çalıştığı okullardaki öğrenci velilerinin ekonomik durumunda gözlenen azalma öğretmenlerin kişisel başarı hissinde azalma değerinin yükselmesine sebep oluyor olabilir. Seferoğlu ve diğerleri (2014) sosyo-ekonomik durumu alt düzeyde

olan okullarda çalışan öğretmenlerin, tükenmişlik düzeylerinin diğer bölgelere göre yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Buna karşın Diri ve Kıral (2016) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları okulun sosyoekonomik durumuna göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutlarıyla okulun öğretim şekli arasında anlamlı bir farklılaşma tespit edilememiştir. Ancak kişisel başarı hissinde azalma ile öğretmenlerin çalıştıkları okulun öğretim şekli arasında bir farklılaşma belirlenmiştir. Bulgulara bakıldığında normal öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlerin, ikili öğretim yapan okullarda çalışan öğretmenlere göre kişisel başarı hislerinde azalmanın daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bulgular ışığında ikili öğretim yapılan okullarda öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadığı söylenebilir. İkili öğretim yapılan okulların öğrenci sayıları normal öğretim yapılan okulların öğrenci sayılarına göre fazladır. Bu okullardaki öğrenci sayılarının fazla olması sportif, kültürel, sanatsal yeteneği ve akademik başarısı yüksek öğrenci sayısının da oranlı/oransız artmasına ve bu alanlarda yapılan yarışma ve sınavlarda başarılı öğrenci sayısının da daha çok olmasına sebep olabilir. Elde edilen başarıların nicel çokluğu bu okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini başarılı hissetmelerine ve kişisel başarı hissinde azalmayı daha az yaşamalarına sebep olabilir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin tükenmişlik alt boyutları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Ayaz Sezgin (2006), Oruç (2007), Özcan (2008), Öktem (2009), Aydemir (2013), Nane (2013), Akdağ (2014), Şekerci (2015) Kıral ve Erakın (2016) ve Yıldırım (2016) çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyetleri ile tükenmişlik alt boyutları arasında herhangi bir farklılaşma belirleyememişlerdir. Buna karşın bazı çalışmalarda tükenmişlik alt boyutları ile cinsiyet faktörü arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Maslach ve Jackson (1981) araştırmalarında, kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığını belirtmişlerdir. Ayrıca Ergin (1992)'e göre, kadınlar cinsiyet rolleri gereği karşısındaki insanları daha fazla önemsemekte ve işin “insan ilişkileri” yönüne daha fazla önem vermeleri sebebiyle daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Kadınların iş yaşamının dışında ev yaşamında yıpranması, sorumluluklarının fazla olması duygusal olarak daha fazla tükenmelerine sebep olmaktadır.

Bir diğer sonuca göre, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmalarının yaşlarına göre farklılaşmadığı, kişisel başarı hissinde azalmanın öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılaşmanın hangi yaş grupları arasında olduğuna

bakıldığında, yaşları 41-50 arasında olan öğretmenlerin hem 21-30 yaş grubu hem de 31-40 yaş grubu öğretmenlere göre daha düşük düzeyde kişisel başarı hislerinde azalma yaşadıkları görülmüştür. Oruç (2007) çalışmasında benzer bir şekilde 20-29 yaş grubu öğretmenlerin, 40 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarı hissinde azalma yaşadıklarını bulmuştur. Benzer bir şekilde Nane (2013) çalışmasında kişisel başarı alt boyutunda 26-30 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerde farklılaşmanın olduğunu saptamıştır. Kişisel başarı hissinde azalmanın en fazla 26-30 yaşları arası öğretmenlerde olduğunu tespit etmiştir.

Tükenmişliğin boyutları ile öğretmenlerin medeni durumları arasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, öğretmenlerin medeni durumlarına göre kişisel başarı hissinde azalmalarının farklılaştığı saptanmıştır. Evli öğretmenler, bekâr öğretmenlere göre daha çok kişisel başarı hissinde azalma yaşamaktadırlar. Kaya (2009) da çalışmasında benzer bir biçimde, bekâr öğretmenlerin kişisel başarı hissi düzeylerinin evlilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bunun yanı sıra bazı araştırmalarda da medeni durum faktörünün öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Ayaz Sezgin, 2006; Oruç, 2007; Bayramoğlu, 2008; Karakuş, 2008; Özcan, 2008; Öktem, 2009; Aydemir, 2013; Nane, 2013; Akdağ, 2014 ve Şekerci, 2015). Toplumumuzda evlilik erkekler üzerinde ek bir sorumluluk, kadınlar üzerinde de ek bir iş yükü anlamına gelmektedir. Kişiler, hem evliliklerinin getirdiği hem de işlerinin kendilerine yüklediği sorumluluk ve iş yüklerini karşılayamadıkları durumlarda stres yaşayabilirler. Bu durum kişilerin kendilerini yetersiz ve başarısız algılamalarına sebep olabilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik boyutlarıyla mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı araştırıldığında, mesleki kıdem ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulgulara bakıldığında, 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin 11-20 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca anlamlı bir farklılaşma olmasa da 10 yıl ve altında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin, 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tükenmişliği ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte duygusal tükenmişlik ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunan çalışmalar mevcuttur. Kıralkın ve Erakın (2016), 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme

sahip öğretmenlere oranla daha düşük duygusal tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Kaya (2009) da, çalışmasında 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlere göre duygusal tükenmişliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızın bulgularına göre, 10 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin diğer öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Bu durumu Edelvich ve Brodsky (1980), işe yeni başlayanlarda görülen idealist coşku ile açıklamışlardır. Bu dönemde birey enerjik, umutlu ve gerçekçi olmayan beklentilere sahiptir ve hizmet verilen insanlarla özdeşleşme, enerjiyi gereksiz biçimde harcama, işi yaşamın amacı olarak görme ve işin kendisine her şeyi sağlayacağı beklentisi bu döneme özgü davranışlardır. Öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk 10 yılında daha az duygusal tükenmişlik yaşamaları idealist coşkularını kaybetmemiş olduklarının bir göstergesi olabilir.

Öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara bakıldığında, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarıyla öğretmenlerin eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanamamıştır. Diri ve Kırıl (2016) ve Kırıl ve Erakın (2016) da çalışmalarında öğretmenlerin eğitim durumunun tükenmişliklerinde farklılaşmaya sebep olmadığını belirlemişlerdir. Buna karşın, Yerdelen, Sungur ve Klassen (2016) çalışmalarında fen-edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre daha yüksek kişisel başarı hissi yaşama eğiliminde olduğunu bulmuşlardır. Gündüz (2005)'ün çalışması da eğitim fakültesi mezunlarının, öğretmen okulu veya eğitim enstitüsü ve diğer fakülte mezunlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmayı daha fazla yaşadıklarını göstermektedir. Öğretmenler almış oldukları pedagojik derslerin içeriğinde yer alan psikoloji ve rehberlik dersleri sayesinde tükenmişlik ve stres kaynakları ile başa çıkma yollarını öğrenmiş olabilirler. Bu eğitimin bütün öğretmenler için zorunlu olması, atanmış olan öğretmenlerde tükenmişliğin alt boyutlarının farklılaşmamasının sebebi olabilir.

Araştırmanın bulgularına göre, tükenmişliğin bütün boyutlarıyla öğretmenlerin branşları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Bu farklılaşmanın tükenmişliğin bütün boyutlarında MOS grubu öğretmenlerin aleyhine olduğu görülmüştür. MOS grubu öğretmenler diğer branş öğretmenlerine göre, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hislerinde azalma boyutlarında kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Özcan (2008), Öktem (2009) ve Nane (2013) çalışmasında

öğretmenlerin tükenmişliklerinin branş değişkenine göre farklılaştığını tespit etmişlerdir. Öktem (2009) sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre, duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalma boyutlarında daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını belirlemiştir. Özcan (2008), sınıf öğretmenlerinin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre daha duyarsızlaştıklarını, yabancı dil öğretmenlerinin ise Türkçe öğretmenlerine göre daha fazla kişisel başarı hissinde azalma yaşadıklarını belirlemiştir. Nane (2013) branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadıklarını belirlemiştir.

Bir başka bulguya göre, öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma boyutları ile maaşlarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmaktadır. Maaşlarını yeterli bulmayan öğretmenler, yeterli bulan öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamaktadırlar. Ayaz Sezgin (2006) de çalışmasında duygusal tükenmişlik ile yönetici ve öğretmenlerin aldıkları maaşları yeterli bulmaları arasında anlamlı bir fark belirlemiş, maaşlarını yeterli bulmayan yönetici ve öğretmenlerin yeterli bulan yönetici ve öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Yıldırım (2016) maaşlarını yeterli bulmayan öğretmenlerde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma değerlerinin, maaşlarını yeterli bulan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu iki çalışma araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Tükenmişliğin boyutları ile öğretmenlerin mesleki saygınlık algıları arasında herhangi bir farklılaşma olup olmadığı araştırılmış, öğretmenlerin mesleki saygınlık algılarına göre duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde azalmalarının farklılaştığı saptanmıştır. Bulgulara bakıldığında, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının olmadığını düşünen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hislerinde azalma düzeyleri yüksek çıktığı söylenebilir. Girgin (1995) çalışmasında öğretmenlik mesleğinin, toplumda hak ettiği saygınlığı görmediğini düşünen öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşadıklarını ancak kişisel başarı hissi yaşamadıklarını tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Farklı olarak, Karakuş (2008) çalışmasında tükenmişlik boyutlarının öğretmenlerin mesleki saygınlık algısına göre farklılaşmadığını bulmuştur.

Toksik liderlik boyutları ile tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarında en yüksek ilişki duyarsızlaşma (tükenmişlik) ve çıkarıcılık (toksik liderlik) alt boyutları arasında düşük düzeyde çıkmıştır. Toksik liderliğin

çıkarcılık ve olumsuz ruh hali boyutlarıyla kişisel başarı hissi arasında herhangi bir ilişki belirlenmemiştir. Toksik liderliğin diğer boyutlarıyla tükenmişliğin boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, toksik liderlik ile tükenmişlik boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Telli, Ünsar ve Oğuzhan (2012) çalışmalarında liderlik davranış tarzlarının, çalışanların tükenmişliklerini etkilediğini belirlemişlerdir. Değer bilmezlik davranışı ile tükenmişliğin bütün boyutları arasında düşük düzeyde de olsa anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Üstlerinden takdir görme durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu Aksoy (2007), Oruç (2007), Karakuş (2008), Özcan (2008) ve Yıldırım (2016) çalışmalarında belirtmişlerdir. En yüksek ilişki tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile toksik liderliğin çıkarcılık boyutu arasında düşük düzeyde belirlenmiştir. Kişisel başarı hissinde azalma boyutu ile toksik liderliğin sadece değer bilmezlik boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Araştırmada son olarak öğretmenlerin müdürlerinin toksik liderlik özelliklerine ilişkin algılarının tükenmişlik boyutlarına ilişkin algılarını anlamlı olarak açıklayıp açıklamadığına bakılmıştır. Toksik liderliğin alt boyutlarının dördünün beraber duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve kişisel başarı hissinde azalmayı anlamlı olarak yordadığı bulunmuştur. Ayrıca t-testi sonuçları incelendiğinde ise öğretmenlerin duyarsızlaşmaları üzerinde çıkarcılığın, kişisel başarı hissinde azalma üzerinde değer bilmezlik ve olumsuz ruh hali boyutlarının etkilerinin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinde, ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Okul müdürleri, toksik örgütlerin oluşmasına sebep olan toksik iletişim ve davranışlar konusunda bilgilendirilmelidirler.
2. Okullarında birer lider konumunda bulunan okul müdürlerinin okulda “takım ruhunun oluşması için “ben” yerine “biz” diyebilmeleri sağlanmalıdır.
3. Okul müdürlerine, öğretmenlerle kurmuş oldukları iletişimde tutum ve davranışlarına özen göstermeleri konusunda gerekli eğitim verilmelidir.

4. Okul müdürleri, yönetmiş oldukları okullarda kurumun ve öğrencilerin çıkarlarını her şeyin üstünde tutmalıdır.
5. Okul müdürleri, öğretmenlerini takdir etmeli, yenilikleri denemeleri ve girişimlerde bulunmaları için onlara destek olmalıdır.
6. Okul müdürleri okuldaki karar alma süreçlerine öğretmenlerin de katılımını sağlamalıdır. Bu sayede okul müdürleri öğretmenler tarafından bencil ve değer bilmez olarak algılanmalarının önüne geçebilir.
7. Okul müdürleri, okul içi dengeyi sağlamalı, bütün öğretmenlere eşit mesafede ve adil olmalıdır.

Araştırmacılar için öneriler aşağıdaki gibidir:

1. Toksik liderlik ile örgüt iklimi, örgütsel bağlılık ve diğer örgütsel faktörler arasındaki ilişkiler incelenebilir.
2. Benzer şekilde araştırma nitel yöntemle yapılabilir.
3. Benzer şekilde araştırma; özel okullar, anasınıfları, ilkokullar, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarında da uygulanabilir.

KAYNAKÇA

- Adair, J. (2011). *Basic leadership report & profile*. Surrey: Evolve Leadteam Ltd.
- Ak, N. (2014). Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul
- Akdağ, A. (2014). Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan müdür yetkili öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Adıyaman ili örneği (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Ankara
- Akdeniz, M. (2010). Dönüştürücü liderlik ve astların iş tatmini arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi S.B.E, İstanbul.
- Akıncı, M. (2016). Özel eğitim kurumlarında (Rehabilitasyon) ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Akman, Y. (2016). Yıkıcı liderlik ile mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki: öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 12(3), 627-653.
- Aksoy, U. (2007), Eskişehir ili özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Alkan, Z. (2016). Liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik ilişkisinde kariyer memnuniyetinin rolü (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Arslan, E. ve Arı, R. (2008). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeğinin Türkçe'ye uyarlama, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 53-60.
- Aubrey, D. W. (2013). Operationalizing the construct of toxic leadership in the United States army. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Phoenix, ABD
- Avşaroğlu, S., Deniz, M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 115-129.
- Ayaz Sezgin, S. (2006). Hastane okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.

- Aydemir, H. (2013). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bakırhan, İ. (2015). Okul sessizliği ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişki (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Başar, U., Sığırı, Ü. ve Basım, N. (2016). İş yerinde karanlık liderlik. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(2), 65-76.
- Bayramoğlu, F. (2008). Genel lise, Anadolu lisesi, özel liselerde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bir uygulama (İstanbul ili örneği) (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Baysal, A. (1995). Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler. (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bektaş, M. ve Erkal, P. (2015). Örgütlerde toksisite davranışları: toksik duygu deneyimleri ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği çalışması. *Research Journal of Business and Management*, 31(4), 519-529.
- Benligiray, S. (2013). Neo-Klasik Yönetim. İçinde S. Besler ve Ö. Oktal, *Yönetim Bilimi 1* (146-172). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. İ. ve Erdem, B. (2014). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, M. B. (1991). The Maslach burnout inventory: validating factorial structure and invariance across intermediate, secondary, and university educators, *Multivariate Behavioral Research*, 26 (4), 583-605.
- Celep, C. (2014). *Eğitim yöneticisinin liderlik davranışı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ceyanes, W. J. (2004), An analysis between teacher trust in the principal and teacher burnout as identified by teachers in selected texas public schools, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Texas A&M Üniversitesi, ABD.
- Chua, S. M. Y. ve Murray, D. W. (2015). How toxic leaders are perceived: gender and information-processing, *Leadership & Organization Development Journal*, 36(3), 292-307, doi: 10.1108/LODJ-06-2013-0076

- Coccia, C. (1998). Avoiding a toxic organization. *Nursing Management*, 29(5), 32-33.
- Cochran, W. (1962). *Sampling techniques*. New York: John Wiley Sons Inc.
- Çabuk, A. (2015). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Çelebi, N., Güner, H., ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268.
- Çelebi, N., Güner, H., & Yıldız, V. (2013). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin toksik liderlik algıları. Sekizinci Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi (s. 145-147). İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Çelik, G. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çetinkaya, İ. (2011) Ortaöğretim okul müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çoban, A. E. Ve Hamamcı, Z. (2008). Stresle başa çıkma programının psikolojik danışmanların mesleki tükenmişlik düzeyleri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 600-613.
- Demirel, N. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Gaziantep Şehitkâmil ilçesi örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Dikmen, B. (2012). Liderlik kuramları ve dönüştürücü liderlik kuramının çalışanların örgütsel bağlılık algıları üzerindeki etkisine yönelik uygulamalı bir araştırma. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Diri, M. S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi (aydın ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Diri M. S. ve Kıral E. (2016). Ortaokul öğretmenlerinin iş doyumlarının mesleki tükenmişlik düzeylerine etkisi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (39), 125-149. Doi: 10.21764/efd.81587

- Dobbs, J. M. (2014). The relationship between perceived toxic leadership styles, leader effectiveness, and organizational cynicism. (Yayımlanmamış doktora tezi) University of San Diego, ABD.
- Dolunay, A. B. (2002). Keçiören ilçesi genel ve ticaret-teknik-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumunu. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 51-62
- Durmaz, H. O. (2007). Likert'in sistem 4 yaklaşımına göre özel dershanelerdeki yöneticilerin liderlik özelliklerinin örgüt kültürü ile karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Eğimli, A. T. ve Bitirim, S. (2008). Kurumsal başarının önündeki engel: zehirli (toksik) iletişim. *Selçuk üniversitesi iletişim fakültesi akademik dergisi*, 5(3), 124-140.
- Eren, E. (2012). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta yayıncılık.
- Ergin, C. (1992) Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin uyarlanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.) VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları(s. 143-154). Ankara: VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- Ergüner, M. (2014). Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının incelenmesi: Beykoz örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. ve Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Flynn, G. (1999, 8 1). Stop toxic managers before they stop you! Workforce: <http://www.workforce.com/1999/08/01/stop-toxic-managers-before-they-stop-you/> adresinden elde edildi.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-164.

- Freudenberger, H.J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12(1), 73-82.
- Gangel, K. O. (2008). *Surviving Toxic Leaders: How to Work for Flawed People in Churches, Schools, and Christian Organizations*. ABD: Wipf and Stock Publisher.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Girgin, G (1995). İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi. (Yayımlanmamış doktora tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. eric institute of education sciences. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105504.pdf> adresinden elde edildi.
- Gökçe, B.(1984) *Orta Öğretim Gençliğinin Beklenti ve Sorunları*, Ankara: T.C. Millî Eğitim ve Spor Bakanlığı, Gençlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayını
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-165.
- Gündüz, H. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri Diyarbakır örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır
- Güney, S. (2015). *Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hitchcock, M. J. (2015). The Relationship Between Toxic Leadership, Organizational Citizenship, and Turnover Behaviors Among San Diego Nonprofit Paid Staff. (Yayımlanmamış doktora tezi) University of San Diego, ABD.
- House, R. J. (1996). Path-Goal theory of leadership: lessons, legacy and a reformulated theory. *The Leadership Quarterly*, 7(3), 326-327.
- İşcan, Ö. F. (2002). Küresel işletmecilikte dönüştürücü liderlik anlayışı- büyük ölçekli işletmelerde bir uygulama (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- İzgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İzğüden, D., Eroymak, S. ve Erdem, R. (2016). Sağlık kurumlarında görülen toksik liderlik davranışları: Bir üniversite hastanesi örneği. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 2016 (Aralık), 262-276.

- Karakuş, G. (2008). Özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karayazı, T. (2008). Uluslararası müsabakalarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kasalak, G. (2015). Yükseköğretimde örgütsel toksisite: Kaynakları, etkileri ve başa çıkma stratejileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Kasalak, G. ve Aksu, M. B. (2016). Örgütler nasıl zehirlenir? öğretim elemanlarının örgütsel toksisite algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 676-694.
- Kaya, T. (2009). Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İstanbul ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Keser, S. (2013). İlköğretim okul yöneticilerinin otantik liderlik ve psikolojik sermaye özelliklerinin karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kellerman, B. (2004). *Bad leadership: what it is, how it happens, why it matters*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Kellerman, B. (2008). *Kötü liderlik*. (F. Kahya, çev.) İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Kıral B. (2016). *Stres ve okul yönetimi*. Ankara: EYUDER Yayınları.
- Kıral E. ve Erakın B. (2016). Öğretmenlerin örgütsel adalet ile mesleki tükenmişlik algı düzeyleri arasındaki ilişki. E. Babaoğlu, E. Kıral ve A. Çilek (Ed.), *Eğitime dönüş (e-kitap)*(s.353-370). Ankara: EYUDER Yayınları, Basım sayısı: 1, ISBN:978-605-64247-1-7, Türkçe (Bilimsel Kitap)
- Kırbaç, M. (2013). Eğitim örgütlerinde toksik liderlik. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kış, A. (2016). Maslach tükenmişlik ölçeği güvenilirlik genelleme çalışması: Bir meta-analiz. 3. *Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi* (s. 76-83). Muğla: Anı Yayıncılık.
- Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.

- Korkmaz, M., Çelebi, N., Yücel, A. S., Şahbudak, E., Karta, N. ve Şen, E. (2015). *Eğitim Kurumlarında Yönetim ve Liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kusy, M. ve Holloway, E. (2009). *Toxic workplace!: Managing toxic personalities and their systems of power*. ABD: John Wiley & Sons.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D. ve Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 9(3), 199-215, DOI: 10.1080/10615809608249402
- Lewin, K., Lippitt, R., ve White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10 (2), 271-299.
- Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians-and how we can survive them*. NewYork: Oxford University Press.
- Lipman-Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, 2005 (36), 29-36.
- Lubit, R. (2004) The tyranny of toxic managers: an emotional intelligence approach to dealing with difficult personalities, *Ivey Business Journal*, March / April 2004, 14-34.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Maslach, C. ve Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 63-74.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal Of Occupational Behaviour*, 2, 99-113
- Maslach, C. ve Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. içinde C. Maslach, W. Schaufeli, ve T. Marek, *Burnout: A Multidimensional Perspective* (s. 1-16). New York: Taylor & Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. ve Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Reviews, Psychol*, 52, 397-422
- Mehta, S. ve Maheshwari, G. C. (2013) Consequence of toxic leadership on employee job satisfaction and organizational commitment. *The Journal Contemporary Management Research*, 2, 1-23

- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (17 Nisan 2015).
Resmi Gazete, 29329.
- Mowers, E.N. (2010). Teacher burnout in north Dakota. (Yayımlanmamış doktora tezi).
North Dakota State University, ABD.
- Mueller, R. A. (2012). Leadership in the u.s. army: a qualitative exploratory case study of
the effects toxic leadership has on the morale and welfare of soldiers.
(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Capella University, ABD
- Mutlu, İ. (2009). Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin tükenmişlik
düzeyleri arasındaki ilişki (Ankara ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek lisans
tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Nane, A. (2013). Öğretmenlerin tükenmişliği ile yöneticileri için algıladıkları liderlik
davranışları arasındaki ilişki düzeyi üzerine bir araştırma uygulaması: Mersin ili
örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik
stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(3),
377-403
- Onay, M. (2015, Mayıs 10). Liderlik metaforu. Egede Sonsöz internet gazetesi makalesi:
<http://www.egedesonsoz.com/yazar/baslik/7615> adresinden elde edildi.
- Oruç, S. (2007). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı
değişkenler açısından incelenmesi (adana ili örneği) (Yayımlanmamış yüksek
lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Öktem, E. (2009). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı
değişkenlere göre incelenmesi (Afyonkarahisar-sandıklı örneği) (Yayımlanmamış
yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Ömürgönülşen, M., ve Sevim, L. (2005). Reddin'in üç boyutlu liderlik teorisi'nin liderlik
literatüründeki yerinin irdelenmesi ve ampirik bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi*,
12(2), 91-104.
- Özcan, T. (2008). Pendik bölgesinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin
bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek
lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, T. (2009). İstenmeyen öğrenci davranışlarının görülme sıklığı ile öğretmenlerin
tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Abant
İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Özkaya, H. (2006). Yatılı ilköğretim bölge okulu ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğretmen görüşleri açısından karşılaştırılması (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, C. (2016). Argyris'in olgunlaşma teorisine liderlikte durumsallık yaklaşımlarından çözüm arayışları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(8), 3085-3098
- Pekerşen, Y. (2015). Otel işletmelerinde çalışan aşçıların iş stresi ile iş tatmini, örgütsel bağlılık ve toksik davranışları arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Pelletier, K. L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership*, 6(4), 373-389. doi: 10.1177/1742715010379308
- Pelletier, K.L. (2012). Perceptions of and reactions to leader toxicity: Do leader-follower relationships and identification with victim matter? *The Leadership Quarterly*, 23(3) 412-424.
- Püsküllüoğlu, E. I. (2015). Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Muğla ili örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, July -August 2004, 67-71.
- Reyhanoğlu, M. ve Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Roter, A.B. (2011). The lived experiences of registered nurses exposed to toxic leadership behaviors. (Yayımlanmamış doktora tezi) Capella Üniversitesi, ABD.
- Rottier, J., Kelly, W. ve Tomhave, W. K. (2001). Teacher Burnout – Small and Rural School Style”, *Education*, 104, 72-79.
- Saçlı, Ç. (2011). Otel işletmelerinde tükenmişlik sendromu: konya ili örneği. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Schmidt, A. A. (2008). Development and validation of the toxic leadership scale. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Maryland Üniversitesi, ABD.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H. ve Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364

- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A. ve Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın ili örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Sönmezer, B. (2015). Öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin incelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Şekerci, K. (2015). Birleştirilmiş sınıflarda görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi Şanlıurfa il örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Gaziantep.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*, Pearson Education, Boston.
- Tağraf, H. ve Çalman, İ. (2009). Ohio üniversitesi liderlik modeline göre oluşan liderlik biçimlerinin işletmelerin ihracat performansı üzerine etkisi ve Gaziantep ilinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 135-154.
- Tarım, N. (2010). Türk inşaat sektöründe liderlik yaklaşımları ve cinsiyet arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Telli, E., Ünsar, A. S. ve Oğuzhan, A. (2012). Liderlik davranış tarzlarının çalışanların örgütsel tükenmişlik ve işten ayrılma eğilimleri üzerine etkisi: konuyla ilgili bir uygulama. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(2), 135-150
- Teltik, H. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu. (2016, 12 4). Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü. Türk Dil Kurumu Web Sayfası: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategori=terim&hng=md&kelime=toksik adresinden elde edildi.
- Türk Dil Kurumu. (2016, 12 4). Bilim ve sanat terimleri ana sözlüğü. Türk Dil Kurumu Web Sayfası: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategori=terim&hng=md&kelime=toksiste adresinden elde edildi.

- Ulupınar, S. (2013). Konya ilinde bulunan yatılı ilköğretim bölge okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Karamaoglu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B. ve Buunk, B. P. (1996). Inequity among human service professionals: Measurement and relation to burnout. *Basic and Applied Social Psychology*, 18(4), 429-451.
- Van Maele, D. ve Van Houtte, M. (2015). Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout? *Journal of Educational Administration*, 53(1), 93-115.
- Vızlı, C. (2005). Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerle normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerin karşılaştırılması Üsküdar ilçesi örneği (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Walton, M. (2007). Leadership_toxicity- An inevitable affliction of organisations. *Organisations & People*, 14(1), 19-27
- Weisberg, J. (1994). Measuring workers' burnoutand intentionto leave. *International Journal of Manpower*, 15(1), 4-14
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic leaders: When organizations go bad*. Wesport CT.: Quorum Books.
- Williams, B.J.L. (2014). A correlational analysis of burnout and job satisfaction among special education teachers (Yayımlanmamış doktora tezi) Phoenix Üniversitesi, ABD.
- Williams, D. F. (2005). Toxic leadership in the u.s. army (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi) U.S. Army War College, ABD
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). Toxic leadership. Transleadership, Inc. <http://www.transleadership.com/ToxicLeadership.pdf> adresinden elde edildi.
- Wright, R. (2005). Teacher burnout and toxic cultures in alternative school prison settings. *Journal Of Juvenile Court*, 18, 44-52.
- Yerdelen, S., Sungur, S. ve Klassen, R. M. (2016). Türkiye'deki fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki iyilik durumlarının bazı demografik ve kontekst değişkenleri ile ilişkisi: çok değişkenli analiz. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 147-161.
- Yıldırım, F. (1996). Banka çalışanlarında iş doyumunu ve algılanan rol çatışması ile tükenmişlik arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Yıldırım, F. (2007). İş doyumunu ile örgütsel adalet ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 62 (1), 253-278.
- Yıldırım, U. (2016). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ile sınıf yönetimi arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldız, S. M. (2015). *Lider-üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yörük, S., Akar, T., Çimenci, F. ve Akyel, S. (2013). Bilim ve sanat merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri üzerine bir araştırma. *Kurumsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(2), 160-179.
- Yüksel, H. ve Yüksel M. (2014). İş doyumunu ile işten ayrılma düzeyi arasındaki ilişki: ilköğretim öğretmenleri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(32), 559-572.
- Zagross, H. ve Jamileh, Z. (2016). Relationship between toxic leadership and job stress of knowledge workers. *Studies in Business and Economics*, 11(3), 84-89



EK-1 Anketle İlgili Öğretmen Bilgilendirme Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu anket; “öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arasındaki ilişkiyi” saptamak ve onların seçilen bireysel ve mesleki özelliklerine göre tükenmişlik düzeylerinin ve toksik (zehirli) liderlik algılarının farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bir yüksek lisans tezi çalışmasıdır. Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için sizin görüşleriniz önem taşımaktadır. Bu anket sonucunda elde edilecek veriler, toplu olarak değerlendirilecek ve sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Değerlendirme bireysel olmayacağı için lütfen adınızı veya okulunuzun adını yazmayınız.

Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel ve mesleki bilgiler, ikinci bölümde Toksik (Zehirli) Liderlik algılarınız ve üçüncü bölümde ise tükenmişliğe ilişkin algı düzeyinizle ilgili beşer seçeneği bulunan önermeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

Değerli katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU
Hakan ÇETİNKAYA

EK-2 Kişisel Bilgi Formu**ANKET****BÖLÜM I*****Kişisel ve Mesleki Bilgiler***

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Yaşınız : ()

Medeni durumunuz : () Evli () Bekâr

Meslekteki kıdeminiz : (..... yıl)

Daha önce idari görevde bulundunuz mu? : () Evet () Hayır

En son mezun olduğunuz okul:

- () Öğretmen Lisesi () Eğitim Yüksek Lisans
 () Eğitim Enstitüsü () Eğitim Doktora
 () Eğitim Fakültesi () Diğer (lütfen belirtiniz)
 () Fen Edebiyat Fakültesi

Öğretmenlik Branşınız: (.....)

Aldığınız maaşı yeterli buluyor musunuz?

() Evet () Hayır

Mesleğinizin toplumda saygınlığı olduğunu düşünüyor musunuz?

() Evet () Hayır

EK-3 Toksik Liderlik Ölçeği

BÖLÜM 2

TOKSİK LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ankette okul yöneticilerinizin tutumlarını yansıtan ifadeler vardır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyarak bu ifadelerin yöneticilerinizin özelliklerini hangi düzeyde yansıttığını belirtiniz. Lütfen sizce en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

CÜMLELER		1	2	3	4	5
Okul yöneticim;		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çalışanlarını küçümseyen tavırlar sergiler.					
2	İş dışında çalışanlarıyla iletişimde/bağlantıda olmayı istemez.					
3	Diğer insanlara çalışanları hakkında kötümser/şikâyetvari konuşur.					
4	Çalışanlarını halk nazarında küçültür.					
5	Çalışanlarının geçmiş hatalarını/yanlışlarını onlara sevimsizce hatırlatır.					
6	Çalışanlarına işlerinde yetersiz olduklarını söyler.					
7	Çalışanlarına pek değer vermez.					
8	Bir olayda çalışanlarını dinlemeden onlara karşı tavrı alır.					
9	Çalışanlarının yeni yollar/yaklaşımlar/yenilikler denemelerine pek izin vermez.					
10	Çalışanlarına karşı nerdeyse hiç esnek değildir.					
11	İletişimi emirler şeklindedir.					
12	Çok şeyi hak eden biri olduğuna inanır.					
13	Bulunduğu konumu (hatta daha üst makamları) fazlasıyla hak ettiğine inanır.					
14	Okulun geleceği ve gidişatının ancak onunla iyiye gideceğine inanır.					
15	Diğerlerinden daha yetenekli olduğunu düşünür.					
16	Mükemmel bir kişi olduğuna inanır.					
17	Keyfi davranışları ve/veya kararları vardır.					
18	Üstlerine iyi görünmek için yapmacık tavırlar sergiler.					
19	Çalışanlarının yaptığı hatalarda sorumluluğu paylaşmayı reddeder.					
20	Kendi başarısızlıklarını çalışanlarına yükler.					
21	Sadece ona getirisi olan kişilere ayrıcalıklı davranır.					
22	Ona ait olmayan başarıların artılarını/getirilerini kendine alır.					
23	Sadece bir sonraki çıkarı için işini kusursuz yapmaya çalışır.					
24	Terfi/makam en önemseydiği şeydir.					
25	Kişisel çıkarlarını önde tutar.					
26	Onun o anki ruh hali iş ortamının iklimini/havasını belirler.					
27	Olumsuz ruh halini/hallerini ses tonuna/şiddetine yansıtır.					
28	Davranışlarında dengesizlik/değişkenlik vardır.					
29	Çalışanlar, onun ruh haline göre hareket ederler.					
30	Olumsuz ruh hallerinde (kızgın, sıkıntılı, moralsiz) kimse ona yaklaşmak istemez.					


EK-4 Maslach Tükenmişlik Ölçeği**BÖLÜM 3****MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ**

Aşağıdaki ankette işinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler vardır. Bu ifadeleri dikkatlice okuyarak bu durumu ne sıklıkla yaşadığınızı belirtmeniz beklenmektedir. Lütfen sizce en uygun olan seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

CÜMLELER	1	2	3	4	5
	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.				
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.				
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.				
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.				
5	İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum.				
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.				
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.				
8	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.				
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.				
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.				
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.				
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.				
13	İşimin beni kısıtladığımı düşünüyorum.				
14	İşimde çok fazla çalıştığımı düşünüyorum.				
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.				
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.				
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.				
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.				
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.				
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.				
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım.				
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum.				

EK-5 Araştırma İzin Belgesi

Yozun



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 16605029-44-E.12307658
Konu: Anket İzni

01/12/2015

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 20/11/2015 tarih ve 22076 sayılı yazıları.
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi (İ.Ö) tezli Yüksek Lisans öğrencisi Hakan ÇETİNKAYA "Okul Yöneticilerinin Toksik(Zehirli) Liderlik Davranışları ve Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki" konulu tez kapsamındaki araştırmasına yönelik hazırlamış olduğu anket formunu, ilgi yazı gereği Pamukkale ve Merkezefendi İlçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaatlar ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde uygulanması ve bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin cd ortamında Müdürlüğümüze teslim edilmesi kaydıyla 2015/2016 eğitim-öğretim yılı içerisinde uygulamaları Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır
04 Aralık, 2015 - 2015

Mahmut TUR
Memur

OLUR
..01/12/2015
Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Mahmut OĞUZ
Millî Eğitim Müdürü

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.
Gereğini rica ederim.

Ek:1-Anket Formları

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ali ŞANLIER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://www.muhur.gov.tr> adresinde 7544-2/03-3-1-404p.35b1 kodu ile doğrulanabilir.

EK-6 Maslach Tükenmişlik Ölçeği Türkçe Versiyonunu Kullanımı İzin Onayı

İZİN BELGESİ

16.11.2015

Sayın Hakan ÇETİNKAYA

Yapacağınız çalışmada MBI ölçeğini kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır.
Çalışmanızda başarılar dilerim.



Prof. Dr. Canan ERGIN

Özyeğin Üniversitesi

Sosyal Bilimler Fakültesi

EK-7 Toksik Liderlik Ölçeği Kullanımı İzin Onayı

nurcelebi <nurcelebi@marmara.edu.tr>

10.10.2015 (Cmt) 12:24

Kime:hakan cetinkaya <hakancetinkaya@live.com>;

Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Ölçeği kullanabilirsiniz. Alıntıyı,
'bizden aldığınızı belirtmek kaydı ile. İyі çalışmalar.Doç.Dr. Nurhayat
Çelebi



EK-8 Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler	
Adı	Hakan
Soyadı	ÇETİNKAYA
Doğum Yeri ve Tarihi	Bandırma 04.09.1984
Uyruğu	T.C
İletişim Adresi ve E – Mail Adresi	Cumhuriyet Mah. Celal Bayar Cad. Uzel Apt. No:52/3 Buldan / DENİZLİ Email: hakancetinkaya@live.com
Eğitim	
İlköğretim	Ankara / Sincan - Atatürk İlkokulu İzmir / Balçova - 80.Yıl Orhangazi İlkokulu İzmir / Gaziemir - 9 Eylül Ortaokulu Denizli/Buldan Ahmet Terzioğlu İlköğretim Okulu
Ortaöğretim	Ali Tunaboşlu Anadolu Lisesi
Yükseköğretim (Lisans)	Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	
Yabancı Dil	
Yabancı Dil Adı – SINAV ADI – Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	İngilizce – YDS - 2014 - Eylül 43.75
Mesleki Deneyim	
Yıllar	Mesleki Deneyim
2009-2011	Giresun Şebinkarahisar Avutmuş YİBO
2011-2013	Giresun Şebinkarahisar Türk Telekom Ticaret Meslek Lisesi
2013-2014	Denizli Buldan Ahmet Tuncay YBO
2014-2015	Denizli Buldan Güngör Cerit Cumhuriyet İmam Hatip Ortaokulu – Müdür Yardımcısı
2015-...	Denizli Buldan Ahmet Tuncay YBO