

**T.C.**  
**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE**  
**EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE LİSE**  
**MÜDÜRLERİNİN SOSYAL SERMAYE DÜZEYLERİ**  
**İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ELİF İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU**

**TEMMUZ, 2015**

**MUĞLA**

**T.C.**  
**MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE**  
**EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE LİSE**  
**MÜDÜRLERİNİN SOSYAL SERMAYE DÜZEYLERİ**  
**İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ**  
**ARASINDAKİ İLİŞKİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ELİF İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU**

**TEMMUZ, 2015**

**MUĞLA**

T.C.  
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

“ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE LİSE MÜDÜRLERİNİN SOSYAL  
SERMAYE DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)”

ELİF İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce “Yüksek Lisans” Diploması Verilmesi için Kabul  
Edilen Tezdir.

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih:

Tezin Sözlü Savunma Tarihi:

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet DUMAN

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Ruhi SARPKAYA

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Yahya ALTINKURT

Enstitü Müdürü: Ayşe Rezzan ÇEÇEN EROĞUL

TEMMUZ, 2015  
MUĞLA

## TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 01/07/2015 tarih ve 114/5 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 25/4 maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı) yüksek lisans öğrencisi Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU'nun "Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)" adlı tezi incelenmiş ve aday 09/07/2015 tarihinde saat 14:30'da tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği yanıtlar değerlendirilerek tezin kabulüne oy birliği ile karar verilmiştir.



Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ahmet DUMAN



Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA



Doç. Dr. Yahya ALTINKURT

**YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DOKÜMANTASYON MERKEZİ**  
**TEZ VERİ GİRİŞ FORMU**

**YAZARIN**

**MERKEZİMİZCE DOLDURULACAKTIR.**

**Soyadı : İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU**

**Adı : ELİF**

**Kayıt No:**

**TEZİN ADI**

**Türkçe** : Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)

**Y. Dil** : The Relationship Between School Administrators' Social Capital Levels Perceived By High School Teachers And Teachers' Burnout Levels (Muğla Sample)

**TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans**

**Doktora**

**Sanatta Yeterlilik**

**X**

**O**

**O**

**TEZİN KABUL EDİLDİĞİ**

**Üniversite** : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

**Fakülte** : Eğitim Fakültesi

**Enstitü** : Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Diğer Kuruluşlar** :

**Tarih** :

**TEZ YAYINLANMIŞSA**

**Yayınlayan** :

**Basım Yeri** :

**Basım Tarihi** :

**ISBN** :

**TEZ YÖNETİCİSİNİN**

**Soyadı, Adı** : Ahmet DUMAN

**Ünvanı** : Prof. Dr.

TEZİN YAZILDIĞI DİL : Türkçe

TEZİN SAYFA SAYISI: xvi + 142

TEZİN KONUSU (KONULARI) :

1. Sosyal Sermaye

2. Tükenmişlik

3.

TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER:

1. Bireysel Sosyal Sermaye

2. Öğretmen Tükenmişliği

3.

4.

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER: Konunuzla ilgili yabancı indeks, abstract ve thesaurus'u kullanınız.

1. Individual Social Capital

2. Teacher Burnout

3.

Başka vereceğiniz anahtar kelimeler varsa lütfen yazınız.

1- Tezinden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum

2- Tezinden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir

3- Kaynak gösterilmek şartıyla tezin tamamının fotokopisi alınabilir

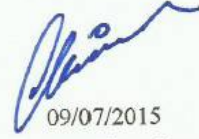
Yazarın İmzası :



Tarih : 09/07/2015

### BEYAN SAYFASI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



09/07/2015

ELİF İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU

## ÖNSÖZ

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütülmüştür.

Bu tez, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Koordinasyon Birimi tarafından 15/130 kod numaralı “Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)” başlıklı proje ile desteklenmiştir.

Bu çalışma esnasında desteğini ve yardımını benden esirgemeyen, takıldığım yerlerde bana yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Ahmet DUMAN’a saygılarımı ve sevgilerimi sunup teşekkürü bir borç bilirim. Çalışmaya uzman görüşleriyle katkı sağlayan hocalarımla her birine de teşekkür ederim.

Beni bugünlere kadar getiren, her zaman bana güvenen, attığım her adımda desteklerini hiçbir zaman benden esirgemeyen annem ve babam Gülsevîm İLİMAN’a ve Kadir İLİMAN’a sonsuz saygı, sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Sancılı tez sürecinde varlığıyla bana destek olan eşim Özgür PÜSKÜLLÜOĞLU’na teşekkür ederim.

**Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU**



## ÖZET

### ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE LİSE MÜDÜRLERİNİN SOSYAL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU, Elif

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet DUMAN

Temmuz, 2015, xiv +142 sayfa

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Muğla ili liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen tükenmişliği ile arasındaki ilişkiye cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, şimdiki okulda çalışma süresi, daha önce çalıştığı okul sayısı, herhangi bir sendikaya üye olup olmama durumu değişkenleri göz önünde bulundurularak bakılmıştır. Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir.

Araştırma evreni 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Muğla ili liselerinden oluşmaktadır. Evrenden oransız küme örnekleme yoluyla örneklem alınmıştır. Anadolu Lisesi, İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi okul türlerinden dörder okul seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyal Sermaye Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu uygulanmıştır. Toplanan 361 ölçme aracıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Analizlerde SPSS 21'in frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA ve Pearson korelasyon teknikleri kullanılmıştır. LISREL 8.8'de ise örtük ve gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmıştır ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

Araştırmanın sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: (1) Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini “yüksek” olarak

algılamaktadır. (2) Okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri; öğretmenlerin eğitim durumu, mesleki kıdemleri ve daha önce çalıştıkları okul sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. (3) Okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, yaş, okul türü, branş, şimdiki okulda çalışma süreleri ve sendika üyelik durumu değişkenleri göz önünde bulundurulduğunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. (4) Araştırmaya katılan öğretmenler duygusal yorgunluk boyutunda “orta düzey”, duyarsızlaşma boyutunda “düşük düzey”, kişisel başarı boyutunda “orta düzey” tükenmişlik yaşamaktadır. (5) Öğretmenlerin duygusal yorgunluk boyutunda tükenmişlik düzeyleri yaşa, okul türüne, mesleki kıdeme, okul türüne ve sendika üyelik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyete, eğitim durumuna, branşa, şimdiki okulunda çalışma süresine ve daha önce çalıştığı okul sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. (6) Öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyleri mesleki kıdeme ve sendikaya üyelik durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, branş, okul türü, daha önce çalıştıkları okul sayısı, şimdiki okulunda çalışma süresi gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. (7) Öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri branşa ve okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, şimdiki okulunda çalışma süresi, daha önce çalıştığı okul sayısı ve sendika üyelik durumu gibi değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. (8) Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini algılamaları ve tükenmişliğin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma, kişisel başarı boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bireysel Sosyal Sermaye, Öğretmen Tükenmişli

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL ADMINISTRATORS' SOCIAL CAPITAL LEVELS PERCEIVED BY HIGH SCHOOL TEACHERS AND TEACHERS' BURNOUT LEVELS (MUĞLA SAMPLE)**

İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU, Elif

Master, Educational Administration, Supervision, Planning and Economics  
Department

Advisor: Prof. Dr. Ahmet DUMAN

July, 2015, xiv +142 pages

The main purpose of this study is to analyze the relationship between school administrators' social capital levels perceived by teachers and teachers' burnout levels. With this purpose, social capital levels of school administrators' are tried to be determined by teachers of high schools in Muğla and its relationship with teacher burnout is analyzed with taking into consideration variables such as gender, age, school kind, occupational rank, field of study, educational status, the period working in the present school, the number of schools previously worked, being part of a professional union. The research is designed in survey model.

The population consists of high schools in Muğla during spring term in 2014-2015. Cluster sampling method is used. Four schools are chosen from each high school kind; Anatolian, Religious Vocational and Vocational High Schools. Social Capital Survey developed by the researcher and Maslach Burnout Inventory Educators Survey are applied to teachers participated in the research. With 361 surveys, the analyses are held. In analysis, descriptive statistic techniques of SPSS 21 such as frequency, percentage, arithmetic mean, t-test, ANOVA, Pearson correlation are used. Path analysis, with latent and observed variables, is done in LISREL 8.8 and fit indexes of the model are examined.

The findings reached at the end of the research are: (1) School administrators' social capital level is perceived as "high" by teachers participated in the research. (2)

School administrators' social capital levels show statistically significant difference with teachers' educational status, occupational rank and the number of schools previously worked. (3) School administrators' social capital levels do not show statistically significant difference when variables gender, age, school kind, field of study, the period working in the present school and being part of professional union taking into consideration. (4) Teachers participated in the research experience middle level emotional exhaustion, low level depersonalization and middle level personal accomplishment. (5) Teachers' burnout levels on emotional exhaustion show statistically significant difference with age, occupational rank, school kind and being part of a professional union; on the other hand do not show statistically significant difference according to gender, educational status, field of study, the period working in the present school. (6) Teachers' burnout levels on depersonalization show statistically significant difference with occupational rank and being part of a professional union; although do not show statistically significant difference with gender, age, educational status, field of study, school kind, the number of schools previously worked, the period working in the present school. (7) Teachers' burnout levels on personal accomplishment show statistically significant difference with field of study and school kind; however do not show statistically significant difference with gender, age, educational status, occupational rank, the period working in the present school, the number of schools previously worked and being part of a professional union. (8) There couldn't be found any statistically significant difference among the teachers' perception of schools administrators' social capital and burnout levels on emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment.

**Key words:** Individual Social Capital, Teacher Burnout

## İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
ŞEKİLLER.....	xi
TABLolar.....	xii
ÇİZELGELER.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	6
1.3. Önem .....	7
1.4. Sayıtlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II.....	10
İLGİLİ ALANYAZIN .....	10
2.1.Sosyal Sermaye Kavramı.....	10
2.1.1.Sosyal Sermaye Kavramının Gelişimi .....	14
2.1.2.Sosyal Sermayenin Etki Alanı.....	16
2.1.3. Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye .....	18
2.1.4. Sosyal Sermayenin Unsurları.....	19
2.1.5. Sosyal Sermaye Türleri.....	25
2.1.6. Sosyal Sermayenin Karanlık Tarafı.....	27
2.2. Tükenmişlik.....	28
2.2.1. Tükenmişlik Kavramı ve Kavramın Tarihsel Gelişimi.....	28
2.2.2. Tükenmişliğin Boyutları .....	29
2.2.3. Tükenmişliğin Nedenleri.....	31
2.2.4. Tükenmişliğin Sonuçları.....	34
2.3. İlgili Araştırmalar .....	35
2.3.1. Yurtiçi Araştırmalar .....	35
2.3.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III .....	49
YÖNTEM .....	49
3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Evren ve Örneklem .....	49
3.3. Veri Toplama Araçları.....	52
3.3.1.Sosyal Sermaye Ölçeği.....	52
3.3.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği .....	57
3.4. Verilerin Toplanması .....	58
3.5. Verilerin Analizi.....	59
3.5.1. SPSS İle Yapılan Analizler.....	59
3.5.1. LISREL İle Yapılan Analizler .....	60
BÖLÜM IV .....	63
BULGULAR VE YORUM .....	63
4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	63

4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular .....	70
4.4. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	79
4.5. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular .....	82
4.6. Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular .....	94
4.6.1. Anadolu Liselerinde Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....	97
4.6.2. İmam Hatip Liselerinde Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....	100
4.6.3. Meslek Liselerinde Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular .....	103
<b>BÖLÜM V .....</b>	<b>107</b>
<b>SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>107</b>
5.1. Sonuçlar.....	107
5.2. Öneriler .....	118
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>120</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>136</b>
<b>EK 1. Anket Uygulama İzni.....</b>	<b>136</b>
<b>EK 2. Anket Formları.....</b>	<b>138</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>142</b>

## ŞEKİLLER

Şekil 1: Sosyal Sermayenin Boyutları ve Unsurları.....	20
Şekil 2: Sosyal Sermaye Türleri .....	25
Şekil 3: Sosyal Sermaye Ölçeği'ne İlişkin Oluşturulan YEM Modeli.....	55
Şekil 4: Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli.....	96
Şekil 5: Anadolu Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli .....	98
Şekil 6: İmam Hatip Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli .....	101
Şekil 7: Meslek Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli .....	104

## TABLULAR

<b>Tablo 1:Muğla İli Liselerinin İlçelere ve Türlerine Göre Dağılımı.....</b>	<b>50</b>
<b>Tablo 2: Araştırma Örneklemine Seçilen Okulların Listesi.....</b>	<b>51</b>
<b>Tablo 3: Sosyal Sermaye Ölçeği'ne İlişkin Faktör Yükleri.....</b>	<b>54</b>
<b>Tablo 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Değerler.....</b>	<b>55</b>
<b>Tablo 5: Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri.....</b>	<b>95</b>
<b>Tablo 6: Anadolu Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri.....</b>	<b>99</b>
<b>Tablo7: İmam Hatip Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri .....</b>	<b>102</b>
<b>Tablo 8: Meslek Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri .....</b>	<b>103</b>



## ÇİZELGELER

Çizelge 1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	64
Çizelge 2: Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	66
Çizelge 3: Sosyal Sermaye Ölçeği Puanlama Anahtarı .....	68
Çizelge 4: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyi.....	69
Çizelge 5: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları .....	70
Çizelge 6: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları .....	71
Çizelge 7: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları .....	71
Çizelge 8: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları .....	72
Çizelge 9: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları.....	72
Çizelge 10: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları .....	73
Çizelge 11: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları .....	74
Çizelge 12: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	74
Çizelge 13: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Daha Önce Çalışılan Okul Sayısına Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....	75
Çizelge 14: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Daha Önce Çalışılan Okul Sayısına Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları .....	76
Çizelge 15: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları .....	77
Çizelge 16: Tükenmişlik Ölçeği Puanlama Anahtarı.....	79
Çizelge 17: Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri .....	80
Çizelge 18: Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları .....	82
Çizelge 19: Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları .....	83
Çizelge 20: Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları .....	84
Çizelge 21: Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları .....	85
Çizelge 22: Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları.....	86
Çizelge 23: Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları .....	87
Çizelge 24: Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları.....	88
Çizelge 25: Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları .....	88

<b>Çizelge 26: Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları.....</b>	<b>89</b>
<b>Çizelge 27: Tükenmişlik Düzeylerinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları.....</b>	<b>90</b>
<b>Çizelge 28: Tükenmişlik Düzeylerinin Daha Önce Çalışılan Okul Sayısına Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları.....</b>	<b>91</b>
<b>Çizelge 29: Tükenmişlik Düzeylerinin Sendikaya Üyelik Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları .....</b>	<b>92</b>
<b>Çizelge 30: Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi.....</b>	<b>94</b>

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

### 1.1. Problem

Örgüt; çevresinden aldığı insan, hammadde, para ve teknoloji gibi girdileri örgütsel dönüşüm sürecinde, değer veya fayda yaratma amaçlı kullanarak çevresine ürün, hizmet, kar, bilgi gibi çıktılar sunan ve çevresinden aldığı dönütler aracılığıyla yaptığı işin niteliğini artıran bir sistemdir. Örgütler çevreleriyle sürekli etkileşim halindedirler. Bireyler yalnız başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaç ve idealleri bir araya gelerek birer sosyal sistem olan örgütler aracılığıyla gerçekleştirirler (Eren 2010: 45).

Örgüt, “bir yapı” olmakla beraber “üyelerin arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür”. Örgütün kendi içindeki ilişki örüntüsü kadar diğer örgütlerle olan ilişki örüntüsünün niteliği de örgütün verimliliğini etkiler. Bu ilişkiler “ne kadar yaratıcı olursa örgüt o kadar canlı ve etkili olur”. Örgüt önceden kararlaştırılmış amaçlarına ulaşmak için var olan madde ve insan kaynaklarını etkili bir biçimde kullanır (Bursalıoğlu 2010: 15).

Okullar eğitim örgütlerinin birer alt sistemidir ve kendilerine özgü örgütsel özellikler taşır. Bu özellikler şöyledir; okul, girdilerini toplumdan alıp çıktılarını topluma verir; okul içinde veya dışında çatışma halinde olan ekonomik, sosyal ve politik değerleri eşgüdümleyerek; çocuğa verilmesi istenen ya da istenmeyen değerlere göre düzenlenmiş özel bir çevredir; çevresindeki resmi ya da resmi olmayan örgütlerle etkileşim halindedir; kimi durumda kültürün aktarıcısı kimi durumda kültürün şekillendiricisi

olarak işlev görür; eğitim sisteminin bir alt sistemi olmasından dolayı bürokratik bir kurumdur; kendisine özgü bir kişiliğe sahiptir (Bursalıoğlu 2010: 33-36).

Okulun örgütsel boyutlarının etkili bir şekilde yönetilmesinden diğer bir ifadeyle okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinden, yapısının yaşatılmasından, havasının korunmasından okul müdürü sorumlu olmalıdır (Bursalıoğlu 2010: 40). Bu nedenle okul müdürünü okulun stratejik bir parçası olarak kabul etmek yanlış olmayacaktır. Ayrıca okul denilen toplumsal açık sistemin en önemli unsuru öğretmendir. Çünkü okulun genel ve özel amaçlarının gerçekleştirilmesi öğretmenler aracılığıyla olur. Okul müdürü ve öğretmen okulun örgüt olarak hedeflediği amaçları gerçeğe dönüştürmek üzere bir arada çalışırlar ve okulların niteliğinde önemli rol oynarlar.

*Sermaye, bir ticaret girişiminin gerçekleştirilmesi ve yürütülmesi için gerekli olan, bu işte kullanılan para veya paraya çevrilebilecek malların tümü* (Püsküllüoğlu 2005: 853) olarak tanımlansa da Biggart (2002: 278) paranın tek sermaye türü olmadığını belirtmektedir. Bu düşünce “değerli varlıkların aşırı sınırlayıcı bir bakış açısıyla değerlendirilmesinden” (Bourdieu 2002: 280) ve sermaye olarak kabul edilme ölçütünün sadece ekonomik değer taşımayla eşdeğer tutulmasından kaynaklanmaktadır.

Doğrudan ekonomik değer taşıyan ya da dolaylı olarak ekonomik değerler atfedilen sermaye türleri bulunmaktadır. Fiziksel sermaye üretimle ilişkili olduğu ve ekonomik değer taşıdığı için sık kullanılan ve akla ilk gelen sermaye türlerindedir. 1960’lı yıllarda önce Theodere Schultz ve ardından Gary Becker beşeri sermaye kavramından söz etmiştir (Coleman 1990: 304). Bourdieu 1980’lerde sermaye türlerini ekonomik, kültürel ve sosyal olarak sınıflandırmıştır (2002: 280-291). Bunların dışında alanyazında çevresel sermaye ve bilgi sermayesi türlerinden de söz edilmektedir (Beeton 2006: 4-5).

Fiziksel sermaye üretimde artışı sağlamak üzere yapılan değişikliklerle oluşurken, beşeri sermaye bireylerin aldıkları eğitimler yoluyla verimliliklerinin artırılmasıyla oluşur. Sosyal sermaye ise bireyler arası ilişkilerin bireylerin işlerini kolaylaştıracak şekilde değişmesiyle oluşur (Coleman 1990: 304).

“Önemli olan neyi bildiğiniz değil, kimi tanıdığınızdır” diyen İngiliz atasözü (Field 2006: 63) sosyal sermayenin neden yararlı olduğuna ışık tutmaktadır. Örgütleri bir

arada tutan en önemli unsur gerçekleştirmeye odaklandıkları hedefleridir. Sosyal sermaye bu noktada devreye girer ve örgütlerin hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırır. Sosyal sermaye özünde ilişkilerin önemli olduğu sayılısını barındıran (Putnam ve Goss 2002: 6), bilgi edinme, nüfuz, sosyal itimat ve destek gibi dönütleri dolayısıyla sosyal ilişkilere yapılan yatırımdır (Lin 2001: 6-7).

Sosyal sermaye düşüncesinden yola çıkarak, okullar değerlendirilirse okulların amaçlarını gerçekleştirmesinin sosyal sermayeleri aracılığıyla, diğer bir ifadeyle sosyal ilişki ağları aracılığıyla daha kolay olduğu gözlemlenebilir. Okulların sosyal sermayelerinin belirlenmesinde hem eğitim sisteminin üst sistemleriyle olan bağlantılarından hem de okulun çevresindeki resmi ve resmi olmayan örgütlerle olan etkileşiminden dolayı okul müdürünün etkisi büyüktür.

Diğer taraftan ekonomik yönelimler, teknolojideki ilerlemeler ve yönetim felsefesindeki değişiklikler yaşamın birçok alanında olduğu gibi örgütlerde de etkisini göstermiştir. Örgütsel yaşamın niteliğini harika ürünler ve hizmetler sunmaya çalışan gruplar yerine sadece para akışını odağına alan çıkarıcı yönetim birimleri belirler olmuştur. Küreselleşme sonucu sınırlar ortadan kalkarken rekabet ortamı da sınır tanımamaya başladığından işgücü ucuzlamış ve her türlü sömürünün önü açılmıştır (Maslach ve Leiter 1997: 2-5).

Ne yazık ki tüm bunların dışında kalması beklenen eğitim örgütlerinin de, okulların da, bu sistemin bir dişlisi olarak işlev gördüğü gözlenmektedir. Tüm bu koşullar altında öğretmenlerin her geçen gün daha mutsuz ve daha yorgun olmaları, gözleri önünde cereyan eden, kendilerini ilgilendiren olaylara karşı kayıtsız kalmaları, mesleklerini sadece yerine getirmeleri ve başka herhangi bir konuda fikir beyan etmemeleri oldukça doğal görünmektedir.

Tükenmişlik, mesleklerinde insanlarla uğraşan bireylerde sıklıkla görülen duygusal yorgunluk ve kinizm belirtisidir (Maslach ve Jackson 1981: 1). Bu düşüncelerden yola çıkılarak öğretmenlik mesleğine bakıldığında öğretmenlik mesleğinin birebir insanla uğraşmayı gerektirmesinden dolayı duygusal ve fiziksel olarak talepkar olması; öğretmenlerin uzun saatler boyunca çalışmaları; kimi durumda uygulamada bir işe yaramadığı halde bürokratik olarak yapılması gereken evrak işleri; aileler,

öğrenciler, meslektaşlar ve yöneticilerle yaşanan olası anlaşmazlıklar; öğretmenlerin maddi ve manevi olarak emeklerinin karşılıklarını alamamaları; öğretmenlik mesleğinin saygınlığının toplumun gözünde azaltılması gibi nedenlerle öğretmenlerin tükenmişlik yaşama olasılıkları yüksektir.

Tükenmişliğin başta birey olmak üzere çevresindekileri ve içinde buldukları örgütleri olumsuz olarak etkilediği görülmektedir. Eğitim örgütlerinde görülen tükenmişliğin eğitim kurumlarının özel konumları itibariyle etki büyüklüğü daha geniş olduğundan bu konudaki araştırmalar daha da önemli hale gelmektedir.

Okulların eğitim-öğretimle ilgili hedeflere ulaşmasında, eğitim-öğretim hizmetleri konusunda sağlanan olanakların boyutlarının belirlenmesinde, okul müdürlerinin çevresindeki sistemlerle ve resmi veya resmi olmayan örgütlerle olan ilişkisinin etkisi açıktır. Bu nedenle okul müdürlerinin sosyal sermayesinin okulların sosyal sermayesinin belirlenmesinde birinci dereceden etkili olduğu düşünülmektedir. Diğer yandan bir okulda sunulan eğitim öğretim hizmetinin niteliğini belirleyen, okulun kendine özgü kimliğinin oluşturulmasında yeri yadsınamaz olan öğretmenlerin esenliği ve işe karşı olan fiziksel, duygusal ve davranışsal tutumları verilen hizmetlerin niteliği, gelecek nesillerin gönenci için önemlidir.

Sosyal sermaye ve tükenmişlik konuları kendilerine özgü genişliklere ve derinliklere sahiptir. Bu iki konuyu ortak paydada birleştirecek olan eğitim sisteminin bir alt sistemi olan ve kendine özgü örgütsel özellikler taşıyan okuldur. Okul kapsamında ise okulun olmazsa olmaz unsurlarından okul müdürü ve öğretmenlerdir. Sosyal sermaye konusu okulların sosyal sermayesinin belirleyici olan okul müdürlerinin sosyal sermayesi bağlamında tükenmişlik konusu ise öğretmen tükenmişliği bağlamında ele alınacaktır.

Eğitim örgütlerinin sahip olduğu sosyal sermaye eğitimin niteliğinin artıracığı gibi yöneticilerin ve öğretmenlerin daha nitelikli eğitim olanakları sunmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Günümüz eğitim örgütleri aynı ekseninde değerlendirildiğinde özellikle 2014 yılında yapılan yeni düzenlemeler sonucu yöneticilerin konumlarını sürdürmeleri ya da yönetici olarak göreve başlamaları konusunda sosyal sermayenin ne denli önemli olduğu görülmektedir.

2015 Türkiye’inde “iyi” öğretmen ve “iyi” yönetici olmak için önemli olan; ne kadar donanımlı olduğunuz, ne kadar sorgulayan bireyler yetiştirdiğiniz, ne kadar adil olduğunuz değildir. Önemli olan ne kadar sorgulamadığımız, kimi tanıdığımız ve hangi sendikaya üye olduğunuzdur. Eğitim “toplumun yeniden üretim aracı” olarak işlev gördüğünden okulların sosyal sermayesi önemlidir.

Diğer yandan tükenmişlik 21. yüzyılın en büyük mesleksi felaketi olarak kabul edilmektedir. Her yerde artan, modern işyerlerinin her köşesine sızan, bir virüs gibi büyüyen, artan şekilde yabancılaşan, hayal kırıklığına uğrayan insanların işle olan ilişkisini zehirleyen bir olgudur (Leiter ve Maslach 2005: 3).

Tükenmişlik 20.yüzyılda klinik psikolojinin bir kavramı olarak ortaya çıksa da zaman içerisinde birçok meslek grubu için kullanılabileceği ortaya çıkmıştır. Mesleksi ayrımlar bir kenara koyulsa bile tükenmişliğin bireyin yaşam niteliğini etkileyen bir unsur olması; fiziksel, duygusal, tutumsal, davranışsal boyutlarda ve kişilerarası ilişkilerde bireyi ve çevresindekileri etkilemesi; bireyin ve içinde bulunduğu örgütün bu durumdan zarar görmesi gibi nedenlerden dolayı tükenmişlik önemli bir kavramdır.

Topluma bakıldığında ise öğretmenlik mesleğinin saygınlığının her geçen gün gerilediği görülmektedir. Eğitim fakültelerinin işlevleri yok sayılarak düzenlenen öğretmenlik sertifikası programlarıyla aday öğretmenlerin sayıları her geçen gün artırılmaktadır. Öğretmen olarak atanabilmek için yarım milyon kişinin yarıştığı çoktan seçmeli sınavları aşmak gerekmektedir. Öğretmen adayları böylesi bir seçme sisteminden geçtikten sonra başladıkları öğretmenlik mesleğinde emeklerinin gün geçtikçe daha az takdir edildiğini, kısıtlı kaynaklarla daha çok verim elde etmeleri gerektiğini gördüklerinden tükenmişlik yaşamaları oldukça normal görünmektedir. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamasının normal olması tükenmişliğin olumsuz herhangi bir etkisi olmadığı anlamına gelmemektedir.

Tükenmişlik kavramı öğretmenlik mesleği açısından düşünülecek olursa; öğretmenin fiziksel, duygusal, tutumsal, davranışsal boyutlarda yorgunluk yaşaması mesleğini etkili şekilde yerine getirememesine neden olur. Çünkü öğretmenlik öğrenciyle birebir ilişki kurmayı gerektiren etkileşimli bir meslektir. Öğretmenin herhangi bir

sorunu öğrenciye de yansıyacak ve eğitim öğretim hizmetlerinde istenilen hedeflere ulaşamayacağı gibi öğrenci uzun vadede bu ilişkiden zarar görecektir. Bu nedenle öğretmenlerin esenliği geleceği şekillendirecek olan nesillerin niteliğini belirlediğinden tükenmişlik öğretmenlik mesleği açısından da önemli bir kavramdır.

Görüldüğü gibi sosyal sermaye ve tükenmişlik konuları okul boyutunda kendilerine özgü önemler taşımaktadır. Okul müdürlerinin sosyal sermayelerinin okulların sosyal sermayesinin belirleyicisi olması ve öğretmenlerin esenliğinin öncelikle kendileri, çevreleri ve geleceği şekillendirecek olan bugünün öğrencilerinin niteliği için oldukça önemli olması bu araştırmanın probleminin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki olmasına neden olmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla ili liselerindeki öğretmen görüşlerine göre müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranacaktır:

- 1- Liselerde görev yapan öğretmenlerin demografik özellikleri nelerdir?
- 2- Lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri öğretmen görüşlerine göre nasıldır?
  - a) Anadolu Lisesi müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri nasıldır?
  - b) İmam Hatip Lisesi müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri nasıldır?
  - c) Meslek Lisesi müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri nasıldır?
- 3- Liselerin sosyal sermaye düzeyleri öğretmenlerin yaşına, cinsiyetine, eğitim durumuna (lisansüstü derecesine sahip olup olmamasına), mesleki kıdemine, branşına, buldukları okulun türüne, o okulda çalışma sürelerine, daha önce



buldukları kurum sayısına ve sendika üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 4- Liselerde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
  - a) Anadolu Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
  - b) İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
  - c) Meslek Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
- 5- Liselerde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yaşa, cinsiyete, eğitim durumuna (lisansüstü derecesine sahip olup olmamasına), mesleki kıdeme, branşa, buldukları okul türüne, o okulda çalışma sürelerine, daha önce buldukları kurum sayısına ve sendika üyelik durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6- Liselerin sosyal sermaye düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - a) Anadolu Liselerinin sosyal sermaye düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - b) İmam Hatip Liselerinin sosyal sermaye düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
  - c) Meslek Liselerinin sosyal sermaye düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Önem

Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okulların etkililiği, kendi içindeki eşgüdümü kadar çevresiyle olan eşgüdümüne de bağlıdır. Okul müdürü hem okul içi hem de okul dışı eşgüdümde anahtar bir rol oynadığından okul müdürünün sahip olduğu sosyal sermayenin okulun sosyal sermayesi üzerinde birinci dereceden etkili olduğu

düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışma kapsamında okul müdürlerinin sosyal sermayeleri öğretmen görüşlerine göre belirlenecek ve okul müdürlerinin sosyal sermayesinin okul üzerindeki etkisine dikkat çekilmeye çalışılacaktır.

Öğretmenlerin tükenmişlikleri hem bireysel hem de örgütsel düzeyde büyük zararlara yol açtığından oldukça önemlidir. Eğitim öğretim gibi bir hizmetin işlevleri düşünüldüğünde öğretmen tükenmişliği sonucu ortaya çıkacak olan zararın boyutlarını kestirmek zor görünmektedir. Bu noktadan hareketle öğretmen tükenmişlikleri kendi görüşlerine göre belirlenmeye çalışılacak ve olayın ciddiyetine dikkat çekilmeye çalışılacaktır.

Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılacaktır. Alanda her iki kavramı bir arada işleyen bir araştırmaya rastlanmadığından böyle bir araştırmayla farklı bir bakış açısı sunulması planlanmaktadır.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmada kullanılacak ölçekler amaca hizmet etme düzeyine sahiptir.
2. Araştırmaya katılanlar ölçek maddelerine içtenlikle ve doğru yanıt vereceklerdir.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2014-2015 eğitim öğretim yılı Muğla ili liselerinde görev yapan öğretmenlerle ve kullanılacak ölçeklerle sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

*Lise: İlköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar* (Milli Eğitim Temel Kanunu,

Madde 26). Bu çalışmada “lise” Muğla ilindeki ortaöğretim kurumları olarak ele alınmıştır.

Sosyal sermaye: Sosyal sermaye özünde ilişkilerin önemli olduğu sayılısını barındıran (Putnam ve Goss 2002: 6), bilgi edinme, nüfuz, sosyal itimat ve destek gibi dönütleri dolayısıyla sosyal ilişkilere yapılan yatırımdır (Lin 2001: 6-7).

Tükenmişlik: Tükenmişlik mesleklerinde insanlarla uğraşan bireylerde sıklıkla görülen duygusal yorgunluk ve kinizm belirtisidir (Maslach ve Jackson 1981: 1).

## **BÖLÜM II**

### **İLGİLİ ALANYAZIN**

Bu bölümde sosyal sermaye ve tükenmişlik konuları ele alınmaktadır. Sosyal sermaye konusu; sermaye kavramından ve kuramsal temellerinden yola çıkılarak sosyal sermaye kavramının gelişimi, etki alanı, eğitim örgütlerine etkisi, unsurları, türleri ve karanlık tarafı çerçevesinde ele alınmaktadır. Tükenmişlik konusu ise kavramın tarihsel gelişimi, boyutları, nedenleri ve sonuçları çerçevesinde ele alınmaktadır. Her iki konu için de yurt içi ve yurt dışı araştırmalardan söz edilmektedir.

#### **2.1.Sosyal Sermaye Kavramı**

Toplum, üretimin şekillendirdiği sosyal ilişkiler aracılığıyla oluşur. Sermaye ise burjuva toplumunun üretim ilişkilerinin bir ürünüdür. Sermaye, sosyal yapıların yalnızca maddi ürünlerinin toplamı değil aynı zamanda ticari ürünlerinin değişim değerlerinin toplamıdır. Ticari ürünlerin değişim değerlerinin toplamının sermaye olabilmesi için kendi kendini sürdüren bağımsız bir sosyal güce gereksinim vardır. Bu güç sermayenin oluşabilmesinin ön koşulunu oluşturan çalışma yeteneğinden başka hiçbir şeye sahip olmayan bir sınıftır (Marx 1891/2009: 16-18).

Marx, işçi sınıftan kaynağını alan bu kuramın, işçilerin kapitalistlere maaş karşılığı sattıkları meta dâhil, tüm metaların değerini açıklayabileceğini savlamıştır. İşçinin ürün ya da hizmet üretmesini sağlayan bu metaya iş gücü demiştir ve iş gücünün değerini açıklamak için klasik ekonomiden yararlanmıştır. Böyle bir toplumda

kapitalistlerin üretim araçlarını kontrol edenler olarak ayrıcalıklı ve güçlü bir konumu sürdürmeleri ancak işçiye sadece geçimini sağlayacak kadar bir ücret ödenmesiyle ve işçinin ürettiği katma değer elinden almasıyla gerçekleşir (Prychitko 2008). Böylelikle kapitalist toplumun temel açıklayıcısı olarak sınıf farklılıkları varlığını sürdürür.

Tüm bunlardan yola çıkılarak sermaye, kar amacı güden eylemlerde yatırımı yapılan ve bu amaçla dolaşımı sağlanan kaynaklar olarak tanımlanabilir. Bu kaynaklar önce üretilir ya da yatırım aracı haline getirilir daha sonra pazarda kar amacıyla arz edilir (Lin 2001: 3).

Sermaye konusu bu çalışmada sırasıyla beşeri sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye kapsamında ele alınmıştır. Kavramın ne olduğu, kavramın gelişiminde önemli olan isimlerin görüşlerinden yararlanılarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Adam Smith'in Wealth of Nations (1776) adlı eseri gerçek zenginliğin ne olduğunu sorgulamakla başlar. Gerçek zenginliğin altın ve gümüş gibi maddi olarak edinilen varlıklardan ziyade bir milletin sahip olduklarıyla ilişkili olduğunu belirtir (Skousen 2007: 9). Bu düşünce beşeri sermayenin çıkış noktası olarak kabul edilir. Smith'ten sonra beşeri sermayenin gelişiminde Becker ve Schultz 'ın katkıları yadsınamaz.

Becker (1994: 15-16) öğretimin, yetiştirimin, duygusal ve fiziksel esenlik için verilen tıbbi desteğin birer sermaye olduğunu çünkü tüm bunların bireyin kazancının artmasını, sağlığının iyileşmesini, yaşam boyu sürecek iyi alışkanlıklar edinmesini sağladığını belirtir. Bu nedenle eğitime, yetiştirmeye, tıbbi bakıma yapılan harcamaları beşeri sermayeye yapılan yatırımlar olarak kabul eder.

İşçinin bilgi ya da yetenek edinmesi, beşeri sermayesine yatırım yapması üretim ve değişim süreçlerinde işletmenin işine yarasa da katma değer işçiye geçmiştir. İşçinin beşeri sermayesinin artması hem işçinin hem de işletmenin yararına. Ancak katma değer işçiye geçmesi kapitalistler ve işçi sınıfı arasındaki sınıf ayrımını sarsmıştır. Marx'ın kuramındaki sermaye tanımı hala geçerliğini korusa da sermaye artık kapitalistlerin tek elinden kurtulmuştur (Lin 2001: 9-10).

Schultz'a göre (1961: 3) insanı bir sermaye biçimi, üretim ve yatırım ürünü olarak kabul etme gafleti işçi sınıfının hareketlenmesini sağlasa da beşeri sermaye kavramı hala mantıksız görülmektedir. İşçiler artık büyük işletmelere sahip olmadan sadece ekonomik değeri olan bilgi ve beceri edinimi yoluyla kapitalist hale gelmişlerdir.

Kültürel sermaye; zihnin ve bedenin uzun süreli özellikleri olarak *şekillenmiş* bir biçimde; kültüre özgü resimler, kitaplar, araçlar, aletler olarak *nesneleşmiş* bir biçimde; sahip olunduğunda statü kazandıran diploma, sertifika gibi eğitsel ve akademik araçlar olarak *kurumsallaşmış* bir biçimde bulunabilir (Bourdieu 2002: 282).

Kültürel sermaye sosyal sınıfla özdeşleştirilir çünkü içinde dünyaya gelinen sınıfın olanakları çerçevesinde kültürel sermaye edinilir. Bu kimi zaman alınan eğitim, kimi zaman seçkin sınıflara özgü tavırlar, konuşma biçimleri, kullanılan sözcüklerdir; kimi zaman karşılaşılan sanat ve edebiyat eserleridir; kimi zaman diploma, sertifika gibi eğitimsel araçlardır (Biggart 2002: 278).

Eğitim sistemleri yapıları ve işleyişleri sayesinde kurumsallaşırlar. Bu nedenle kendilerinin oluşumuna ve varlığını sürdürmelerine olanak sağlayan kurumsal koşulların üretilmesine ve yeniden üretilmesine katkı sağlarlar. Bu, kültürel olarak yeniden üretimden ziyade toplumsal sınıflar arası ilişkilerin yeniden üretimine ve böylelikle mevcut düzenin korunmasına yardım eden sosyal yeniden üretimdir (Bourdieu ve Passeron 1990: 54).

Bourdieu'nun kültürel sermayesi de Marx'ın klasik sermaye kuramından çok uzağa gidememektedir. Klasik sermaye kuramında üretim araçlarını kontrol eden kapitalist sınıf bu durumda öğretimle ilgili süreçleri ve eğitim kurumlarını kontrol etmektedir (Lin 2001: 16).

Sermaye kavramına, klasik sermaye kuramından kültürel sermaye kuramına doğru bakıldığında klasik sermaye kuramındaki makro analiz düzeyinin neo-klasik sermaye kuramlarıyla mikro analiz düzeyine indiği görülmektedir. Sınıf etkisi hala hissedilir olsa da işçilerin pazarda yaptıkları işten katma değer elde etme imkanları mikro analiz düzeyinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca karar verme ve seçme yetkisi klasik

sermaye kuramlarında kapitalistlerin tek elindeyken; neo-klasik sermaye kuramlarıyla işçiler de söz sahibi olmaya başlamışlardır (Lin 2001: 17-18).

Sosyal sermaye, Bourdieu (2002: 286) tarafından bireyin karşılıklı tanışıklık ve tanıma ilişkileri yoluyla kimi durumda kurumsallaşarak sürekli bir iletişim ağı şekline dönüşmüş gerçek ya da potansiyel kaynaklarının toplamı olarak tanımlanırken; Loury (1977, akt. Coleman 1990: 300) tarafından bir çocuğun ya da gencin bilişsel ve sosyal gelişimi için yararlı olan aile içindeki ve sosyal örgütlerdeki kaynakları olarak tanımlanır. Putnam ve Goss (2002: 8) ise sosyal sermayeyi sosyal ağlar ve karşılıklılıkla bağdaştırılan normlar olarak tanımlar.

Bourdieu'nun çalışmaları toplumun yeniden üretimi ve baskın sınıfların konumlarını nasıl koruduğuna ilişkin olduğundan Bourdieu sosyal sermayeyi de sosyal eşitsizlikleri açıklamak için kullanmıştır. Temel olarak sosyal ilişkiler ağının taşıdığı değer olarak tanımlanan sosyal sermaye onun çalışmalarında “önemli olan neyi bildiğiniz değil kimi tanıdığımız” özdeyişiyle eşdeğer görülmektedir. Bu nedenle Bourdieucu söylemde sosyal sermaye, seçkin okullara giden üst sınıf mensubu insanların en iyi işlere girmesini kolaylaştıran bir araçtır (Gauntlett 2011: 131-132).

Sosyal sermaye arkadaşlıklar, meslek grupları, kulüpler, komşuluklar, dini gruplar ve mezun dernekleri gibi topluluklardaki bireyler arası ilişkilerin sahip olduğu potansiyeldir. Bu topluluklarda bireyler topluluğu önemser ve topluluğa güvenir. Bu nedenle ihtiyaç durumunda grup ya da herhangi bir grup üyesi için elinden geleni yapar çünkü yaptığı eylemin kendisi dahil herkesin esenliği için olacağını düşünür (Sander ve Putnam 1999: 28).

Genellikle işleviyle tanımlanan sosyal sermaye, temelde iki ortak unsuru barındıran birçok farklı öğeden meydana gelir. Bu iki ortak unsur; sosyal sermayenin sosyal yapılardan oluşması ve bu yapılardaki insanların bazı eylemlerini kolaylaştırmasıdır. Sosyal sermaye yokluğunda yapılması mümkün olmayan eylemlerin yapılmasını mümkün kılar (Coleman 1988: 98).

Sosyal sermayenin ardındaki mantık oldukça düz ve basittir. Sosyal sermaye pazarda ümit edilen getirilerinden dolayı ilişkilere yapılan yatırımdır. Burada analiz için

seçilen pazar; ekonomik, politik, işgücüne yönelik ya da toplumsal olabilir. Bireylerin sosyal ağlara katılımı ve diğer bireylerle etkileşimi kar üretmek amaçlıdır. Bu genel anlamda klasik sermaye teorisinin uzantısı ve özel olarak da neo-klasik sermaye teorisinin gelişmiş halidir. Neo-klasik (beşeri ve kültürel) sermaye teorilerinde sermaye kar üretmek amaçlı kişisel kaynakların yatırımı olarak tanımlanmıştır. Sosyal sermayenin bu çizgiden ayrıldığı konular üretimin ve karın doğası üzerinedir. Beşeri sermaye yetenek ve bilgi üretimi sağlarken sosyal sermaye değer ve norm üretilmesini sağlar. Kültürel sermaye baskın kültürü ortaya çıkaran toplumun yeniden üretimini kar olarak kabul ederken sosyal sermaye ekonomik getirileri kar olarak kabul eder. Fakat tüm neo-klasik sermaye teorileri sermayeyi bireylere yapılan yatırım olarak görmektedir (Lin 2001: 19).

### **2.1.1.Sosyal Sermaye Kavramının Gelişimi**

Sosyal sermaye kavramı ilk kez 1916 yılında kullanılmıştır. Judson Hanifan Amerika'daki en iyi üniversitelerde yetiştikten sonra doğduğu topraklara, Batı Virginia eyaletine, kırsal eğitim sisteminde çalışmak üzere dönen bir eğitimci ve sosyal reformcudur. Zaman içerisinde toplumun önemli sosyal, ekonomik ve politik sorunlarının vatandaşlar arasındaki birlik-beraberlik ağlarının güçlendirilmesiyle çözülebileceği sonucuna varmıştır ve ilk kez sosyal sermaye kavramından söz eden kişi olmuştur (Putnam ve Goss 2002: 4).

Hanifan ilk kez sosyal sermaye kavramını kullanırken sermayeyi alışılmış anlamıyla değil sadece mecazi anlamda kullandığını; gerçek araziden ya da kişisel mal-mülkten ya da sıcak paradan söz etmediğini; bunun yerine insanların günlük yaşamında oldukça önemli olan sosyal bir birimi oluşturan aileler ve bireyler arası iyi niyet, sempati, sosyal ilişki gibi kavramlardan söz ettiğini; bireyin kendi kendine bırakılırsa, sosyal olarak çaresiz olacağını; eğer çevresiyle etkileşim halinde olursa, öncelikli olarak kendi sosyal gereksinimlerini karşılayacağını ve ardından belki de toplumun yaşam koşullarını geliştirici önemli sosyal olanaklar taşıma potansiyeli olan sosyal sermaye biriktireceğini belirtmiştir (Hanifan 1916: 130, akt. Putnam ve Goss 2002: 4).



Hanifan, sosyal sermayeyi artırmak için topluluk merkezli toplantıların, tarımsal faaliyetlerin, okul sergilerinin düzenlenebileceğini, topluluk tarihinin yazıya dökülebileceğini; okula katılıma dikkat çekilebileceğini; yetişkinler için akşam kursları ve yerel kişiler ya da öğretmenler tarafından verilen konferanslar düzenlenebileceğini; okul kütüphanesi kurulabileceğini, okulda spor etkinliklerinin gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bunları eyleme dökerken insanlara ne yapılması gerektiğini söylemek yerine ne yapabileceklerini kendilerinin keşfetmelerine yardım ederek insanların aktif katılımcı olmalarını sağlamak gerektiğini söylemiştir. İnsanların aktif katılımcı olmasının topluluğun sosyal sermayesini artıracaklarını ve sosyal yatırımın getirilerinin daha fazla olacağını dile getirmiştir (Hanifan 1916: 138, akt. Virtanen ve diğerleri 2013: 66).

Sosyal sermaye 20. yüzyılın başında ilk kez kullanılsa da, 20. yüzyıl boyunca farklı kişiler tarafından birbirlerinden habersiz olarak kullanılmıştır. “Sosyal ilişkilerde bireyler için sermaye kaynağı oluşturacak ne olduğu” (Coleman 1990: 304) sorusu birçok kişinin hareket noktasını oluşturduğundan sosyal sermaye kavramının birden çok tanımı yapılmıştır:

Hanifan, sosyal sermaye kavramını taşradaki okulun esenliğini artırmak için bireyler arası iyi niyetin, sempatinin ve sosyal ilişkilerin ne denli önemli olduğuna dikkat çekmek için kullanmıştır (Hanifan 1916: 130, akt. Putnam ve Goss 2002: 4). Jacobs güvenin gelişmesi için gerekli zemini oluşturan komşular arasındaki sıradan ilişkiler ağının diğer bir ifadeyle gayri resmi sosyal yapının önemine dikkat çekerek sosyal sermaye kavramının gelişimine katkıda bulunmuştur (Jacobs 1961: 241-291, akt. Kutsche 1962: 908).

Loury (1977: 176) bireyin sosyal statüsüne bağlı olarak erişebildiği kaynakların değişebildiği ve gelişebildiği düşüncesinden hareketle beşeri sermayenin edinilebilmesini kolaylaştıran sosyal statünün bir sonucu olarak sosyal sermaye kavramını kullanmıştır. Coleman (1988: 88) insanların eylemlerini kolaylaştıran sosyal yapıları sosyal sermaye olarak tanımlamıştır.

Baker (1990: 590) sosyal ilişkilerin ticari işletmelerde kar, hizmet ve para alışverişine sağladığı katkıyı sosyal sermaye kavramıyla açıklamıştır. Putnam (1993:

35) karşılıklı yarar sağlamak için yapılan işbirliği ve eşgüdümü kolaylaştıran sosyal ağlar, normlar ve güven gibi örgüte özgü özellikleri sosyal sermaye olarak tanımlamıştır.

Burt (1997: 355) herhangi bir sosyal ağda bilginin hareket etmesine olanak tanıyan yapısal boşlukları sosyal sermaye olarak tanımlar. Yapısal boşluklar bilginin farklı ağlarda hareket etmesine olanak sağlar. Bir bireyin ilişki ağı ne kadar çok olursa, sahip olduğu yapısal boşluk da o kadar çok olur ve gruplar arasında köprü işlevi görerek birçok olanağa erişir.

Nahapiet ve Ghoshal (1998: 243) sosyal sermayeyi bireyin ya da herhangi bir sosyal birimin ilişki ağı yoluyla ulaştığı ve kullandığı gerçek ya da potansiyel kaynaklarının toplamı olarak ele alıp sosyal sermayenin hem bu ağdan hem de ağ aracılığıyla dolaşımı sağlanan varlıklardan oluştuğunu belirtirler.

Fukuyama (2001: 7) sosyal sermayeyi bireyler arası işbirliğini artıran somutlaşmış gayri resmi bir norm olarak tanımlar. Lin (2003: 19) sosyal sermayeyi pazarda ümit edilen getirilerinden dolayı ilişkilere yapılan yatırımı olarak tanımlar.

Görüldüğü gibi sosyal sermaye kavramının ortaya çıkışı 20. yüzyılın başına denk gelse de sosyal sermayeyle ilgili çalışmalar 20. yüzyılın sonunda hız kazanmıştır ve sosyal sermayeyle ilgili aynı eksen de ama birbirinden farklı birçok tanımlama yapılmıştır.

### **2.1.2.Sosyal Sermayenin Etki Alanı**

Sosyal sermayenin ekonomik gelişme, toplumdaki suç oranının azalması, sağlıklı bireyler yetişmesi, sağlıklı bir toplum oluşması ve kamu düzeninin sağlanması üzerinde olumlu etkisi vardır (Putnam ve Goss 2002: 6).

Sosyal sermaye ekonomik alanda işlem maliyetlerinin azaltılmasını; siyasi alanda örgütsel yaşamı geliştirmek için uygun koşulların oluşmasını sağlar. Karşılıklı çıkar ilişkilerinden ortaya çıkan sosyal sermaye aynı zamanda din, gelenek, ortak tarihsel kültür ve diğer kültürel normların bir ürünüdür (Fukuyama 2001: 7).

Örgütler hedeflerini gerçekleştirmek için bir araya gelen bireylerden oluştuğundan amaçlarına daha kolay ulaşmayı sağlayan sosyal sermayeyi oluştururlar (Putnam ve Goss 2002: 6). Bireyler ise kendilerine hareket özgürlüğü sağlayan, yaşam niteliklerini artıran, yokluğunda gerçekleşmesi mümkün olmayan eylemlerin gerçekleşmesini mümkün kılan sosyal sermayeyi oluştururlar (Coleman 1990: 317).

Sosyal ağlar doğrudan tüketim değeri olmadığı için yatırım aracı olarak görülmezler. Ancak, fiziksel ve beşeri sermaye gibi onlara da yatırım yapılır ve kar elde edilir. Uluslararası alanyazında birçok çalışma sosyal sermayenin kişisel esenlikte maddiyattan daha önemli olduğu bulgusuna varmıştır. Onlarca çalışma, insan mutluluğunun yordayıcısının ekonomik sermayeye ulaşım değil de sosyal sermayeye ulaşım olduğunu göstermektedir. Yarım yüzyıldır dünya genelinde gerçekleşen yaşam memnuniyeti anketine göre mutluluk sosyal bağlantıların genişliği ve derinliği ile en iyi şekilde yordanmaktadır (Putnam ve Goss 2002: 8).

Sosyal sermayenin bireysel ve kamu yararlarını Hanifan şöyle dile getirir; bir toplulukta gerçekleşen işbirliğinden bütün topluluk yararlanacaktır, bu evrede bireyin elde edeceği fayda yardım, sempati ve arkadaşlık olacaktır. Bir topluluktaki insanlar eğlence, sosyal iletişim, kişisel zevk gibi çeşitli nedenlerle bir araya gelme alışkanlığı edindiklerinde, ustaca bir yönlendirmeye oluşan sosyal sermaye topluluğun esenliğinin artırılması için kullanılabilir (Hanifan 1916: 130, akt. Putnam ve Goss 2002: 4-5).

Sosyal sermaye ister bireysel düzeyde, ister örgütsel düzeyde hedeflenen amaçlara ulaşılmasını kolaylaştırdığı için önemlidir. Sosyal sermayenin yüksek olduğu örgüt ortamlarında iletişim ağları geniş ve derin olacağından olanaklar nispeten fazla; güven duygusu gelişmiş olacağından işbirliğiyle bir işin daha nitelikli, daha kısa sürede ve daha az emekle yapılabilme olasılığı daha fazla olacağından bu ortamlar bireysel ve örgütsel olarak tatmin edici olacaktır.

Sosyal sermayenin böylesi geniş bir alanda sahip olduğu etki gücü iki kaynaktan gelmektedir. Bunların ilki kavramın sosyalliğin sadece olumlu çıktıları üzerine odaklanmasıdır. İkincisi bu olumlu sonuçları daha geniş çerçevede, sermaye

kuramları üzerinden yorumlayarak, maddi bir kaynak olmayan ilişki ağlarının nasıl güç ve nüfuz kaynağı oluşturabileceğine dikkat çekmesidir (Portes 1998: 2).

Sosyal sermaye bugüne kadar bireysel düzeyde (Coleman 1990; Lin 2001; Burt 1997); küçük gruplar ya da örgütler düzeyinde (Baker 1990; Bourdieu 2002); uluslar düzeyinde (Putnam 1993; Fukuyama 1995) mercek altına alınmıştır.

Nahapiet ve Ghoshal'ın (1998) sınıflandırması örgütsel sosyal sermaye çalışmalarının mihenk taşını oluşturmaktadır. Bu sınıflandırma bireyin ya da herhangi bir sosyal birimin sosyal bağlantılarının sahip olduğu potansiyele odaklanır. Bu çalışma kapsamında da sosyal sermaye okul düzeyinde ancak okul müdürlerinin sahip olduğu sosyal sermaye düzeyi belirlenmek istendiğinden Nahapiet ve Ghoshal sınıflandırması temel alınmıştır.

### **2.1.3. Eğitim Örgütlerinde Sosyal Sermaye**

1966 yılındaki Coleman Raporu eğitimdeki eşitsizliklerin eğitimdeki test sonuçları ya da akademik başarı gibi çıktılarla ölçülmesinden ziyade eğitimin girdileriyle ölçülmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (Coleman ve diğerleri, 1966). Raporla öğrenci başına ayrılan ödenek, okul büyüklüğü, okul kütüphanesindeki öğrenci başına düşen kitap sayısı, danışmanlık hizmetleri, örtük program, öğretmen yeterlilikleri öğrencilerin eğitsel başarısının önemli olduğu ancak öğrencinin ailesine özgü sosyal etkenlerin yüksek sosyal sermaye sağlamak yoluyla öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu belirtilmiştir (Heckman ve Neal 2005: 92-93).

Okullar bireyin toplumsal dikey hareketine olanak sağlamak yoluyla birer özgürleşme aracı olarak işlev görebilir ancak eğitim öğretim sürecinde içinde bulunduğu toplumsal sınıfı yeniden yapılandırma şansına sahip olan sınırlı sayıdaki birey dikey olarak hareket etse bile eğitim örgütleri toplumun yeniden üretimini sağlayan mekanlar olmanın ötesine geçemez (Bourdieu and Passeron 1990: 167).

Eğitim-öğretimin ilerleyen kademelerine ulaşım, ayrıcalıklı sınıfların ellerinde bulundurdukları gücü diğer nesillere miras bırakması yoluyla olmaktadır. Bu durum baskın sınıfların sosyal çıkarlarının korunmasına olanak sağlayan kurulu düzenin

yeniden üretilmesine yol açtığından sosyal sermaye bu amaca hizmet eden bir araç olarak işlev görmektedir (Bourdieu and Passeron 1990: 167).

Sosyal sermayenin öğrenci başarısı, öğrencinin okula devam etmesi ve öğrencinin psiko-sosyal esenliği üzerinde olumlu etkisi olduğu birçok çalışmada ele alınmıştır (Dika ve Singh 2002: 41-43). Sosyal sermayenin akademik başarı ya da okula devam üzerindeki etkisi kimi zaman öğretmen bazlı sosyal sermaye (Trahan 2013: 17), kimi zaman öğretmen sosyal sermayesi (Wenk 2011: 55), kimi zaman okul bazlı sosyal sermaye (Kombarakaran 2002: 29), kimi zaman okul sosyal sermayesi (Drewry 2007: 40) olarak ele alınmıştır.

#### **2.1.4. Sosyal Sermayenin Unsurları**

Hanifan sosyal sermayenin unsurlarını iyi niyet, arkadaşlık, karşılıklı sempati ve sosyal etkileşim olarak ele almıştır (1916: 180, akt. Virtanen ve diğerleri 2013: 66). Loury sosyal sermayenin unsurlarını sosyal ilişkiler ve bu ağlardaki ilişki örüntüsü olarak ele alır (1977, akt. Coleman 1990: 300).

Bourdieu (2002: 286) sosyal sermayenin unsurlarını karşılıklı tanışıklık ve sosyal ağlar olarak ele alırken; Coleman (1990: 312) sosyal sermayenin unsurlarını zorunluluklar ve beklentiler, bilgi potansiyeli, normlar ve otorite ilişkileri olarak sıralar. Putnam (1993: 169-170) sosyal sermayenin güven, sosyal normlar ve iletişim ağları biçimlerinde ortaya çıktığını söyler.

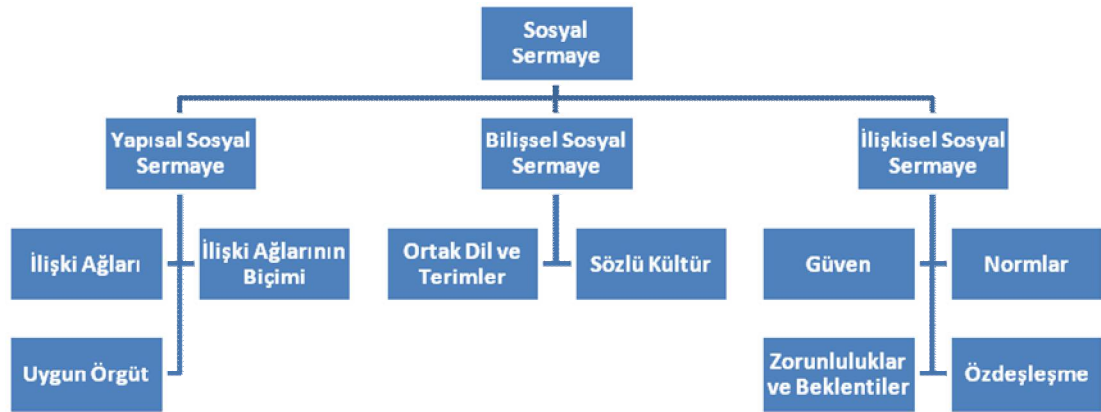
Grootaert ve arkadaşları, Dünya Bankası için yürüttükleri çalışmalarında (2004: 5) sosyal sermayenin unsurlarını gruplar ve sosyal ağlar; güven ve dayanışma; kolektif eylem ve işbirliği; bilgi ve iletişim; sosyal bağlılık ve katılım; güçlendirme ve politik eylem olarak ele almaktadırlar.

Coleman (1988: 105-108) bütün sosyal ilişkilerin ve sosyal yapıların bir şekilde sosyal sermaye oluşumunu kolaylaştırdığını ancak belirli sosyal yapıların sosyal sermayenin oluşumu için önemli olduğunu belirtir. Bunlar kapalılık ve uygun örgüttür. (a) Kapalılık, etkili normların oluşumunda; normların sosyal destek, statü, ödüller aracılığıyla güçlenerek yaptırımlara dönüşmesinde; zorunlulukların ve

beklentilerin yaygınlaşmasına imkan sağlayan güvenin oluşumunda önemli olan sosyal ilişkilere özgü bir özelliktir. (b) Uygun örgüt ise sosyal ilişkilerin taşıdığı potansiyelin hareket etmesine olanak tanıyan yapıdır.

Nahapiet ve Ghoshal (1998) üç boyutlu bir yapı aracılığıyla sosyal sermayenin unsurlarını kapsayıcı ve bütünleştirici bir biçimde ele almaktadırlar. Bu nedenle bu çalışma kapsamında bu sınıflandırma temel alınarak sosyal sermaye unsurları açıklanmaya çalışılacaktır.

Nahapiet ve Ghoshal (1998: 243) sosyal sermayeyi yapısal, bilişsel ve ilişkisel boyutlarda ayrı ayrı ele alsalar da bu boyutların aslında birbiriyle ilişkili olduğunu ve yaptıkları sınıflandırmanın sosyal sermayeyi temel başlıklar altında ele aldığını belirtmişlerdir.



**Şekil 1: Sosyal Sermayenin Boyutları ve Unsurları**

**Kaynak:** Nahapiet ve Ghoshal'ın (1998) kuramsal bilgileri temel alınarak oluşturulmuştur.

Sosyal sermayenin yapısal boyutu bir örgütteki bireyler arasındaki ilişki örüntüsüyle diğer bir ifadeyle bireylerin ya da herhangi bir bilginin kime, nasıl ulaşabildiğini ortaya koyan örüntüyle ilgilidir. Yapısal sosyal sermayenin alt boyutları kaynaklara

erişim sağlayan ilişki ağları; bilgi akışını şekillendiren ilişki ağlarının biçimi; tek bağlamda oluşan sosyal sermayenin taşınabileceği uygun örgüt olarak ele alınmaktadır (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 244).

Sosyal sermayenin yapısal boyutu, ilişkisel ve bilişsel sosyal sermayeyi de etkiler. Güçlü ve simetrik ilişki ağları, genellikle duygusal ilişkilerin gelişimiyle eşdeğer tutulurken bireylere ve kaynaklara ulaşım sağlayan kolektif eyleme katılım için güdüleyerek ilişkisel sosyal sermaye oluşumunu etkiler (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 251).

Yapısal sosyal sermayeye ilişkin unsurlar şu şekilde açıklanabilir (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 251-253):

**(a) İlişki ağları:** Sosyal sermaye kuramının temel önermesi ilişki ağlarının kaynaklara ulaşım sağladığıdır. Sosyal sermaye doğru bağlantılara ulaşılmasını sağlamak yoluyla değerli bir kaynak oluşturur. Diğer bir ifadeyle kimi tanıdığınız ne bildiğinizi etkiler. Ayrıca, bilgi toplamak maliyetli bir süreç olmasına rağmen genellikle başka amaçlar için kurulan sosyal ilişkiler bilgi kanalları oluşturmak yoluyla bilgi toplama için gereken zaman ve yatırımın azalmasını sağlar. **(b) İlişki ağlarının biçimi:** İlişki ağlarının yapısı bu ağların yoğunluğuyla, birbiriyle olan hiyerarşisiyle ilgilidir. Tüm bunlar herhangi bir bilginin diğer bireylere ulaşmasında ve kaynaklara ulaşımında önemlidir. İlişki ağları yoğun ise genellikle bireylere ulaşan bilgi ya da bireylerin ulaştıkları kaynaklar aynı türde olur. Diğer yandan ağların seyrek olması farklı kaynaklara ulaşımı daha az maliyetle sağlar. **(c) Uygun örgüt:** Herhangi bir sosyal bağlamda oluşturulan bağlantılar, normlar ve güven gibi sosyal sermaye unsurları başka bir bağlama aktarılabilir. Bu şekilde sosyal sermayenin aktarılmasına olanak tanıyan uygun örgüt, bu ağdaki bireylere ve onların kaynaklarına ulaşım sağlar.

Okullar yapısal sosyal sermaye bağlamında düşünüldüğünde; okullarda düzenlenen kermes, sergi, gösteri gibi sosyal etkinliklerin, törenlerin, Okul Aile Birliği'nin etkinliklerinin, okul müdürünün öğretmen, öğrenci, veli, alt ve üst yönetim birimleriyle ilişki ağı oluşturmasını sağladığı görülür. Ayrıca, okul müdürünün

okulun dış paydaşlarıyla ve aslında özellikle sendikalarla olan etkileşimi de ilişki ağı oluşturulmasına katkı sağlar.

Okul müdürünün ilişki ağlarının biçimi ise kurduğu etkileşime bağlı olarak değişmektedir. Okul müdürünün kurduğu ilişki ağlarıyla birlikte zaman geçirmesi etkileşimin boyutunu artıracığından sosyal sermaye oluşumuna katkı sağlar. Diğer yandan ilişki ağlarının çeşitliliği ve çokluğu sosyal sermayenin artmasını sağlarken, ilişki ağlarının sınırlı sayıda ve az olması sosyal sermaye oluşumuna sekte vurur. Okul müdürünün sadece velilerle ya da sadece öğretmenlerle ya da sadece sendikayla bağlantısı sosyal sermayenin kısır kalmasına neden olur. Bu nedenle okul müdürünün ilişki ağlarının olabildiğince geniş ve zengin olması sosyal sermayenin artmasına katkı sağlar.

Okulda ilişki ağları aracılığıyla oluşan ve ilişki ağlarının biçimi aracılığıyla boyutları belirlenen sosyal sermayenin taşınmasına olanak sağlayan uygun örgüt ortamı bir bağlamda oluşan sosyal sermayenin başka bir bağlama taşınmasına olanak tanıyarak sosyal sermayenin artmasına katkı sağlar. Bu bağlamda okul müdürünün öğretmenlerle, velilerle, sendikalarla, tanıdıklarıyla kurduğu bağlantıların ve oluşturduğu sosyal sermayenin okul işlerinin yapılmasını kolaylaştırmasından söz edilebilir.

Sosyal sermayenin bilişsel boyutu ortak tanımlamalara olanak sağlayan kaynaklardan ve anlam sistemlerinden oluşur. Sosyal sermayenin bu boyutu ana akım sosyal sermaye tartışmalarında yer almaz ancak sosyal sermayenin önemli bir boyutunu oluşturur. Bilişsel sosyal sermayenin alt boyutları insanlara ve bilgiye ulaşım, ortak bir kavramsal çerçeve sağlayan ortak dil ve terimler; örgüt için zengin anlamlar taşıyan söylenceler, hikâyeler ve metaforlar aracılığıyla oluşan sözlü kültür olarak ele alınmaktadır (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 243).

Bir topluluğun bilme ve bilgi edinme kapasitesi entelektüel sermaye olarak tanımlanır. Bu tanım entelektüel sermayenin sosyal bir yapı olduğunu, bilginin ve anlamın sosyal bağlamlarda gömülü olduğunu, her ikisinin de bu tür topluluklardaki sosyal ilişkilerde oluşturulduğunu ve sürdürüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu



nedenle sosyal sermayenin bilişsel boyutu önem kazanmaktadır (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 253).

Bilişsel sosyal sermayeye ilişkin unsurlar şu şekilde açıklanabilir (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 253-254):

**(a) Ortak dil ve terimler:** İnsanların tartışma yapmasına, soru sormasına, toplumda herhangi bir işi yürütmesine olanak tanıyan dilin sosyal ilişkilerde doğrudan ve önemli bir etkisi vardır. İnsanlar ortak bir dil kullandığı sürece insanlara ve kaynaklara daha kolay ulaşır. Ayrıca ortak terimler çevreyi gözlemlerken ve anlamlandırırken bir ölçüt oluşturarak algıyı şekillendirir. Farkında olunsun ya da olunmasın herhangi bir paylaşımda bu terimler devreye girerek bireylerin eylemlerini şekillendirir. Bu nedenle ortak dil ve terimler örgütlerde değerli bir kaynak olarak kabul edilir. **(b) Sözlü kültür:** Söylenceler, hikâyeler, masallar ve metaforlar zengin anlam setleri sunan güçlü araçlardır. Bu tür hikâyeler herhangi bir olay söz konusu olduğunda farklı yorumların oluşmasına olanak sağlamak yoluyla insanlara ve kaynaklara ulaşımı kolaylaştırır.

Okullar bilişsel sosyal sermaye bağlamında düşünüldüğünde; okul müdürünün kullandığı dilin anlaşılabilir olması ve okul kültürünü yansıtmaması, okul müdürünün öğrencilerle, velilerle, öğretmenlerle ortak hedefler oluşturmasını kolaylaştırır. Var olan hedeflerin ya da okul kurallarının anlaşılmasını ve okul kültürünün gelişmesini sağlar. Böylelikle okul müdürünün kullandığı dilin sosyal sermaye paylaşımına uygun bir platform oluşturduğu görülür. Ayrıca, okul müdürünün dini inancını ya da siyasi görüşünü yansıtan sözcükler kullanıp kullanmaması da algının belirli biçimde şekillenmesine neden olarak sosyal sermaye paylaşımını etkiler. Okula özgü semboller, başarı hikâyeleri, söylenceler okula ilişkin bir sözlü kültür oluşturmak yoluyla bilişsel sosyal sermaye oluşumuna katkı sağlar.

Sosyal sermayenin ilişkisel boyutu ilişkiler aracılığıyla oluşturulan ve geliştirilen varlıklara/değerlere karşılık gelir. İlişkisel sosyal sermayenin alt boyutları güven, normlar, zorunluluk ve beklentiler, özdeşleşme olarak ele alınmaktadır (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 243).

Sosyal sermayenin yapısal boyutu ilişki ağlarının durumuyla; bilişsel boyuta ulaşılabilirlikle ve paylaşım; ilişki boyutu ise hem ilişki ağlarının durumuyla hem de ulaşılabilirlik ve paylaşım ile ilgilidir. Bireylere ve kaynaklara ulaşmanın yolu sosyal sermayenin ilişki boyutundan geçmektedir (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 254).

İlişkisel sosyal sermayeye ilişkin unsurlar şu şekilde açıklanabilir (Nahapiet ve Ghoshal 1998: 254-256):

**(a) Güven:** Bireyin eylemlerinin sonuçlarının iyi olacağına dair sahip olunan inanç güven olarak tanımlanır. Güvenin yüksek olduğu örgüt ortamlarında bireyler katılıma ve işbirliğine açık olur. Güven aslında iyi niyete, yeterliliğe, güvenilirliğe, açık olduğuna dair duyulan inançtan kaynaklanır. Bu inanç hem bireylere hem de onlar aracılığıyla kaynaklara ulaşmada önemlidir. Ayrıca güven ve işbirliği birbirlerinin oluşumunu etkilediğinden güven zaman içinde işbirliğine yönelik normların oluşumuna katkı sağlar. **(b) Normlar:** Bir eylemin örgütlerdeki bireyler tarafından kontrol edilebilmesi için sosyal olarak tanımlanmış haklar norm olarak tanımlanır. Normlar sosyal sistemde bir birlik oluşmasını sağlar ve normun varlığı güçlü bir sosyal sermayenin göstergesidir. **(c) Zorunluluklar ve beklentiler:** Zorunluluk bir eylemin gerçekleşmemesinin mümkün olmaması durumudur. Beklenti ise kişisel ilişkilerde ortaya çıkan bir eylemin gerçekleşeceğine dair beslenen umuttur. **(d) Özdeşleşme:** Bireylerin kendilerini bir diğeriyle ya da örgütle bir tuttukları süreç özdeşleşmedir. Özdeşleşme kolektif eylemi ve kolektif sonuçları güçlendirir.

Okullar ilişkisel sosyal sermaye bağlamında düşünüldüğünde; okul müdürünün öğretmenler üzerinde onun iyi niyetine, dürüstlüğüne ve açıklığına dair oluşturduğu güven ilişkisel sosyal sermaye oluşumu için oldukça önemlidir. Okul müdürünün okulda öğretim ortamının düzenlenmesine ya da insan ilişkilerinde bir tutarlılık sağlanmasına ilişkin oluşturulan normlar, yine ilişkisel sosyal sermayenin bir diğer unsurunu oluşturmaktadır.

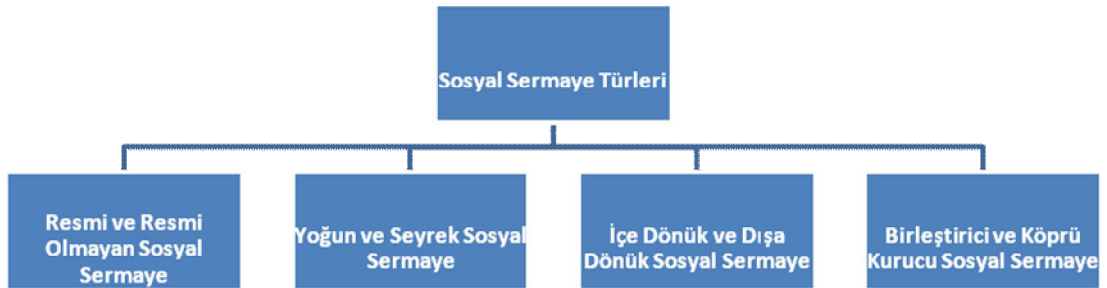
Okul müdürünün okulda yüksek eğitim/öğretim hedefleri oluşturulmasına katkı sağlaması, bir işe başlamadan önce görev tanımlarının iyi yapılmasına özen göstermesi zorunluluklar unsuru olarak sosyal sermaye oluşumuna katkı sağlar. Okul

müdürünün eğitsel konularda öğretmenlere yol gösterici olması, öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olması, yeni gelen öğretmenlerin uyum sağlayabilmesini kolaylaştıran ortamı hazırlaması beklentiler unsuru olarak sosyal sermaye oluşumuna katkı sağlar.

Okul müdürünün okuldan söz ederken sahiplenici bir biz dili kullanması, okulun başarısıyla yakından ilgili olması, okul için çalışmaktan zevk alması, okulun sorunlarını kendi sorunları olarak görmesi okulla özdeşleşmesinin sonucudur. Okul müdürünün okulla özdeşleşmesi sosyal sermaye oluşumuna olumlu katkı sağlar.

### 2.1.5. Sosyal Sermaye Türleri

Sosyal sermayeyle ilgili araştırmalar genişledikçe, sosyal sermaye kuramcıları sosyal sermaye boyutlarının ve türlerinin kuramsal olarak uyumlu ve uygulamaya dönük olarak güvenilir bir sınıflandırmanın yapılmasını önemser hale gelmişlerdir. Bu sınıflandırma sosyal sermayenin nasıl anlaşıldığına ve değerlendirildiğine ilişkin bir taslak sunmaktadır (Putnam ve Goss 2002: 9).



Şekil 2: Sosyal Sermaye Türleri

**Kaynak:** Putnam ve Goss'un (2002: 9-11) kuramsal bilgileri temel alınarak hazırlanmıştır.

Resmi sosyal sermaye; ebeveyn örgütleri, işçi birlikleri ya da sendikalar gibi yasal olarak üye olunan, üyeliğin belli bir süre geçerliliği olduğu, düzenli toplantılarla bir araya gelen bireyler arasındaki sosyal sermayedir. Diğer yandan birlikte futbol ya da basket oynayan, aynı mekânlarda takılan bireyler arasında oluşan sosyal sermaye resmi olmayan sosyal sermayeye örnektir. Ancak her iki sosyal sermaye türü de özel hayatta ya da kamusal işlerde bağlantı oluşmasını sağlayan karşılıklılık ögesi yaratmak için yeterli koşulları sağlar (Putnam ve Goss 2002: 9-10).

Yoğun sosyal sermaye; her gün iş yerinde bir araya gelen, kimi akşamlar birlikte dışarı çıkan, belli zamanlarda birlikte ibadet etmeye giden bireyler arasında oluşan sosyal sermaye türüdür. Diğer yandan sadece birbirine selam verip geçen, apartmana girip çıkarken ya da asansörü kullanırken birbiriyle karşılaşan bireyler arasında oluşan sosyal sermaye seyrek. Yoğun sosyal sermaye güçlü bağlantılardan dolayı karşılıklılık unsurunun gelişmesini sağlarken seyrek sosyal sermaye bile olmadık bir anda sadece birbirine selam veren bireylerin birbirinin yardımına koşmasını sağlayabilir (Putnam ve Goss 2002: 10).

İçe dönük sosyal sermayede bir grubun kendi seçiminden ya da gereklilikten dolayı üyelerinin maddi, sosyal ya da politik çıkarlarını koruma eğilimi vardır. Bunlar genellikle belli bir sınıftan, ırktan ya da belli bir kesimden gelen bireylerin haklarını korumak ya da güçlendirmek amacıyla bir araya gelen bireylerden oluşur. Diğer yandan dışa dönük sosyal sermayede üyeler kamu yararına olacak eylemlere girişirler. Yardım kuruluşları, çevre örgütleri dışa dönük sosyal sermayenin bir araya getirdiği gruplara örnek verilebilir (Putnam ve Goss 2002: 11).

Birleştirici sosyal sermaye ırk, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf gibi belli açılardan birbirine benzeyen bireyleri bir araya getirirken köprü kurucu sosyal sermaye birbirinden farklı olan bireyleri bir araya getirir. Köprü kurucu sosyal sermaye farklı insanları bir araya getirdiğinden olumlu olarak algılanırken birleştirici sosyal sermaye aynı özelliklerdeki bireyleri bir araya getirdiğinden olumsuz çıktılar üretme olasılığı artmaktadır. Bu birleştirici sosyal sermayenin kötü olduğu anlamına gelmez aksine başı sıkışan bireyler birleştirici sosyal sermaye aracılığıyla ulaştıkları bağlardan güç alırlar (Putnam ve Goss 2002: 11).

### 2.1.6. Sosyal Sermayenin Karanlık Tarafı

Sosyal sermayeye ilişkin alanyazın genellikle sosyal sermayenin olumlu çıktıklarına odaklanmaktadır. Ancak cemaat ağlarını, sosyal kontrolleri ve kolektif yaptırımları birer lütuf olarak görme tuzağına düşmemek için sosyal sermayenin olumsuz çıktıklarına da bakmak gereklidir (Portes 1998: 15-17) :

- a. **Sosyal ağ dışından olanların dışlanması:** Güçlü sosyal ağlar grup üyelerinin grup dışındakilerin ulaşamayacakları kaynaklara erişimini sağladığı gibi grup dışından olanları bu olanaklardan mahrum bırakma yoluyla dışlanmasına yol açar.
- b. **Grup üyeleri üzerinde fazla talepkarlık:** Sosyal ağların oluşturduğu normlar ve yaptırımlar kimi durumda bireyin yapmak istediklerinden fazlasını bireyden alır.
- c. **Bireysel özgürlüklerin sınırlandırılması:** Sosyal ağlardaki kontrol mekanizmalarının güçlü olması, bu ağlarda yer almanın uyum sağlama gerekliliği doğurması bireysel özgürlüklerin sınırlandırılmasına neden olur.
- d. **Kötüleşen normlar:** Sosyal ağlarda yaşanan kötü bir deneyim grup içindeki dayanışmanın artmasına neden olur ve o sırada bireysel başarı planlarının uygulamaya konulmasına imkan verilmez. Grup üyelerinin çoğunu grupta tutabilmek için grup normları aşağıya çekilir.

Başta bireye yarar sağlayan bağlantıları birey için yeterli olmamaya başladığında sosyal sermayenin olumsuz tarafı devreye girmiş demektir. Bunun için Burt'un (1992) yapısal boşluk teorisinde olduğu gibi bireyin çevresini şekillendirmedeki başarısı, farklı gruplar aracılığıyla farklı bağlantılardan yarar sağlayabilmesi, olanaklar ve seçenekler için yapısal boşluklar yaratması bireyin sosyal sermayenin karanlık tarafıyla daha iyi baş edebileceği anlamına gelmektedir (Gargiulo ve Benassi 1999: 303).

## 2.2. Tükenmişlik

### 2.2.1. Tükenmişlik Kavramı ve Kavramın Tarihsel Gelişimi

Tükenmişlik, 1970'lerden beri üzerine yazılıp çizilen bir kavramdır. 1970'ten önce kavram tükenmişlik olarak adlandırılmasa da kurgusal ya da kurgusal olmayan kitaplara konu edinilmiştir (Maslach ve diğerleri 2008: 87). 1970'lerde tükenmişlik, süregelen hap bağımlılığının fiziksel etkisi olarak kullanılmaktaydı. Daha sonra hap bağımlılarıyla çalışan danışmanlar ve terapistler bu kavramı kendi psikolojik durumlarındaki kötüleşmeyi anlatmak için kullanmaya başladılar (Schaufeli ve diğerleri 2009: 205).

Klinik psikolog olan Herbert Freudenberg kavramı ilk kez 1974'te bir makalede kullanmıştır. Aynı dönemde sosyal psikolog olan Christina Maslach sağlık sektöründe ve beşeri alanlarda çalışanların güçlü duygusal uyarılmalarla nasıl başa çıktıklarını araştırmaktaydı. Yanıtlarda gelen tükenmişlik kavramı ilgisini çektiği için odağını tükenmişliğe çevirdi ve 1976'dan beri kavramla ilgili çalışmalarını sürdürmektedir. Kavramın tarihsel gelişiminden kavramın iki yönlü ilerlediği sonucu çıkarılabilir. Birincisi Freudenberg tarafından başlatılan klinik yaklaşım, ikincisi Maslach'ın başlattığı araştırma yaklaşımıdır (Schaufeli 1999: 17-18).

Freudenberg ve Maslach kavramı deneysel çalışmaları temel alarak ilk tanımlayanlar olsa da onlardan sonra çeşitli amaçlarla ve çıkış noktalarıyla kavram, kuramsal modeller üzerinden yeniden tanımlanmıştır. Kavramlar üzerinde birliğe varılamadığı için temel boyutları ve tanımlardaki ortak noktalardan yola çıkılıp bir taslak oluşturulmaya çalışılmıştır. Tanımlardaki ortak noktalar; tükenmişliğin bireysel düzeyde gözlemlenmesi; duyguları, tutumları, güdeleri ve beklentileri de içeren içsel bir psikolojik deneyim olması; birey için problemleri, sıkıntıyı, huzursuzluğu, işlev bozukluklarını ve olumsuz sonuçları içeren kötü bir tecrübe olmasıdır. Boyutlardaki ortak noktalar ise psikolojik ve duygusal yorgunluk, verilen tepkilerin olumsuzlaşması, bireyin kendine karşı takındığı olumsuz tavırlardır. Tüm bu çalışmalar sonucu; tükenmişlik, iş yerinde sürekli olarak strese neden olan etkenlere karşı gösterilen psikolojik hastalık belirtisi olarak tanımlanmıştır (Maslach ve diğerleri 2008: 89-90).

1980'li yıllarda tükenmişliğin sadece sağlık alanında ve beşeri alanlarda çalışanları ilgilendiren bir sorun olmadığı birçok meslek grubu için de bir sorun olduğu görülmüştür. Daha genel anlamda tükenmişlik bireyin mesleki değerlerine karşı kayıtsız olduğu ve kendi performans kapasitesinden şüphelendiği bir yorgunluk durumu olarak tanımlanmıştır (Maslach ve diğerleri 1996: 20, akt. Schaufeli ve diğerleri 2009: 206).

Tükenmişlik işin doğasıyla o işi yapan kişi arasındaki büyük uyumsuzluktan meydana gelir. İnsanların yapmak zorunda oldukları işler kendileri olmalarına engel oluyorsa bu çarpıklık kendini tükenmişlik olarak gösterir (Maslach ve Leiter 1997: 17). Tükenmişlik enerji, tutku ve güven kaybıdır (Leiter ve Maslach 2005: 2-3).

Casserly ve Megginson (2009: 16) alanyazındaki tanımlamalardan yola çıkıp kendi tanımlamalarını şöyle yağmışlardır; tükenmişlik, kültürden bağımsız olarak, talepkâr çalışma koşullarında kariyer odaklı genç çalışanların uzun süren iş baskısının altında ezilmesi ve bununla artık baş edememesi sonucu yaşadığı aşırı yorgunluk durumudur.

### **2.2.2. Tükenmişliğin Boyutları**

Tükenmişlik iş yaşamında değişmeyen, duygusal ve kişiler arası, stres unsurlarına karşı gösterilen uzun süreli bir tepkidir. Tükenmişlik, sosyal ilişkiler ağının karmaşık yapısında gizli, bireyin kendine ve diğerlerine karşı fikirlerini etkileyen bireysel stres deneyimidir (Maslach ve Goldberg 1998: 64).

Tükenmişlik bireysel, bireyler arası ve öz değerlendirme düzeylerinde gözlemlenir. Kimi zaman aşırı yorgunluk hissi, kimi zaman kinizm ya da işten uzaklaşma duygusu, kimi zamanda başarı eksikliği ya da iş yerinde etkili olamama duygusu olarak kendini gösterir (Maslach ve diğerleri 2008: 90).

Tükenmişliğin boyutları duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı başlıkları altında ele alınmıştır. Bu boyutların ne olduklarından ve belirtilerinden kısaca söz edilmektedir.

Duygusal yorgunluk boyutu tükenmişliğin bireysel düzeyde yaşanan stres boyutuna denk gelir. Bireyin duygusal olarak sınırlarını zorlaması, fiziksel ve duygusal kaynaklarını kurutması anlamına gelir (Maslach ve diğerleri 2008: 90). İş yerinde yaşanan kişisel çatışmalar ve aşırı iş yükü bireyin bu duygusal yorgunluğu yaşamasına neden olur. Bunun sonucunda birey kendini kurumuş ve kullanılmış hisseder (Maslach ve Goldberg 1998: 64).

Duygusal yorgunluk boyutu tükenmişliğin en belirgin, en kolay ve en sık gözlemlenen halidir. Bireyin diğer bireylerle arasına mesafe koyması, iş yükünden kaçması temel olarak duygusal yorgunluk sonucudur (Maslach ve diğerleri 2001: 403). Yorgunluk arttıkça bireyin duygusal kaynakları azalır ve kendini işe verememeye başlar (Maslach ve Jackson 1981: 99). Bu durumun üstesinden gelemediği için birey kendini yetersiz hisseder. Sabah uyanmasından itibaren akşam yatana kadar kendini yorgun hisseder. Başka bir kimseyle ya da işle uğraşacak gücü kendinde bulamaz (Maslach ve Leiter 1997: 17).

Tükenmişliğin diğer bir hali ise bireyin işe karşı olumsuz ya da kayıtsız tutumlar ve duygular geliştirmesi, duyarsızlaşmasıdır (Maslach ve Jackson 1981: 99). Duyarsızlaşma tükenmişliğin kişiler arası ilişkiler boyutuna denk gelir (Maslach ve Goldberg 1998: 64). İşe ve işle ilgili olan şeylere karşı gösterilen olumsuz, duygusuz ya da alakasız tepkiler olarak ya da işle olan duygusal ve bilişsel bağını kaybetme olarak kendini gösterir (Maslach ve diğerleri 2008: 90).

Duyarsızlaşma bireyin kendisi ve diğerleri arasına onların eşsiz birer birey olduğunu görmezden gelerek mesafe koymasındadır. Birey eğer uğraştığı kişileri işinin bir parçası olarak sadece nesnelermiş gibi kabul ederse onların istekleriyle daha kolay başa çıkabilir. Bu nedenle duygusal yorgunluk sonucu bireyin ilk yaptığı şey diğerleriyle arasına mesafe koymaktır (Maslach ve diğerleri 2001: 403).

Duyarsızlaşma aslında bireyin tükenmişliğe ve hayal kırıklığına uğramamak için kullandığı bir yoldur. Kayıtsız kalarak, işten, işteki insanlardan uzaklaşarak belirsizlik durumlarından kaçınmaya çalışır. Bu uzun vadede bireyin esenliğinin bozulmasına ve iş niteliğinin azalmasına neden olur (Maslach ve Leiter 1997: 17).



Tükenmişliğin üçüncü hali ise bireyin kendini ve kişisel başarısını olumsuz olarak değerlendirme eğilimidir (Maslach ve Jackson 1981: 99). Kişisel başarı tükenmişliğin öz değerlendirme boyutuna denk gelir (Maslach ve diğerleri 2008: 90).

Birey iş yerinde kendini yetersiz ve üretkenliğinin azaldığını hisseder. Bu azalan öz yeterlik depresyona ve iş yerinin talepleriyle baş edememeye yol açar. Artan yetersizlik duygusu sonucu her iş bireyin gözünde büyür. Başarmaya çalıştığı her şey önemsiz görünür, sanki dünya onun ilerlememesi için komplo kurmaktadır. Böylelikle fark yaratma konusundaki yeteneklerini ve kendine olan güvenini kaybeder, bu durum diğer insanların da ona olan güveninin azalmasına neden olur (Maslach ve Leiter 1997: 18).

Sosyal desteğin olmaması ve mesleki olarak gelişme olanaklarından yoksunluk bu duygunun şiddetlenmesiyle sonuçlanır. (Maslach ve Goldberg 1998: 65). Kişisel başarı duygusunun azalması aslında gelişme için gerekli kaynakların eksikliğinden kaynaklanırken, duygusal yorgunluk ve duyarsızlık iş yükü ve sosyal çatışma sonucu ortaya çıkar (Maslach ve diğerleri 2001: 403).

### 2.2.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Günümüzün çalışma koşullarında iş ilişkileri ya kabul edersin ya da çekip gidersin mantığıyla işlemekte ve her geçen gün insani boyutlarını kaybetmektedir. İş yükü, kontrol, ödül, topluluk, adalet, değerler gibi işe ilişkin alanlarda birey kendinden uzaklaştığında tükenmişliğe yaklaşır (Leiter ve Maslach 2005: 4).

Tükenmişliğin nedenleri Maslach ve Leiter (1997: 10-16) tarafından şöyle sıralanmıştır; **(a) Aşırı İş:** Çok kısa zamanda, çok sınırlı kaynakla bireylerden çok iş yapmaları beklenir. Bu durum bireyin kendisini geliştirmesini sağlamak yerine sınırlarının zorlanmasına neden olduğundan tükenmişlik yaşamalarıyla sonuçlanır. **(b) Kontrol Eksikliği:** İnsanlar bir iş yaparken, karar vermek ve seçim yapmak için kendilerine fırsat sunulmasını ister. Fakat mevcut yönetimler sonuçlardan insanları sorumlu kıldığı gibi geliştirmek ya da yenileştirmek için hiçbir açık kapı bırakmamaktadır. Sonuç olarak birey tükenmişlik hissetmektedir. **(c) Yetersiz Ödül:** İnsanlar yaptıkları işlerden dolayı beklediği karşılığı alamadıklarında yaptıkları işin

kendilerinin değersizleştiği duygusunu kapılır ve tükenmişlik yaşarlar. **(d) Topluluğun Çökmesi:** İnsan toplumsal bir varlıktır. Takdiri, desteği, mutluluğu, mizacı sevdikleri ve saygı duyduklarıyla paylaştığında kendini daha iyi hisseder ve yaptığı işten verim elde eder. Fakat çalışma koşulları her zaman bu duygular için uygun koşulları sağlamayabilir. Yapılan işler kimi zaman insanların farklı mekânlarda çalışmasına neden olurken kimi zaman bilgisayar başında çok fazla zaman geçirmelerine yol açar. Kimi zaman ise bir araya gelemeyecek kadar meşgul olurlar. Hal böyleyken de bireylerin birlik beraberlik duygusunu yitirmesi ve kendilerini tükenmiş hissetmesi oldukça doğaldır. **(e) Adaletin Yokluğu:** İnsanlar yaptıkları işe saygı gösterildiğinde ve kendi kıymetleri bilindiğinde adil olduğunu hissederler. İş dağılımında ya da ödemelerde eşit olunmaması adaletsizliğin en açık göstergesidir ve tükenmişlik duygusunun yaşanmasına neden olur. **(f) Çatışan Değerler:** İşin doğası insanın değer yargılarıyla örtüşmediğinde bir değer karmaşası ortaya çıkar ve bu durum bireyin tükenmişlik yaşammasına neden olur.

Aşırı iş yükü, yapılan iş üzerinde yetkinin olmaması, ödüllendirme sistemindeki sorunlar, özellikle sosyal destek mekanizmalarındaki eksiklik, adaletsizlik ve değer çatışmaları öğretmenler için de tükenmişlik nedenleri olarak sayılabilir. Ancak tükenmişlik konusunda öğretmenlik mesleği göz önünde bulundurulduğunda farklı yorumlar yapmak da mümkün hale gelmektedir. Eğitim öğretim faaliyetleri politik, siyasal ve ekonomik bağlamdan kopuk değerlendirilemeyeceğinden öğretmen tükenmişliğini de bu bağlamda değerlendirmek uygun olacaktır.

İlk olarak öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri genç nesillerin zihinlerinin şekillenmesini sağlayan ideoloji ve amaçlara ulaşmayı sağlayan metodoloji çevresinde şekillenir (Dworkin 1987: 69). İdeolojik açıdan nasıl nesiller yetiştirilmeye çalışıldığı okullarda dini derslerin sayısının artmasından, din derslerinin her okul türünün temelini oluşturmasından, dini eğitim veren okulların sayısının artmasından, okullarda bu ideoloji çerçevesinde kadrolaşmanın artmasından yordlanabilir. Diğer yandan öğretmen eğitiminin içinin boşaltılması, hızlandırılmış programlar aracılığıyla öğretmenlik sertifikalarının verilmesi, hizmet içi eğitim programlarının niteliğinin ortada olması gibi nedenlerden dolayı yöntem ve pedagoji

açısından da sorunlar olduğu gözlemlenebilir. Bu koşullar altında öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaması anormal görülmemektedir.

İkinci olarak öğretmenler; aşırı kalabalık, istekli bile sayılamayacak öğrencilerle, siyasa oluşumunu siyasa uygulamasından ayıran karmaşık bürokratik süreçlerle mesleklerinden soğur duruma gelmektedir (Dworkin 1987: 69). Bu durum öğretmenlerin iş yüklerinin artması yaptıkları iş üzerinde denetimlerinin olmamasıyla sonuçlandığından yaşadıkları duygular normal görünmektedir. Ayrıca öğrenci başarısının tek sorumlusunun öğretmenmiş gibi kabul edilmesi ve günbegün içi boşaltılan eğitim müfredatının faturasının da öğretmene kesilmesi sonucu öğretmenler mesleklerine karşı olumsuz duygular geliştirmektedir.

Üçüncü olarak ders kitaplarına, derslerin içeriğine ve bilginin öğrenciye nasıl ulaşacağına eğitim siyasaları karar verirken öğretmenler bu işten olabildiğince uzak tutulmaktadır. Ayrıca eğitim sistemindeki değişikliklerden son anda, neredeyse uygulamaya geçildiğinde haberdar edilmektedirler. Ayrıca iş yükü artarken kağıt-kırtasiye işi bir türlü azalmamaktadır (Dworkin 1987: 69-70). Bu durum öğretmenleri kağıt kırtasiye işi içinde boğulup mesleki olarak gelişimlerine zaman ayıramamalarına ve bıkkınlık yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca öğretmenler işin mutfağında onları fikirleri ya da görüşleri alınmadan eğitim siyasalarının şekillenmesi onların ne hakkında söz sahibi olduklarını sorgulamalarına ve dolayısıyla çaresizlik ve tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır.

Dördüncü olarak müdürler okulun yönetiminde güce ve özerkliğe sahiptirler. Ayrıca hangi öğretmene hangi görev verileceğinden, öğretmenlerin kendini başarılı ya da gereksiz hissetmesine, öğretmenlerin tükenmişlikle başa çıkmalarında önemli olan sosyal desteği almalarına kadar birçok konuda okul müdürlerinin rolü yadsınamaz (Dworkin 1987: 71-73). Bu nedenle öğretmenlere en önemli sosyal desteği verebilecek olan kişilerin başında okul müdürleri gelmektedir. Ancak 2014 yasal düzenlemeleriyle okul müdürlerinin nasıl belirlendiği ortadadır. Tüm bu söz edilen tükenmişlik yaşama nedenlerinin okul müdürleri tarafından algılanıp algılanmadığı bile şüpheliyken sosyal olarak öğretmenlere destek olduklarından söz etmenin mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Son olarak öğretmenlerin ne maddi ne de manevi olarak emeklerinin karşılığını alamamaları, diğer meslek gruplarıyla kıyaslandığında adaletsizliğe uğradıklarını hissetmeleri, tüm bu olumsuz duyguları yaşarken birey yetiştirmenin özelliği ve önemini hissetmelerinden dolayı değer çatışması yaşamaları öğretmenlerin neden tükenmişlik yaşadıklarını açıklamaktadır.

#### **2.2.4. Tükenmişliğin Sonuçları**

Tükenmişlik bireyin yaşamında fiziksel, duygusal, kişilerarası, tutumsal ve davranışsal sonuçlar doğurur. Tükenmişlik bireyde baş ağrısı, mide rahatsızlıkları, yüksek tansiyon, kas spazmları olarak fiziksel rahatsızlıklar şeklinde görülebileceği gibi sürekli yorgunluk, kaygı, depresyon, uyku düzensizlikleri gibi psikolojik sorunlar şeklinde de ortaya çıkabilir. Benzer şekilde bireyin ailesiyle, yakın çevresiyle, iş arkadaşlarıyla ya da mesleği dolayısıyla muhatap olduğu insanlarla olan ilişkilerinin kötüleşmesi, etkileşim halinde olduğu insanlara karşı gösterdiği müsamahasızlık ve sabırsızlık tükenmişliğin kişilerarası sonuçlarından. Diğer yandan bireyin mesleği dolayısıyla muhatap olduğu insanlara, mesleğine, çalıştığı örgüte ya da kendisine karşı geliştirdiği olumsuz tutumlar şeklinde de tükenmişlik gözlemlenebilir. Tükenmişlik işten ayrılma, işten sürekli kaçmak için fırsat kollama, işin niteliği ve niceliğindeki azalmalar, tütün, hap ya da alkol bağımlılığı şeklinde davranışsal düzeyde gözlemlenebilir (Cordes ve Dougherty 1993: 637-640).

Tükenmişliğin sonuçları hem örgütsel hem de bireysel düzeyde gözlemlenir. Bireysel düzeyde yaşanan sorunlar sonucu birey işten psikolojik ve fiziksel olarak uzaklaşır ve iş niteliği düşer. Bu durumun sonuçları bireysel düzeyde bireyin kariyerini kaybetmesi, yaşam niteliğinin ve yaşamdaki üretkenliğinin azalması şeklinde gözlemlenirken; bu durum örgütsel boyutta ise çalışanın işe karşı gösterdiği sadakati, yaratıcılığı ve üretkenliği artık göstermemesiyle sonuçlanır (Maslach ve Leiter 1997: 18-19).

Öğretmenlik mesleği açısından tükenmişlik ise hastalık oranlarının artması, rapor, izin vb. nedenlerle işten sık sık ayrılma, erken emekliliği tercih etme, performansta azalma, olumsuz duygular sonucu olumsuz tutumlar geliştirme, öğretmenin sosyal

davranışındaki değişikliklerle sonuçlanır. Öğretmenlerin hastalık oranları sinirsel ve psikosomatik bozukluklardan kaynaklanır. Klasik öğretmen tükenmişliği yorgunluk, uyku düzensizlikleri, depresyon, alkol ya da ilaç kullanımıyla sonuçlanır. İşten kısa süreli ve sık sık ayrılışlar tükenmişliğin genellikle başlangıç evresinde gözlemlenirken, uzun süreli işten uzaklaşmalar tükenmişliğin ilerleyen evrelerinde görülür. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler daha müsamahasızdır ve normale göre daha kötü performans sergiler. Amaçsızlık, işe karşı memnuniyetsizlik, bunalım havasında olma öğretmen tükenmişliğinin sonuçlarındandır. Ayrıca öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğin etkisi öğrenci, okul idaresi ya da diğer üst yönetim birimlerinde hissedilebilir ancak burada en büyük zararı öğrenci görür. Öğretmenin yaşadığı tükenmişlik sonucu öğrenci de eğitim öğretim faaliyetlerine karşı olumsuz tavırlar takınır, başarısında azalma görülür, güdülenmesi azalır ve disiplin sorunlarında artış gözlemlenir (Rudow 2006: 38-39).

### **2.3. İlgili Araştırmalar**

#### **2.3.1. Yurtiçi Araştırmalar**

Türkiye’de sosyal sermayeyle ilgili araştırmalar 2000’li yıllarda başlamıştır. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yapılan taramalar sonucu sosyal sermayeyle ilgili yaklaşık 40 tezin olduğu görülmektedir. Eğitim bilimleri, eğitimde psikolojik hizmetler, işletme (Karabey 2009), işletme yönetimi (Köseoğlu 2007), sosyal hizmetler (Polat 2012), kamu yönetimi (Devamoğlu 2008), yönetim ve organizasyon (Özdemir 2007), yönetim ve çalışma sosyolojisi (Baştürk 2011), çalışma ekonomisi (Özbay 2006), şehir ve bölge planlama (Karaçay 2008), iktisat (İnce, C. 2014), iktisat teorisi (Kösemen 2010), iktisadi gelişme ve uluslararası iktisat (Erselcan 2009), sosyoloji (Çakar 2008), uluslararası ilişkiler (Erdenebat 2006), halk sağlığı (Kayı 2012) gibi ana bilim dallarında sosyal sermaye konusu lisansüstü, doktora ve tıpta uzmanlık düzeyinde çalışılmıştır. Eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalardan bu kısımda söz edilecektir.

Ekinci (2008) genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisini öğretmen görüşlerine belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği doktora çalışmasında Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Şanlıurfa'da bulunan 30 genel lisede çalışan 969 öğretmene geliştirdiği 62 maddelik ölçeği uygulamıştır.

Yapılan t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu regresyon analizi sonucu iletişim-sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans, normları paylaşım boyutlarında sosyal sermayenin ÖSS'deki başarıyı etkilemediği sadece örgütsel bağlılık boyutunun okulların ÖSS'deki başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür.

Kasapoğlu-Önder (2011) Erasmus öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği faaliyetlerinden kimi üniversitelerin diğerlerinden daha çok yararlandığını gözlemlemiştir. Doktora çalışması olarak bu dağılımdaki eşitsizliğin nedenlerini ortaya koymak için 2004 yılından önce kurulan üniversitelerin 2004-2009 yılları arasındaki faaliyetlerini incelemiştir. Yeni kurumsalcı yaklaşım çerçevesinde bu eşitsizliğin nedenleri olarak söz konusu üniversitelerin ve ilgili bölümlerinin beşeri ve sosyal sermayeleri olduğunu belirtmektedir.

Beşeri sermayeyi üniversitenin ilgili bölüme kayıtlı öğrencilerin sayısal-sözel becerileri, öğrencilerin ve bölümdeki öğretim elemanlarının yabancı dil becerileri, hareketliliğe ilişkin bilgilerinin bütünü olarak tanımlamaktadır. Sosyal sermayeyi ise öğretim elemanlarının hem kendileri hem de öğrencileri için yurtdışı ile kurdukları ilişkiler bütünü olarak tanımlamaktadır.

Beşeri sermaye; öğrenci hareketliliğinde öğrencilerin sayısal ve sözel becerileri (grubun ÖSS taban puanına bakılarak), öğrencilerin ve öğretim elemanlarının yabancı dil becerileri (eğitim diline bakılarak) ve faaliyetlere ilişkin bilgileri (gruba ya da grubun bağlı olduğu üniversiteye ait Bologna rehberinin olup olmamasına bakılarak) aracılığıyla ölçülmüştür. Sosyal sermaye her iki grup için öğretim elemanlarının yurtdışı bağlantılarını destekleyen yurtdışı yayın sayısına ve yurtdışında doktoralarını tamamlayıp tamamlamadığına bakılarak ölçülmüştür.

Yapılan çok değişkenli regresyon analizleri sonucu beşeri ve sosyal sermayesi yüksek olan bölümlerde, yabancı dilde eğitim veren, ÖSS giriş puanı daha yüksek olan, Bologna rehberi olan bölümlerde ve doktorasını yurtdışında yapmış öğretim elemanlarının bulunduğu bölümlerde/üniversitelerde daha çok öğrenci ve öğretim elemanı hareketliliği olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2011) sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ve ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerini ortaya koymak amacıyla yürüttüğü doktora çalışmasında Bayburt, Gümüşhane ve Trabzon illerindeki 305 okul yöneticisine 45 maddelik sosyal sermaye ve 51 maddelik entelektüel sermaye anketi uygulamıştır.

Verilerin t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile incelenmesi sonucu okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye düzeylerinin okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenlerde anlamlı farklılık olduğu ancak okul büyüklüğü ve çalışma-kıdem yılı değişkenlerinde anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Uçar (2010) üniversite öğrencilerinin ve üniversite mezunlarının sosyal sermaye düzeylerini benlik biçimleri ve “bazı” değişkenler açısından incelemek amaçlı yürüttüğü çalışmasında 590 katılımcıyla çalışmıştır. Sosyal sermaye oluşumunda üniversite eğitiminin yeri yadsınamaz olduğundan sosyal sermaye oluşumunda benlik biçimlerinin, okul ve bölüm türünün, en güvenilen kurumun, cinsiyetin belirleyiciliğini adımsal regresyon analizi aracılığıyla mercek altına alınmıştır.

Stratejik, geliştirilmiş, kurumsal güven ölçekleri, ortak değerler ölçeği, grup aidiyet ölçekleri, benlik yapıları ölçekleri ve en çok güvenilen kurumun ve kişisel bilgilerin yer aldığı bir form aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır.

Yapılan regresyon analizi ve t-testi sonucu grubun stratejik güveninin yüksek, geliştirilmiş ve kurumsal güveninin düşük olduğuna ulaşılmıştır. (a) Stratejik güvenin; ortak değerlerin, grup aidiyetinin, ilişkisel benlik biçiminin, cinsiyetin, geliştirilmiş güvenin, yasalara ve siyasi partilere güvenin 0,05 düzeyinde anlamlı yordayıcısı olduğu saptanmıştır. (b) Geliştirilmiş güven ve benlik biçimleri arasında ilişki bulunamamıştır. Kurumsallaşmış ve stratejik güvenin, yasalara, halka, meclise, siyasi partilere güvenin, bölüm ve okul türünün geliştirilmiş güvenin

anlamli bir yordayicisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (c) Kurumsal güvenin yordayıcısının kurumlara güven, genelleştirilmiş güven, yasalara, meclise, orduya güven, cinsiyet, özerk ilişkisel benlik biçimi ve üye olunan dernek sayısı olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortak değerler ölçeğinden grubun aldığı puanların ortalamaları yüksek çıkmıştır. Stratejik güven, grup aidiyeti, yaş, ilişkisel benlik biçimi, üniversiteye güven unsurlarının adimsal regresyon analizi sonucu ortak değerlerin 0,05 düzeyinde birer yordayıcısı olduğuna ulaşılmıştır.

Grup aidiyeti ölçeğinden grubun aldığı puanların ortalamaları yüksek çıkmıştır. Stratejik güven, kurumsal güven, ortak değerler, sivil toplum örgütleri, özerk-ilişkisel benlik biçimi, yaş, YÖK'e, hükümete, din görevlilerine güven unsurlarının faktör analizi sonucu grup aidiyetinin 0,05 düzeyinde birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Durkan-Şimşek (2013) ilkokullar ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyinin bu okullarda çalışan öğretmenlerinin iş doyumunu üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirdiği yüksek lisans çalışmasında İzmir'in üç ilçesindeki 490 öğretmene uygulama yapmıştır. Uygulama kapsamında Ersözlü (2008)'in Sosyal Sermaye Ölçeği ve Gençler (2002)'nin İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Korelasyon katsayı analizi kullanılmıştır.

*“Araştırma sonucunda, okulların sosyal sermaye düzeyleri  $X = 3,66$  ortalama ile "Çoğunlukla Katılıyorum" olarak belirlenmiştir.” Okullardaki sosyal sermaye düzeyi ile cinsiyet ve bransa göre değişiklik gösterirken, okul türü ve kıdeme göre değişiklik göstermemektedir. “Öğretmenlerin iş doyumunu beklenti düzeyleri "Yüksek" iken beklentilerin gerçekteşme düzeyleri "Orta" olarak bulunmuştur. Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında "Orta" düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.”*

Ersözlü (2008) ortaöğretim kurumlarındaki sosyal sermayenin bu kurumalarda çalışan öğretmenlerin iş doyumuna etkisini ortaya koymak amaçlı gerçekleştirdiği



çalışmasında Tokat il merkezindeki 16 okulu çalışma evreni olarak kabul etmiştir. Bu kapsamda 601 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen sosyal sermaye ölçeği ve Gençler (2002) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği uygulanmıştır.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okulların sosyal sermaye düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri sosyal sermaye düzeyinde bir değişiklik oluşturmazken; öğretmenlerin branşları ve okul türü sosyal sermaye düzeyinde değişiklik yaratmaktadır. Öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin beklentileri yüksekken; bu beklentinin gerçekleşme düzeyi düşük çıkmıştır. Sosyal sermaye ve iş doyumuna arasında “yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki” tespit edilmiştir.

Güngör (2011) ilköğretim kurumlarının sosyal sermaye düzeyleri ile dezavantajlılığını belirleyen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla çalışmasını yürütmüştür. Bu kapsamda araştırmacı tarafından geliştirilen 41 maddelik bir anket ve 7 soruluk bir adet görüşme formu bulunmaktadır. Çalışmanın evreni Mersin’in Mezitli ilçesindeki 27 ilköğretim okulu ve 2 özel eğitim okuludur. Bu doğrultuda anket formu ilköğretim okullarında çalışan 368 öğretmene uygulanırken; görüşme formu 29 okul yöneticisine uygulanmıştır.

Veriler SPSS aracılığıyla frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda sosyal sermayenin okulların dezavantajlılığında etkili olan (okulun bulunduğu yerleşim yerinin nüfusu, öğrencilerin ailelerinin ikamet yeri, yerli olup olmamaları, gelirleri ve öğrencilerin engellilik durumları gibi) değişkenlere göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Okulun bulunduğu yerleşim yerinin nüfusunun 20 binin altında olduğu okulların; öğrenci ailelerinin köyde ikamet ettiği köy okullarının; öğrenci ailelerinin yerli olduğu ve gelir düzeyinin düşük olduğu okulların; öğrencilerin engelli olduğu okulların sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ailelerinin göç edip etmemesi ve öğrencilerin tek ebeveynli olması değişkenleri açısından okulların sosyal düzeylerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Günkör (2011) sosyal sermaye ve eğitim ilişkisini ortaya koymak amacıyla yürüttüğü çalışmada alanyazın taramasından yararlanmıştır. Alanyazından elde veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak çalışmanın bulgular ve yorum kısmında sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi; “eğitim ve sosyal sermaye ilişkisi üzerine görüşler”, “sosyal sermayenin bir belirleyicisi olarak eğitim”, “beşeri kalkınma göstergesi olarak eğitim ve sosyal sermaye ilişkisi”, “eğitimin sosyal sermaye unsurları açısından önemi”, “eğitim ve öğretim süreçlerinin sosyal sermayeye etkisi”, “sosyal uyum ve eğitim politikaları açısından eğitim ve sosyal sermaye ilişkisi”, “aile ve sosyal çevrenin eğitim ortamına etkisi” başlıkları altında harmanlanmıştır. Eğitim ve sosyal sermaye arasındaki güçlü etkileşimin varlığından söz edilerek çalışma sonlandırılmıştır.

Toprak (2011) öğretmen adaylarının sosyal sermayelerini karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlı bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada öğretmen adayının okuduğu lisans programı, sınıfı, not ortalaması, cinsiyeti, yaşı, mezun olduğu lise türü, yaşadığı yeri, ebeveynlerin eğitim seviyeleri, ailenin gelir durumu, öğrencinin topluluklara üyeliği değişkenlerinin olduğu bir kişisel bilgi formu ve Clifton ve Roberts (1992) tarafından geliştirilen “Eğitim Fakültesinde Yaşam Kalitesi Ölçeği” kullanmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının Eğitim Fakültesindeki zorlanma ve desteklenme algılarının onların sosyal sermayelerini etkileyen unsurlar olduğu ileri sürülmüştür. Öğretmen adaylarının zorlanma algıları yeni kavram ve terimlerin hatırlanması ve yorumlanmasına dayanan yapısal alan ve bilgiyi uygulama ya da analiz etme gibi daha karmaşık süreçleri gerektiren işlevsel alandan oluşmaktadır. Destek alanı ise öğretmen adaylarının öğretim üyeleri ile ilişkileri, öğrenciler ile ilişkileri ve Fakülteden edindikleri olumlu etkiye yönelik düşünceleridir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının zorlanma algısının işbirliği ve dayanışma oluşumunu sağlayarak; destek algısının güven oluşumunu sağlayarak sosyal sermaye oluşumuna katkı yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tükenmişlik konusuyla ilgili YÖK’ün Ulusal Tez Merkezinde yapılan tarama sonucu 570 tez çalışmasının olduğu saptanmıştır. Polislerde, hemşirelerde, pratisyen hekimlerde tükenmişlik konusunun çalışıldığı ve Maslach’ın Tükenmişlik Ölçeği’nin birçok çalışmaya kaynaklık ettiği görülmüştür.

Eğitim ğretim faaliyetlerinde ise tükenmişliğin çeşitli boyutlarda incelendiği 170 tez çalışmasına rastlanmıştır. Örmen (1993)'n yüksek lisans, Girgin (1995)'in doktora çalışmasıyla başlayan tükenmişlikle ilgili tez çalışmalarının önce (2014)'n yüksek lisans çalışmasıyla hala devam ettiği görülmektedir.

Tükenmişlik ğrenci (Çapulcuoğlu 2012), ebeveyn (Arman 2009), akademik personel (elik 2013), müfettişler (Engin 2006), hemşireler (Gündüz 2000), okul yöneticileri (Itil 2007), tekstil çalışanları (rkn 2011), psikolojik danışmanlar (Seçer 2011), araştırma görevlileri (Selukoğlu 2001) gibi farklı evrenler/örneklemeler seçilerek çalışılmıştır. Öğretmenler rneklem seçilerek yürütülen çalışmalardan bazıları ise şoyledir: Ak 2014; Arıcan 2009; Arıkan 2007; Bayramoğlu 2008; Besler 2006; am 2010; avuşoğlu 2005; Dilsiz 2006; Gündüz 2006; nce 2014; Karaman 2009; Tulunay 2010; Yüksel 2009. Doğuyurt (2013) ise tükenmişlikle ilgili bir meta-analiz çalışması yürütmüştür.

Ergin 1992 yılında Maslach Tükenmişlik leği'nin Türkçe uyarlamasını yapmıştır. O günden sonra YK Ulusal Tez Merkezi'nde yapılan tarama sonucunda eğitim alanında yapılan çalışmaların yaklaşık 70 tanesinde Maslach Tükenmişlik leği'nin Ergin (1992) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlaması kullanıldığı görülmektedir.

Maslach Tükenmişlik leği'nin ayrıca am (1992), Girgin (1995) tarafından gerçekleştirilen Türkçe uyarlama çalışmaları da bulunmaktadır. Bunun dışından Kopenhag Tükenmişlik leği (Kirstensen ve diğerleri 2005) ve Çapri (2006) eş tükenmişlik leği de eğitim alanında yürütülen tükenmişlik çalışmalarında kullanılmıştır.

Girgin (1995) ilkokul ğretmenlerinin tükenmişliğini etkileyen değişkenleri analiz etmek için yürüttüğü doktora çalışmasında Maslach Tükenmişlik leği'nin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiştir. zmir'de 15'i kırsal, 23' merkezde olan 38 okulda 401 ğretmen üzerinde çalışmasını gerçekleştirmiştir. Güvenirlik için test-tekrar test, geçerlik için paralel formlar tekniklerinden yararlanmıştır.

Duygusal yorgunluk boyutunda tükenmişliği etkileyen değişkenler; okuldaki öğretmen ya da yönetici olarak çalışma, mesleği yürütme nedeni, mesleği seçme nedeni, meslektaşların desteği, üstlerin takdiri, öğretmenlik mesleğine karşı olan genel saygı ve eğitim ortamından memnuniyettir. Duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliği etkileyen değişkenler; cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik mesleğine karşı olan genel saygı, eğitim ortamından memnuniyet ve okulların sosyo-ekonomik koşullarıdır.

Kişisel başarı boyutunda tükenmişliği etkileyen değişkenler; mesleki kıdem, mesleğe devam etme nedeni, üstlerin takdiri ve sosyo-ekonomik koşullardır. Bunların dışında yaş, mesleği ilişkin algılar, mesleki anlamda gelecekte beklenenler ve mesleki koşullardan memnuniyet tüm tükenmişlik boyutları etkileyen değişkenlerdir. Çalışma sonucunda kırsal ve merkezi okullarda çalışan öğretmenler arasında tükenmişlik düzeyi bakımından anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

İnce (2014) birleştirilmiş ve bağımsız sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlı yürüttüğü yüksek lisans çalışmasında 75 birleştirilmiş ve 465 bağımsız sınıf öğretmeniyle çalışmıştır. Minnesota İş Doyumu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanmıştır.

Bağımsız ve birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin genel iş doyumları orta düzeydeyken, genel tükenmişlik düzeyleri bağımsız ve birleştirilmiş sınıf öğretmenleri arasında farklılık göstermektedir. Genel iş doyum ve tükenmişlik ölçeğinin boyutları arasında orta düzeyde anlamlı bir korelasyon saptanmıştır.

Doğuyurt (2013) yüksek lisans çalışması olarak öğretmen tükenmişliğini cinsiyet, medeni durum ve kurum türü değişkenlerinden yola çıkarak meta analiz çalışmasıyla mercek altına almıştır. Bu amaçla 88 yüksek lisans ve doktora çalışması, 55 makale incelemiştir. Yüksek lisans ve doktora çalışmaları makale olarak da yayımlandığı için cinsiyet değişkeni için 55, medeni durum için 36, kurum türü değişkeni için 13 araştırmayı incelemiştir.

Araştırma sonuçları cinsiyet değişkenine göre duygusal tükenmişlik bakımından kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadığını; duyarsızlaşma boyutuna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Cinsiyetin kişisel başarı boyutu üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Medeni durum değişkenine göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı bakımından bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Kurum türü değişkenine göre tükenmişliğin tüm boyutlarında devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşadığı sonucu çıkarılmıştır.

### **2.3.2. Yurtdışı Araştırmalar**

Sosyal sermaye kavramı, temel insani değerlerin araştırılması amacıyla kurulan Avrupa Değerler Araştırması Çalışma Grubu tarafından, sosyal sermayenin sosyal yaşamın boyutları ve ekonomik değişkenler üzerindeki etkilerinden dolayı, Avrupa ülkelerinde araştırılmıştır (Schaik 2002: 3-5).

Amerika’da sivil yaşamı güçlendirmek adına çalışmalar yürüten Ulusal Vatandaşlık Konferansı, Amerikan demokrasisinin en güçlü yanının Amerikan vatandaşları arasındaki bağ olduğunu düşünmektedir. Sosyo-ekonomik ve demografik etkilerin, aileyle, arkadaşlarla, komşularla geçirilen zamanın, güven unsurlarının ve bağlılığın sivil katılımı etkilediği varsayımından hareket ederek sosyal sermayeyi çalışma odaklarına almışlardır ve Amerika çapında sosyal sermaye çalışmaları yürütmektedirler (National Conference on Citizenship).

Dünyanın değişen değerlerinin ve bunların sosyal ve politik yaşama etkisinin ortaya konulmasını sağlamak; bilim insanlarının ve siyasa yapıcılarının, insanların inançlarında, değerlerinde ve güdülerinde olan değişiklikleri anlamasını sağlamak amaçlı yürütülen Dünya Değerler Araştırması’nda sosyal sermaye kavramı 1981 yılından beri araştırılmaktadır (World Values Survey).

Bunların dışında sosyal sermaye konusu yurtdışında ve yurtiçinde birçok yüksek lisans ve doktora çalışmasına da konu olmuştur. Sosyal sermaye eğitim öğretim alanındaki çalışmalarda şu bağlamlarda çalışılmıştır; öğretmen sosyal sermayesi (Minckler 2011), öğretmene dayalı sosyal sermaye ve öğrenci istekliliği arasındaki ilişki (Grimm 2007), öğrenci sosyal sermayesi (Chattopadhyay 2007), öğretmen-öğrenci ilişkisi bağlamında okul sosyal sermayesi (Henson 2010), okullarda reform aracı olarak sosyal sermaye (Fortna 2004), ev içi sosyal sermaye ve okula kayıt olma arasındaki ilişki (Dhital 2004), sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişki (Barnett 2004), ebeveynin sosyal sermayesi ve çocukların akademik olarak hazırbulunuşluğu arasındaki ilişki (O'Carroll 2012), ebeveyni mahkum olan çocukların sosyal sermayesi (Teeter 2010), bireysel sosyal sermayenin inşasında yükseköğretimin rolü (Miracle 2013). Eğitim öğretim alanında yapılmış olan sosyal sermaye çalışmalarına detaylı olarak bu kısımda yer verilecektir.

Bu çalışma kapsamında ele alınan Nahapiet ve Ghoshal kuramsal çerçevesi temel alınarak ise sosyal sermayeyle ilgili şu çalışmalar yapılmıştır: Sosyal sermayenin farklı boyutlarının örgütlerin farklı işlevleri üzerine etkisi (O'Shea 2003), yapısal ve ilişkiyel sosyal sermaye çerçevesinde bir ölçek geliştirme çalışması (Dodd 2012), yapısal ve ilişkiyel sosyal sermaye bağlamında okullar (Palmer 2007), takıma dayalı girişimcilikte ilişkiyel sosyal sermayenin rolü (Blatt 2008), sosyal sermaye gelişimini destekleyen okul müdürü eylemleri (Chapman 2014), öğrenci gelişiminde sosyal sermayenin rolü (Rabanera 2011), okuldaki ilişki ağında sosyal sermayenin rolü (Smith 2002), girişimcilikte yöneticinin sosyal etkililiğinin ve sosyal sermayesinin rolü (Tocher 2007), bireysel sosyal sermayenin takıma taşınması (Edinger 2012), örgütsel demokrasinin örgütsel sosyal sermaye üzerine etkisi (Levine 2007).

Fritch (2000) doktora çalışmasında nitel yöntem kullanarak örnek olay incelemesi yoluyla sosyal sermaye oluşumu için gerekli örgütsel koşulları araştırmıştır. Çalışma grubu olarak Katolik okulları, Katolik olmayan dini okulları ve devlet okullarını seçmiştir. Dokümanlar, mülakatlar, odak grup görüşmeleri, ebeveyn anketleri, öğretmen anketleri ve doğrudan gözlem yoluyla verilerini toplamıştır. Veri analizi nitel verilerdeki yapıyı kodlama ve nicel verilerdeki yanıtların sıklığı göz önünde bulundurularak bilgisayar yazılımlarından yararlanılarak yapılmıştır.

Her örnek olay teker teker değerlendirilmiş ve olaylar arası karşılaştırmalara olanak sağlayacak şekilde örgüt, çalışanlar, ebeveynler, içinde bulunulan topluluk, sosyal sermaye ve araştırma soruları çerçevesinde şekillendirilmiştir.

Araştırma sonucunda iki temel yapı, iki temel süreç ve beş önemli bulguya ulaşılmıştır. Sosyal sermaye oluşumu için gerekli iki temel yapı ailenin bir arada ve küçük olması; iki temel süreç uygunluk ve ailenin müfredatı destekleyecek etkinliklere ailelerin de katılımı; beş temel bulgu ise (1) Sosyal sermaye, bağlama özgüdür. (2) Sosyal sermaye, yüz-yüze iletişim olmadan da oluşabilir. (3) Okullar içinde buldukları topluluklardan etkilenirken onları nispeten daha az etkileme gücüne sahiptirler. (4) Ailenin katılımı, okuldaki sosyal sermaye oluşumunda anahtar bir rol oynamaktadır. (5) Küçük okullar sosyal etkileşimle daha çok sosyal sermaye oluşturma eğilimindedir.

Reis (2004) Overland Okul Bölgesindeki eğitim yöneticilerinin sosyal sermayeye ilişkin bakış açılarını belirlemeye çalıştığı yüksek lisans çalışmasında 6 eğitim liderinin devlet okullarında liderlik, eğitsel liderliğe yaklaşımlar ve sosyal sermaye kavramlarına ilişkin algılarına 3 odak grup görüşmesi ve 3 bireysel mülakat yaparak ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır; (1) Okul müdürlerinin yetenekleri sosyal sermaye oluşumunda ve sosyal sermayenin sürdürülmesinde sadece eğitim öğretim ortamı için değil öğrenci başarısı açısından da oldukça önemlidir. (2) Sosyal sermaye okul müdürleri tarafından öğrencilerin beklentilerini ve yeteneklerini geliştirecek beşeri sermayeye yapılan yatırım için bir fırsat olarak görülebilir. (3) Sosyal sermaye oluşturmak okul müdürlerine temel eğitimsel amaçlara ulaşmalarını kolaylaştıran mesleki olanaklara erişimde kolaylık sağlar.

Vodicka (2007) okullardaki sosyal sermayeyi belirlemek amaçlı öğretmenlerin okul müdürlerine olan güvenini ve öğretmenler arasındaki sosyal ağları incelediği doktora çalışmasında 7 okuldaki 180 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul müdürlerine olan güvenleri ve sosyal bağlanmışlıkları arasında ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Chazon (2009)'un sosyal sermaye ve öğretmenlerin iş memnuniyeti arasındaki ilişkiyi sorguladığı doktora çalışması Kuzey Karolina'da seçilen 11 okulda gerçekleşmiştir. “Öğrenen örgüt” ve sosyal sermaye araştırmanın temel kuramsal yapısını oluşturmaktadır. Sosyal sermaye, öğrenen örgüt kavramı ve öğretmenler arasındaki iş memnuniyeti arasında kavramsal bir köprü olarak kullanılarak bir model oluşturmuştur. Bu modeli test etmek için doğrulayıcı faktör analizi uygulamış ve uyumun iyi olduğunu gözlemlemiştir.

Çalışmanın bir sonraki aşamasında DFA sosyal sermayenin 3 yapısı ve öğrenen örgütün boyutları arasındaki kuramsal ve gözlemlenen ilişkileri incelemek için kullanmıştır. Bunlar arasında kabul edilebilir derecede uyum olduğu sonucuna vardıldıktan sonra sosyal sermayenin 3 yapısının öğretmenlerdeki iş memnuniyetinin ne kadarını açıkladığına karar vermeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel sosyal sermayenin ve ilişkisel sosyal sermayenin öğretmenlerin iş memnuniyetinin önemli bir kısmını açıkladığı bulgusuna ulaşmıştır.

Koebley (2013) doktora çalışması olarak lise matematik öğretmenleri arasında mesleki yaşamları için önemli olan sosyal sermaye unsurlarını anlatı yoluyla incelemiştir. Anlatı analizleri sonucu, kırsal bölgede yer alan okuldaki öğretmenlerin grubun sosyal ağlarını güven ve yapı çerçevesinde şekillendirdiği ve sosyal sermayenin diğer boyutlarına pek değinmediği görülmüştür. Öğretmenler aralarındaki ilişki ağlarının yapısından, normlarından ya da diğer temel sosyal sermaye unsurlarından söz etmemişlerdir. Bu durumdan yola çıkılarak araştırma sonucunda sosyal sermaye modellerine “grubun kendilik algısı” olarak bir boyut eklenmesi gerekliliğinden söz edilmiştir.

Yapılan alanyazın taraması sonucu tükenmişlik çalışmalarının yaklaşık 40 yıllık bir geçmişi olduğu görülmektedir. 40 yıllık bir konunun hala ilk günkü gibi hissedilir olmasının nedeni psikolojik ve sosyal bir varlık olan bireyin zor çalışma koşullarında baş etmek zorunda kaldığı güçlüklerin özlerinin değişmemiş olmasıdır.

Maslach'ın 1976'da başlayan ve son yıllara kadar gelen tükenmişlik çalışmaları bu alanın mihenk taşını oluşturmaktadır. Leiter ve Schaufel birçok çalışmayı Maslach



ile birlikte yürütmüşlerdir. Maslach, Jackson ve Leiter (1986) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği birçok çalışma için anahtar rolünü üstlenmiştir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Eğitimci Formu (1996) Maslach, Jackson ve Leiter tarafından öğretmenlerin yaşadıkları tükenmişliğe ışık tutmak adına geliştirilmiş yine eğitim alanında birçok çalışmada kullanılmıştır ve hala da kullanılmaya devam edilmektedir.

Williams (2014) özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve iş memnuniyetleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı doktora çalışmasında bağımsız değişken olarak tükenmişliğin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarını; bağımlı değişken olarak iş memnuniyetini ele almıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formunu ve Öğretmen İş Memnuniyeti anketini kullanarak 65 kişi üzerinde çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sonuçları tükenmişlik ve iş memnuniyeti arasında ilişki olduğunu, iş memnuniyeti azaldıkça duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşmanın arttığını; kişisel başarı arttıkça iş memnuniyetinin arttığını ortaya koymuştur.

Valtiera (2013) doktora çalışmasında öğretmen tükenmişliğini nitel bir yöntemle çalışmıştır. 40 yıllık tecrübeye sahip bir öğretmenin kariyer anlatısı derinlemesine incelenmiştir. Araştırmada temel olarak yanıt aranan soru kırsal kesimde nasıl bu kadar uzun süre mesleki kariyerini sürdürebildiğidir. Bunun dışında öğretmenlik hayatı boyunca ruhsal sağlığını nasıl koruduğu ve onun hikâyesinin öğretmen eleştirisine odaklanan tartışmalara nasıl katkı sağlayabileceğidir.

Araştırma sonucunda üç önemli tema ortaya çıkmıştır; öğretmenin meslek hayatı boyunca dayanmasını sağlayan *umut*, okulda anaç ya da babacan tavırlar takınarak öğretmenin beslenmesini sağlayan *genişletilmiş eğitim ailesi*, eğitim öğretim faaliyetlerinde etkili olmasını sağlayan *yaratıcı özerklilik*. Bu temalar katılımcının içsel eğilimlerinden ve dışsal durumsal etkenlerinden etkilenmiştir ancak öğretmenin tükenmişlikle başarıyla başa çıkmasını sağlamıştır.

Boomgard (2013) öğretmen tükenmişliğini karma bir yöntemle çalışarak çok boyutlu zengin verilere ulaşmıştır. Çalışmanın amacı çevrimiçi bir özel eğitim kursuna katılım sonucu özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin kendi etkililik ve

tükenmişlik algılarındaki değişimleri araştırmaktır. Araştırmanın nicel kısmında kurs sonunda ve kurs başında öğretmenlere Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için ise 25 katılımcının yapılan tartışmalar ve öz-yansıtma ödevleri sonucundaki dökümlerden elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Ayrıca gönüllülerden oluşan 7 kişilik bir odak grup görüşmesi aracılığıyla öğretmenlerin kendi etkililiklerine ve tükenmişliklerine ilişkin algılarını derinlemesine incelemiştir.

Araştırma, öğretmenlerin kendi etkililiklerine ilişkin algılarının aldıkları çevrimiçi eğitim öncesi ve sonrası sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı çıktığını fakat tükenmişlik için aynı durumun geçerli olmadığını ortaya koymuştur.

Araştırmanın nitel kısmında 4 tema ortaya çıkmıştır. Bunlar; hazırlıklılık, teknikleri uygulamak için güven, topluluğun desteği ve strestir. Odak grup görüşmeleri araştırmacıya özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin aldıkları çevrimiçi eğitim sonunda kendi etkililikleri ve tükenmişlikleri konusundaki algılarına ilişkin değişiklikleri nasıl ifade ettiklerine dair zengin bir anlayış sunmuştur.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ele alınmaktadır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla ili lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ve bu okullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için öğretmenlere iki adet ölçek uygulanmıştır. Bunlardan ilki, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçek; ikincisi, ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin bir ölçektir.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmada oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Küme örnekleme, bir evrenin üyelerinin gruplar halinde yer alması durumunda kullanılan bir örnekleme tekniğidir. Kümeler genellikle okul, hastahane vb. gibi doğal olarak bir arada bulunan gruplamalardan oluşur (Everitt 2006: 82). Bu araştırmada da kümeler oranlanmadığı için oransız küme örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Araştırma evreni Muğla Merkez ve ilçelerindeki 90 lisede görev yapan 2957 öğretmenden oluşmaktadır. Muğla Merkez ve ilçelerindeki toplam 90 lisenin ilçelere ve okul türlerine göre dağılım durumu Tablo 1'deki gibidir:

**Tablo 1:Muğla İli Liselerinin İlçelere ve Türlere Göre Dağılımı**

İlçenin Adı	Bodrum	Dalaman	Datça	Fethiye-	Kavaklıd	Köyceğiz	Marmaris	Merkez-	Milas	Ortaca	Ula	Yatağan	Muğla İli
İlçedeki Toplam Okul Sayısı	10	5	3	19	2	8	9	14	10	4	2	4	90
Genel Lise	1		1										2
Anadolu Lisesi	5	2	1	7	2	2	4	4	3	2		2	34
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi	1			1									2
Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi, Denizcilik Meslek Lisesi						1							1
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1			2		1	1	2	4				11
Anadolu Teknik Lise, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise, Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi						1							1
Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi		1						1					2
Kız Teknik ve Meslek Lisesi		1				1	1						3
Ticaret Meslek Lisesi								1					1
Otelcilik Turizm Meslek Lisesi, Ticaret Meslek Lisesi	1			1									2
Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi			1				1	1		1			4
Çok Programlı Lise				3			1	1			2		7
Çok Programlı Anadolu Lisesi	1			1					1				3
Anadolu Sağlık Meslek Lisesi				1								1	2
İmam Hatip Lisesi		1					1		1				3
Anadolu İmam Hatip Lisesi				1		1		1		1		1	5
Anadolu Öğretmen Lisesi				1									1
Sosyal Bilimler Lisesi								1					1
Fen Lisesi				1		1		1	1				4
Güzel Sanatlar Lisesi								1					1

**Kaynak:** MEB, Ocak 2015, Okullar ve Kurumlar verilerinden oluşturulmuştur.

Araştırma evreninde yer alan her okula ulaşmak araştırmanın sınırlarını aşacağından araştırma evrenini temsil edecek 3 lise türü belirlemiştir. Böylelikle evrende yer alan lise türlerinin özellikleri araştırma örnekleminde betimlenmiş olacaktır ve lise türleri arasında karşılaştırmalar yapmak mümkün hale gelecektir. Araştırma evreni için belirlenen lise türleri: Anadolu Liseleri, İmam Hatip Liseleri ve Meslek Liseleri'dir.

Her lise türü için Muğla Merkez ilçeden başlayarak dörder okul, toplamda 12 okul seçilmiştir. Araştırmanın öncelikleri ve veri toplamanın güçlükleri göz önünde bulundurulduğunda okul seçiminde öncelik Muğla Merkez ilçedeki okullara verilmiştir. Ancak tüm okulları Muğla Merkez ilçeden seçmek mümkün olmadığından öğretmen sayısının yüksek ve ulaşımı kolay okulların seçilmesine özen gösterilmiştir.

**Tablo 2: Araştırma Örneklemine Seçilen Okulların Listesi**

İl/İlçe	Okulun Adı	Öğretmen Sayısı
Muğla – Fethiye	Fethiye Anadolu İmam Hatip Lisesi	43
Muğla – Köyceğiz	Köyceğiz Anadolu İmam Hatip Lisesi	27
Muğla – Menteşe	Bayır Anadolu Lisesi	14
Muğla – Menteşe	Zübeyde Hanım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	87
Muğla – Menteşe	Merkez Otelcilik Ve Turizm Meslek Lisesi	31
Muğla – Menteşe	Merkez Ticaret Meslek Lisesi	36
Muğla – Menteşe	Muğla Anadolu İmam Hatip Lisesi	27
Muğla – Menteşe	Muğla Anadolu Lisesi	54
Muğla – Menteşe	Muğla Gazi Anadolu Lisesi	35
Muğla – Menteşe	Muğla Teknik Ve Endüstri Meslek Lisesi	97
Muğla – Menteşe	Turgutreis Anadolu Lisesi	64
Muğla – Yatağan	Yatağan Anadolu İmam Hatip Lisesi	13

**Kaynak:** MEB, Ocak 2015, Okullar ve Kurumlar verilerinden oluşturulmuştur.

Anadolu Liseleri türü için Muğla Merkez ilçeden 4 Anadolu Lisesi; Meslek Liseleri türü için Muğla Merkez'den 1 Kız Meslek Lisesi, 1 Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, 1 Ticaret Meslek Lisesi, 1 Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi; İmam Hatip Liseleri türü için Muğla Merkez'den 1, Fethiye/Seydikemer'den 1, Köyceğiz'den 1, Yatağan'dan 1 İmam Hatip Lisesi seçilmiştir.

Araştırma evreninde bulunan 2957 öğretmenin % 95 güven aralığında örneklemini temsil etmesi için örneklem büyüklüğünün 340 olması yeterlidir. Diğer yandan çok değişkenli istatistiksel yöntemler örneklem büyüklüğü konusunda kendine özgü alt ve üst limitlere sahip olduklarından, bu tip çalışmalarda önce istatistiğin sayıltılarının incelenmesi tavsiye edilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri 2013: 97).

Bu çalışma kapsamında yapısal eşitlik modellemeleri kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modellemeleri büyük örneklemeleri gerektiren tekniklerdir. Yapısal eşitlik modellemelerinde nispeten basit modeller için 200 ile 500 arası örneklem büyüklüğünün yeterlidir (Kline 2010: 178). Değerlendirme ölçütleri ve model uyumu bakımından örneklem büyüklüğünün 500'e yaklaşması uygundur (Eroğlu 2003: 280).

Tüm bunlardan hareketle araştırma örnekleminde bu 3 okul türünde yer alan 528 öğretmenin yer alması planlanmıştır. Seçilen Anadolu Liselerindeki öğretmen sayısı 167; İmam Hatip Liselerindeki öğretmen sayısı 110; Meslek Liselerindeki öğretmen sayısı 251'dir. Ancak araştırmada 380 öğretmene ulaşılmıştır ve öğretmenlerden

toplanan ölçme araçlarının 361 tanesi analize tabii tutulmuştur. Bu nedenle araştırma örnekleminde Muğla ili liselerinde görev yapan 361 öğretmen yer almaktadır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

2014-2015 Eğitim Öğretim yılında Muğla ili liselerinde görev yapan öğretmenlerden okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini ve kendi tükenmişlik düzeylerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak ölçekler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Sermaye Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu kullanılmıştır. (Ölçekler EK 2’de verilmiştir)

#### **3.3.1.Sosyal Sermaye Ölçeği**

Sosyal sermaye ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında öncelikle, hem sosyal sermaye hem de eğitim yönetimi alanyazını temel alınarak okul müdürlerinin sosyal sermayesini belirlemeye yönelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek taslağındaki maddeler Nahapiet ve Ghoshal’ın (1998) sosyal sermayeye ilişkin oluşturduğu yapısal sosyal sermaye, bilişsel sosyal sermaye ve ilişkisel sosyal sermaye sınıflandırmasına göre gruplandırılmıştır. Yapısal sosyal sermayeye ilişkin 24 madde; bilişsel sosyal sermayeye ilişkin 21 madde; ilişkisel sosyal sermayeye ilişkin 20 madde olmak üzere toplam 65 maddelik bir ölçek taslağı oluşturulmuştur.

Oluşturulan ölçek taslağının kapsam ve yapı geçerliği için alan uzmanlarına (Doç. Dr. C. Ergin EKİNCİ, Doç. Dr. Yahya ALTINKURT, Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR, Yrd. Doç. Dr. Aynur BİLİR, Yrd. Doç. Dr. Fatma TEZCAN, Yrd. Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR, Yrd. Doç. Dr. Abbas ERTÜRK, Yrd. Doç. Dr. Saadet KURU ÇETİN, Yrd. Doç. Dr. Bertan Akyol, Yrd. Doç. Dr. Ertan KIRAL) başvurulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin amaca hizmet edip etmediği konusunda alan uzmanlarının görüş ve önerileri istenmiştir. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler dikkate alınarak ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmıştır ve ölçekten 4 madde çıkartılarak ölçeğe ön uygulama için son hali verilmiştir.

Ölçeğin ön uygulaması Muğla'nın Ula ilçesindeki 2 ve Fethiye ilçesindeki 4 okuldaki öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçek, 2015 Nisan ayında, Ula Sezgin Keçeci Çok Programlı Lisesi, Ula Gökova Adile Mermerci Çok Programlı Lisesi, Fethiye Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Fethiye Şefika Pekin Mesleki ve Teknik Lisesi, Fethiye Mustafa Kemal Endüstri Meslek Lisesi, Fethiye Anadolu lisesindeki 129 öğretmene uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen 103 adet ölçme aracı SPSS 21 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Faktör Analizinde Temel Öge Analizi (Principal Component Analyses) 61 maddeye uygulanmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin değeri (KMO = .89) ön uygulamadaki örneklem sayısının analiz için uygun olduğunu doğrulamaktadır (Field 2009: 659). Bartlett's küresellik testi değerleri (Bartlett's test of sphericity)  $\chi^2= 7513,131$ ,  $df=1830$ ,  $p < .001$  maddeler arası korelasyonların temel öge analizi yapmak için yeterli olduğunu doğrulamaktadır (Field 2009: 671).

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu Sosyal Sermaye Ölçeği'nin üç faktörlü biçimde yapılanmadığı, maddelerin büyük çoğunluğunun tek faktörde toplandığı görülmüştür. Tablo 3 analiz sonucu elde edilen Sosyal Sermaye Ölçeği'ne ilişkin faktör yüklerini göstermektedir. Alanyazında yapısal, ilişkisel ve bilişsel sınıflandırmasını ilk ortaya atanlar bu boyutların birbiriyle oldukça ilişkili ve birbirinin içine girmiş olduğu belirtmişlerdir. Analiz sonucunda tek faktör varyansın % 53.648'ini açıklamaktadır.

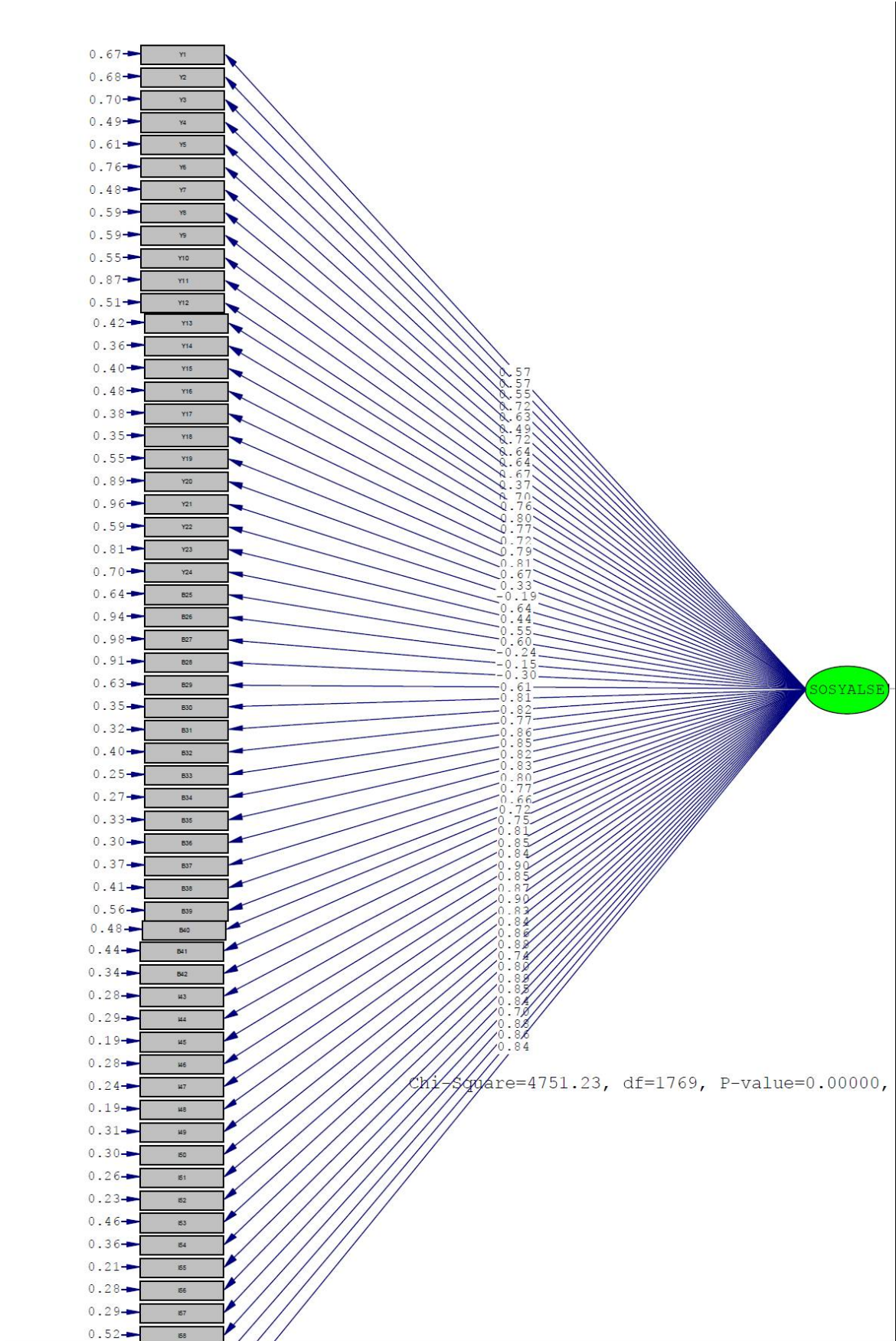
Sosyal Sermaye Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizini yapmak için LISREL'de 1 gizil değişken ve 61 gözlenen değişkenden oluşan Şekil 3'teki model oluşturulmuştur. Gizil değişken sosyal sermayedir. Gözlenen değişkenler ise 61 sosyal sermayeye ilişkin maddeden oluşmaktadır.

**Tablo 3: Sosyal Sermaye Ölçeği'ne İlişkin Faktör Yükleri**

<b>Madde Numarası</b>	<b>Madde Faktör Yükleri</b>	<b>Madde Numarası</b>	<b>Madde Faktör Yükleri</b>
madde 1	,813	madde 32	,721
madde 2	,662	madde 33	,793
madde 3	,780	madde 34	,854
madde 4	,755	madde 35	,884
madde 5	,751	madde 36	,874
madde 6	,685	madde 37	,785
madde 7	,764	madde 38	,818
madde 8	,812	madde 39	,680
madde 9	,833	madde 40	,809
madde 10	,758	madde 41	,830
madde 11	,619	madde 42	,761
madde 12	,783	madde 43	,822
madde 13	,867	madde 44	,782
madde 14	,871	madde 45	,892
madde 15	,860	madde 46	,837
madde 16	,731	madde 47	,858
madde 17	,774	madde 48	,854
madde 18	,841	madde 49	,805
madde 19	,798	madde 50	,821
madde 20	,732	madde 51	,830
madde 21	,595	madde 52	,819
madde 22	,760	madde 53	,785
madde 23	,796	madde 54	,803
madde 24	,804	madde 55	,876
madde 25	,679	madde 56	,795
madde 26	,821	madde 57	,796
madde 27	,796	madde 58	,688
madde 28	,749	madde 59	,838
madde 29	,664	madde 60	,857
madde 30	,833	madde 61	,851
madde 31	,873		



Şekil 3: Sosyal Sermaye Ölçeği'ne İlişkin Oluşturulan YEM Modeli



**Tablo 4: Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Değerler**

Uyum İndeksi	Eşik Değerler	Kurulan Modelde Çıkan
$(\chi^2/sd)$	$2.0 \leq X \leq 5.0$	2.63
RMSEA	$X \leq 0.10$	0.13
GFI; AGFI	$X \geq 0.90$	0.40; 0.35
RMR; SRMR	$X \leq 0.08$	0.07; 0.07
CFI	$X \geq 0.90$	0.94
NFI	$X \geq 0.90$	0.91
NNFI (TLI)	$X \geq 0.90$	0.94

Tablo 4'te belirtildiği gibi sosyal sermayeye yönelik kurulan YEM modelinin uyum iyiliği değerlerinden Chi-Square ( $\chi^2$ ) ve Serbestlik Derecesi (sd) oranı 2.63 olarak bulunmuştur. Bu oranın 2 ve 5 aralığında olması iyi uyuma karşılık geldiğinden modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden RMSEA değerine bakıldığında bu modelde 0.13 olarak karşımıza çıkan değer en üst değeri 0.10 olduğundan modelin zayıf uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden GFI/AGFI değerleri sırasıyla 0.40 ve 0.35 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin alması gereken en alt değer 0.90 olduğundan iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden RMR; SRMR değerlerinin en yüksek 0.08 olması gerekmektedir. Kurulan modelde çıkan bu değerler ise sırasıyla 0.07 ve 0.07 olarak bulunmuştur. Bu nedenle modelin RMR; SRMR değerlerinin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden CFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olması gerektiği, kurulan modelde ise 0.94 değeri ile karşılaşıldığından iyi uyum sağladığı söylenebilir.

NFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 kurulan model sonucu çıkan değer 0.91 olmasından dolayı modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

NNFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olduğu görülmektedir. Kurulan modelde karşılaşılan NNFI değeri ise 0.94 olduğundan iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Sonuç olarak sosyal sermayeyi ölçmeye yönelik olarak kurulan model tam uyum değerlerine (absolute fit indices) ve göreceli uyum değerlerine (incremental fit indices) göre iyi uyum sağlamaktadır. Bu noktadan hareketle Sosyal Sermaye leği'nin 61 maddeden oluşan tek faktörlü yapısının doğrulandığı görülmüştür.

Güvenirlik analizi sonucu yapısal sosyal sermaye alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri .94; bilişsel sosyal sermaye alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri .94; ilişkisel sosyal sermaye alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri .98 ve ölçeğin toplam puanı için Cronbach's Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Buradan yola çıkılarak ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada Sosyal Sermaye leğinin Cronbach's Alpha değeri .98 olarak bulunmuştur. Bu değer n uygulamadan elde edilen iç tutarlılık katsayısıyla benzerlik göstermektedir.

### **3.3.2. Maslach Tükenmişlik leği**

Araştırmada kullanılan diğer lme aracı ise Maslach Tükenmişlik leği'dir. Bu lek 1970'lerin sonunda başlayan çalışmalar sonucunda geliştirilmiştir. Maslach Tükenmişlik leği Eğitimci Formu 1986 yılında geliştirilmiştir (Maslach ve diğerleri 1996: 205). Maslach Tükenmişlik leği'nin Türkçe uyarlaması 1992 yılında Ergin tarafından polis, avukat, ğretmen, doktor vb. meslek grupları üzerinde yapılmıştır. O günden sonra birçok çalışma bu uyarlamayı ölçüt olarak tükenmişlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Ancak eğitimci formu varken eğitimci formunun kullanılması bu çalışma için daha uygun görülmüştür. Ayrıca orijinal ölçek 7'li likert iken Ergin tarafından yapılan Türkçe uyarlama 5'li likert olarak alanyazına geçtiğinden yine orijinal ölçeğe sadık bir uyarlamadan yararlanılması uygun görülmüştür.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini ortaya koymaya dönük olarak Türkçe uyarlaması, geçerliği ve güvenilirliği İnce (2014) tarafından yapılan Maslach tarafından geliştirilen Tükenmişlik Ölçeği'nin Eğitimci Formu gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formunun geçerliği ve güvenilirliği Iwanicki ve Schwab (1981) ve Gold (1984) tarafından yapılmıştır. Iwanicki ve Schwab'ın çalışmasında Cronbach's Alpha değeri duygusal yorgunluk için .90, duyarsızlaşma için .76, kişisel başarı için .76; Gold'un çalışmasında Cronbach's Alpha değeri duygusal yorgunluk için .88, duyarsızlaşma için .74, kişisel başarı için .72 olarak bulunmuştur (akt. Maslach ve diğerleri 1996: 206).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formunun Türkçe uyarlamasında duygusal tükenme alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri .88, duyarsızlaşma alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri .78, kişisel başarı alt boyutunun Cronbach's Alpha değeri .74 olarak bulunmuştur (İnce 2014: 86).

Bu araştırmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formunun duygusal tükenme alt boyutunda Cronbach's Alpha değeri .88, duyarsızlaşma alt boyutunda Cronbach's Alpha değeri .77, kişisel başarı alt boyutunda Cronbach's Alpha değeri .77 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadan elde edilen iç tutarlılık katsayıları ile ölçeğin orijinal formunun ve uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayıları benzerlik göstermektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verileri 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında Bahar döneminde araştırma örnekleminde belirlenen 4 Anadolu Lisesi, 4 Meslek Lisesi ve 4 İmam Hatip Lisesindeki öğretmenlerden toplanmıştır. Veri toplama işlemi 2015 yılı Nisan ayı sonu ve Mayıs ayı başında gerçekleşmiştir. Veri toplama işlemi sonucunda Anadolu Liselerindeki 167 öğretmenden % 76,64'lük bir oranla 128 anket; İmam Hatip Liselerindeki 110 öğretmenden % 67,27'lik bir oranla 74 anket; Meslek Liselerindeki 251 öğretmenden % 70,91'lik bir oranla 170 anket, 528 öğretmenden oluşan örneklemin % 71,96'sına ulaşılarak 380 anket toplanmıştır. Toplanan anketlerden

eksik doldurulmuş olanları ve tüm anket boyunca aynı seçenek işaretlenmiş olanlar elenmiştir. Eleme sonucu toplanan anketlerin % 95 'nin geçerli olduğu görülmüştür ve 361 anket analiz için hazır hale getirilmiştir.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde SPSS 21 ve LISREL 8.8 Programı kullanılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde uygun programın uygun işlevleri kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Veri analizi için kullanılan işlevler SPSS'te frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizidir. LISREL'de ise örtük ve gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmıştır ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir.

#### **3.5.1. SPSS ile Yapılan Analizler**

Araştırma için veri analizine başlarken verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak için Normallik Testi (Normality Test) yapılmıştır. Basıklık ve çarpıklık (skewness and kurtosis) değerlerine bakılmıştır. -2, +2 aralığı kabul edilerek bu değerler incelenmiştir. Ayrıca örneklem büyüklüğünü ve 30'un altında veri seti olmaması durumu da göz önünde bulundurularak verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu nedenle parametrik testler kullanılarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Birinci araştırma sorusu için betimleyici istatistiğin sıklık (Descriptive Statistics-Frequencies) işlevi kullanılarak araştırmanın yapıldığı örnekleme ilişkin demografik özellikler belirlenmiştir. İkinci araştırma sorusu için aritmetik ortalamadan yararlanılarak okul türlerine göre sosyal sermaye düzeylerine bakılmıştır. Üçüncü araştırma sorusu için tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) ve bağımsız örneklemler t-testinden (Independent Samples T-Test) yararlanılarak sosyal sermaye düzeylerinin demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır.

Dördüncü araştırma sorusu için aritmetik ortalamadan yararlanılarak okul türlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine bakılmıştır. Beşinci araştırma sorusu için

tek yönlü varyans analizi (oneway ANOVA) ve bağımsız örneklem t-testinden (Independent Samples t-test) yararlanılarak öğretmen tükenmişliğinin demografik özelliklere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı farklılık gözlenen durumlarda farklılığın kaynağını tespit etmek için post hoc testlerinden Scheffe uygulanmıştır. Altıncı araştırma sorusu için Pearson korelasyon değerleri incelenmiştir.

### 3.5.1. LISREL ile Yapılan Analizler

LISREL bir ya da birden çok gözlenen değişken ile gizil değişken arasındaki eş zamanlı ilişki örüntüsünü açıklamaya yaradığından (Yılmaz 2004: 79) altıncı araştırma sorusu için yapısal model ve ölçüm modeli aracılığıyla öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini algılamaları ve tükenmişliğin boyutları arasında kurulan model incelenmiş ve uyum iyiliği değerlerine bakılmıştır.

Yapısal eşitlik modellerinde model uyumuna bakmak için ya **Model Test İstatistikleri** (Model Test Statistics) incelenir ya da **Tahmini Uyum Göstergelerine** (Approximate Fit Indexes) bakılır. Model test istatistikleri yapısal eşitlik modellerindeki temel uyum değerlerini gösterir. Kovaryans matrisleri ve örnekleme hatası gibi değişkenler de işe koşularak null hipotezin kabulüne ya da reddine göre duruma bakılır. Diğer yandan tahmini uyum göstergeleri model ve veri seti arasındaki ölçüm değerleriyle ilgili bilgi vermek yoluyla modelin uyumu hakkında yargıya varılmasını sağlar (Kline 2011: 193-195).

Tahmini Uyum Göstergeleri kendi içinde 4 ana gruba ayrılır (Kline 2011: 195-196): (a) **Tam Uyum Göstergeleri** (Absolute Fit Indexes) model tarafından açıklanan veri setindeki matrislerin kovaryans oranları olarak yorumlanır. (b) **Değişen Uyum Göstergeleri** (Incremental Fit Indexes) istatistiksel olarak ölçüt bir model ile araştırmacının modeli kıyaslandığında uyumdaki göreceli ilerlemeyi gösterir. (c) **Sıkı Olarak Ayarlanmış Uyum Göstergeleri** (Parsimony-Adjusted Index) modelin serbestlik derecesine müdahale ederek model karmaşıklığına ilişkin düzenlemeleri içerir. (d) **Yordayıcı Uyum Göstergeleri** (Predictive Fit Indexes) aynı evrenden

rastgele ve aynı büyüklükte alınan örnekleme ilişkin varsayımsal tekrarındaki model uyumunu gösterir.

Yapısal eşitlik modellerinde yapılan analizlerde en çok rapor edilen tahmini uyum göstergeleri RMSEA, GFI, CFI ve SRMR'dir. Bu çalışma kapsamında ele alınacak olarak değerler tam uyum göstergelerinden Chi-Square, RMSEA, GFI, AGFI, RMR, SRMR ve değişen uyum göstergelerinden NFI, NNFI (TLI), CFI'dır.

Bu göstergelerin hangi aralıklarda kabul edilebilir olduğuna ilişkin tartışmalar devam ettiğinden bu değerlerin ne olduğu ve eşik değerler için hangi değerlerin ölçüt alındığı aşağıda belirtilmiştir.

Chi-Square testinin çok değişkenli normallik kabul etmesi ve örneklem büyüklüğüne karşı duyarlı olması gibi kısıtlayıcı etkenlerden dolayı Chi-Square /sd oranı uyum indekslerinde kullanılmaktadır. Tabachnick ve Fidel (2002) bu oranın en az 2.0 olması gerektiğini söylerken Wheaton ve arkadaşları (1977) bu oranın en çok 5.0 olabileceğini söylemektedir (akt. Hooper ve diğerleri 2008: 54).

RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) en uygun sayıdaki parametre tahmininde modelin kovaryans matrisindeki değerlerle nasıl en iyi uyumu sağladığını gösterir (Hooper ve diğerleri 2008: 54). Hair ve arkadaşları (1998) RMSEA <.05 olduğunda modelin iyi uyum sağladığını, .05<RMSEA <.10 olduğunda modelin kabul edilebilir derecede uyum sağladığını, RMSEA >.10 olduğunda modelin zayıf uyum sağladığını belirtir (akt. Kim 2006: 18).

GFI / AGFI (Goodness of Fit Statistics / Adjusted Goodness of Fit Statistics) değerleri Chi-Square testine alternatif olarak üretilmiştir. Evren kovaryansı tarafından tahmin edilen varyans oranını hesaplamaya yarar. Bu uyum göstergesi 0 ve 1 arasında değerler alır, .90 ve üzeri iyi uyum olarak kabul edilir (Hooper ve diğerleri 2008: 54).

RMR / SRMR (Root Mean Square Residual / Standardized Root Mean Square Residual) hipotezi kurulan kovaryans modeli ve örnekleme kovaryans matrisleri arasındaki artıklar (residuals) arasındaki farkın kareköküdür. Hu ve Bentler (1999)

bu uyum göstergesinin 0 ve 1.0 arasında değer alacağını, 0.08'ten küçük olan değerlerin iyi uyum sağladığını varsayar (akt. Hooper ve diğerleri 2008: 54).

NFI / NNFI (Normed-fit Index / Non-Normed-fit Index) modelin chi-square değerini null modelin chi-square değerine bakarak kıyaslamayı sağlar. Bentler ve Bonnet (1980) bu uyum göstergesinin .90 üzeri değerlerin iyi uyuma işaret ettiğini söyler (akt. Hooper ve diğerleri 2008: 55). NNFI, TLI (Tucker Lewis Index) olarak da bilinir. Basit modellerde işler. Bu değer örneklem büyüklüğüne karşı hassastır. Küçük örneklerde diğer değerler iyi olsa bile bu değer küçük çıkabilir (Tabachnick ve Fidel 2002, akt. Hooper ve diğerleri 2008: 55).

CFI (Comparative-fit Index) NFI'nın örneklem büyüklüğünü de hesaba katan formudur. Küçük örnekler de bile işe yarar, örneklem büyüklüğünden en az etkilenen değer olduğu söylenebilir. Bu uyum indeksi 0 ve 1.0 arası değer alır, 1.0'a yakın olması iyi uyumu gösterir.



## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğretmenlerden Sosyal Sermaye Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Bu bölüm kapsamında; **a)** öğretmenlerin demografik özellikleri, **b)** öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerinin Muğla ili genelindeki ve okul türüne göre dağılımları, **c)** okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerinin öğretmenlerin demografik özelliklerine göre değerlendirilmesi, **d)** öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin Muğla ili genelindeki ve okul türüne göre dağılımları, **e)** öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklerine göre değerlendirilmesi, **f)** öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ele alınmaktadır.

#### **4.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlere ilişkin demografik özellikler iki tablo halinde ele alınmaktadır. İlk tabloda öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem ve branş değişkenlerine göre demografik özellikleri ele alınırken ikinci tabloda öğretmenlerin bulunduğu okul türü, bulunduğu okulda çalışma süresi, daha önce bulunulan okul sayısı ve sendika üyelik durumu değişkenlerine demografik özellikleri ele alınmıştır.

**Çizelge 1: Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı**

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	183	50.7
	Erkek	178	49.3
Yaş	35 yaş ve altı	64	17.7
	36 - 45 yaş	162	44.9
	46 yaş ve üstü	135	37.4
Eğitim Durumu	Lisans	326	90.3
	Lisansüstü	35	9.7
	10 yıldan az	65	18
Mesleki Kıdem	11- 20	170	47.1
	20 yıl ve üstü	126	34.9
Branş	Sözel dersler	200	55.4
	Sayısal dersler	56	15.5
	Meslek dersleri	74	20.5
	Diğer dersler	31	8.6

Çizelgede araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50.7'sinin kadın, % 49.3'ünün erkek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin tek bir cinsiyette yoğunlaşmadığı, kadın ve erkek öğretmen sayısının birbirine yakın olduğu sonucu çıkarılabilir.

Bu bulgu MEB (2013: 147-148) verileri ile de benzerlik göstermektedir. Türkiye geneli kadın öğretmen oranı ilköğretim kademesinde % 60 ve ortaöğretimde kademesinde % 44'tür. Batı Anadolu'da ise ortaöğretim düzeyinde kadın ve erkek öğretmen oranlarının birbirine yaklaştığı, kadın – erkek öğretmen dengesinin sağlandığı görülmektedir. Türkiye genelinde öğretmenlik mesleği kadınlar tarafından daha çok tercih ediliyor gibi gözükse de Batı Anadolu'da kadın ya da erkek cinsiyet

fark etmeksizin bireylerin seçimlerinde daha özgür olmaları bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 17.7'si 35 yaş ve altı yaş aralığında, % 44.9'u 36 – 45 yaş aralığında ve % 37.4 'ü 46 yaş ve üstü yaş aralığında yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle Muğla'da görev yapan lise öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun 36 yaş ve üstündeki yaş aralıklarında yer aldığı söylenebilir. Muğla'nın batıda yer almasından dolayı ilk öğretmen atamalarında kontenjan açılmaması, öğretmenliğin ilk yıllarında öğretmenlerin buraya yetecek hizmet puanlarının olmaması, burada görev yapan öğretmenlerin sadece eş durumu / özür grubu tayinleri ile burada çalışmaya başlamaları bu durumun nedenleri olarak sayılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 90.3'ünün lisans mezunu ve % 9.7'sinin lisanüstü mezunu olduğu söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle lisanstan sonra öğretime devam eden öğretmenlerin sayısının az olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni MEB'in lisanüstü öğretime devam eden öğretmenlere karşı takındığı kayıtsızlık olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 18'nin 10 yıldan az, % 47.1'inin 11-20 yıl arası, % 34.9'unun 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle Muğla ili liselerinde çalışan öğretmenlerin çoğunluğunun 11 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak da özür grubu tayinleri dışında MEB'in öğretmen tayinlerinde hizmet yılını esas alması olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarını göstermektedir. Sözel dersler gruplaması altında yer alan branşlar tarih, coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, felsefe, din kültürü, İngilizce ve Almanca'dır. Sayısal dersler grubu içinde matematik, fizik, biyoloji, kimya dersleri yer almaktadır. Meslek dersleri grubunda yer alan branşlar ise çocuk gelişimi, tesisat teknolojisi, muhasebe, konaklama, grafik, yiyecek ve içecek hizmetleri, konaklama ve seyahat hizmetleri, giyim üretim teknolojileri, meslek dersleri (İmam Hatip okullarında yer alan dini derslerin genel adı), inşaat teknolojisi, makine teknolojisi, mobilya, elektrik-elektronik, Arapça,

motorlu taşıtlar, tekstil, büro yönetimi, okul öncesi, halkla ilişkilerdir. Diğer dersler grubunda yer alan branşlar ise rehberlik, görsel sanatlar, beden, müzik ve resimdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 55.4'ü sözel dersler grubunda, % 15.5'i sayısal dersler grubunda, % 20.5'i meslek dersleri grubunda, % 8.6'sı diğer dersler grubunda yer almaktadır. Bu bulgulardan hareketle araştırmada yer alan öğretmenlerin yaklaşık yarısının sözel dersler öğretmeni olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak da sözel derslerin okul türü fark etmeksizin her okuldaki temel dersler grubunda yer alması gösterilebilir.

**Çizelge 2: Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı**

Demografik Özellikler	f	%	
Okul Türü	Anadolu Liseleri	121	33.5
	Meslek Liseleri	170	47.1
	İmam Hatip Liseleri	70	19.4
Şimdiki Okulunda Çalışma Süresi	1 yıldan az	34	9.4
	1-5 yıl	132	36.6
	6-10 yıl	98	27.1
	11-15 yıl	59	16.3
	16 yıl ve üstü	38	10.5
Daha Önce Çalıştığı Okul Sayısı	2 ve altı	61	16.9
	3	55	15.2
	4 ve üstü	245	67.9
Sendika Üyelik Durumu	Sendikaya üye	275	76.2
	Sendikaya üye değil	86	23.8

Araştırmada yer alan öğretmenlerin % 33.5'i Anadolu Liselerinde, % 47.1'i Meslek Liselerinde, % 19.4 'ü İmam Hatip Liselerinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 9.4'ü şimdiki okulunda 1 yıldan az bir süredir çalışırken, % 36.6'sı şimdiki okulunda

1-5 yıl arasında bir süredir çalışmaktadır. Öğretmenlerin % 27.1'i şimdiki okulunda 6-10 yıl arası bir süredir çalışırken, % 16.3'ü şimdiki okulunda 11-15 yıl arası bir süredir ve % 10.5'i şimdiki okulunda 16 yıldan daha uzun bir süredir çalışmaktadır. Bu bulgulardan hareketle Muğla Milli Eğitim Müdürlüğü kapsamında il içi hareketliliğin pek yoğun olmadığı yorumu yapılabilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin % 16.9'u 2 ve daha az sayıda okulda, % 15.2'i 3 okulda, % 67.9'u 4 ve daha fazla sayıda okulda çalışmıştır. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin çoğunluğunun 4'ten daha çok sayıda okulda çalıştığı söylenebilir. 2 ve altı grubunda yer alan öğretmen oranının az olmasının nedeni olarak ise ilk öğretmen atamalarında Muğla'da pek kontenjan açılmaması gösterilebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin % 76.2'si bir sendika üyesi iken % 23.8'i herhangi bir sendikaya üye değildir. Bu bulgulardan hareketle Muğla ili liselerinde çalışan öğretmenlerde sendikalaşmanın yoğun olduğu söylenebilir.

Demografik özellikler bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin genel dağılımına bakıldığında; cinsiyet değişkenine göre, kadın ve erkek öğretmen oranının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgu ortaöğretim kurumları öğretmenlerinin cinsiyet dağılımına ilişkin MEB (2013: 147) verileriyle de benzerlik göstermektedir. Yaşa göre dağılımda, 36-45 yaş arası öğretmenler ilk sırada yer alırken, bu yaş grubunu 46 yaş ve üstü öğretmenler izlemektedir. Buna göre Muğla'da görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun 36 yaş ve üzerinde olduğu söylenebilir.

Eğitim durumuna göre dağılımda, öğretmenlerin sadece % 9.7'sinin lisansüstü derecesine sahip olduğu söylenebilir. Bu durum MEB'e bağlı okullarda çalışan öğretmenlerin lisansüstü yapmak istediklerinde güdüleyici koşullarla karşılaşmamasından kaynaklanıyor olabilir. Mesleki kıdeme göre dağılımda, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ilk sırada yer alırken, 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum MEB'e bağlı okullarda çalışma ölçütü olarak hizmet puanının esas alınması, Muğla'nın da Batı Anadolu'da yer almasından dolayı bu bölgede yer alan okulların hizmet puanlarının yüksek olması ve eş durumu/özür grubu tayinleri dışında bu bölgeye doğru hareketliliğin pek olmamasından kaynaklanıyor olabilir.

Branşa göre dağılımda, sözel dersler öğretmenleri ilk sırada yer alırken, meslek dersi öğretmenleri ikinci sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin yarısının sözel dersler grubunda olmasının nedeni bu grupta yer alan tarih, coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, felsefe, din kültürü, İngilizce ve Almanca gibi derslerin tüm ortaöğretim türlerindeki temel dersler olması olabilir. Okul türüne göre dağılımda, Meslek Liseleri birinci sırada yer alırken, Anadolu Liseleri ikinci sırada yer almaktadır.

Şimdiki okulunda çalışma süresine göre dağılımda, 1-5 yıl arası bir süredir şimdiki okulunda çalışanlar ilk sırada yer alırken, 6-10 yıl arası bir süredir şimdiki okulunda çalışanlar ikinci sırada yer almaktadır. Bu durumun nedeni Muğla'daki okulların kadrosunu koruması, hareketliliğin pek olmaması olabilir. Daha önce çalışılan okul sayısına göre dağılımda 4 ve daha çok sayıda okulda çalışan öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Bu durum öğretmenlerin çoğunluğunun yaş ortalamalarının ve mesleki kıdemlerinin yüksek olmasıyla ilişkilidir. Sendika üyelik durumuna göre öğretmenlerin büyük çoğunluğu bir sendika üyesidir. Bu durumun nedeninin MEB'in yönetimde izlediği siyasalar olduğu ileri sürülebilir.

#### **4.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Bu başlık altında, öncelikle Sosyal Sermaye Ölçeğine ilişkin puanlama anahtarına yer verilmiştir. Daha sonra öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri Muğla ili geneli ve okul türlerine göre ele alınarak sosyal sermaye düzeylerinin dağılımlarına ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Çizelge 3: Sosyal Sermaye Ölçeği Puanlama Anahtarı**

	En Düşük Düzy Sosyal Sermaye	Düşük Düzey Sosyal Sermaye	Orta Düzey Sosyal Sermaye	Yüksek Düzey Sosyal Sermaye	En Yüksek Düzey Sosyal Sermaye
Puan Aralığı	0-61	62 -122	123-183	184-244	245-365

Çizelge 3’te Sosyal Sermaye Ölçeği puanlama anahtarı yer almaktadır. Analizler sonucu elde edilen puanların yorumlanabilmesi için araştırmada kullanılan ölçeğe ilişkin puan aralıkları şu şekilde hesaplanmıştır; likert tipi derecelendirme ölçeğinin her bir birimi toplam madde sayısıyla çarpılarak ölçekten alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlara ilişkin puan aralıkları bulunmuştur.

Hiçbir zaman için  $1 \times 61 = 61$  Puan

Çok seyrek için  $2 \times 61 = 122$  Puan

Ara sıra için  $3 \times 61 = 183$  Puan

Çoğunlukla için  $4 \times 61 = 244$  Puan

Her zaman için  $5 \times 61 = 365$  Puan

**Çizelge 4: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyi**

	f	$\bar{X}$	S	Müdürün Sosyal Sermayesinin Algılanma Düzeyi
Muğla İli	361	239.19	45.08	Yüksek
Anadolu Lisesi	121	240.92	43.59	Yüksek
İmam Hatip Lisesi	70	239.09	39.08	Yüksek
Meslek Lisesi	170	238.01	48.51	Yüksek

Çizelge 4’te araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre Muğla ili geneli ve okul türlerine okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyi yer almaktadır. Çizelgede görüldüğü gibi Muğla ili liselerinde görev yapan 361 öğretmenin görüşüne göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyi ( $\bar{X}=239.19$ ) “yüksek”tir. Anadolu Liselerinde görev yapan 121 öğretmenin görüşüne göre okul müdürlerinin sosyal sermayeleri ( $\bar{X}=240.92$ ) “yüksek”tir. İmam Hatip Liselerinden 70 öğretmenin görüşüne göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyi ( $\bar{X}=239.09$ ) “yüksek”tir. Meslek Liselerinde görev yapan 170 öğretmenin görüşüne göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ( $\bar{X}=238.01$ ) “yüksek”tir.

Muğla ili liselerinde çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermayelerini algılamalarına ilişkin ortalamaya bakıldığında bu ortalamanın ( $\bar{X}=239.19$ ) “yüksek düzey”de sosyal sermayeye denk geldiği görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini yüksek olarak algıladıkları yorumu yapılabilir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarına okul türü bazında bakıldığında düzeyin değişmediği görülmektedir. Öğretmenlerin okul türü fark etmeksizin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini yüksek olarak algıladığı ve bu puanların birbirine çok yakın olduğu yorumu yapılabilir.

#### 4.3. Okul Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının sırasıyla cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, okul türü, şimdiki okulunda çalışma süresi, daha önce çalıştığı okul sayısı ve sendika üyelik durumu gibi demografik özelliklere göre değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Çizelge 5: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları**

	f	$\bar{X}$	S	t	p
Kadın	183	241	45.6	.967	.334
Erkek	178	236	44.5		

( $p<.05$ )

Çizelge 5’te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini gözlemlemek için t testi uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenleri okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini algılamaları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Buna göre sosyal sermayenin algılanışının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu çıkarılabilir. Bu durum kadın ve erkek



öğretmenlerin okul müdürünün sosyal sermayesini değerlendirirken aynı ölçütleri kullanmasının bir sonucu olabilir.

**Çizelge 6: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	7599.82	2	3799.91		
Gruplar içi	724111.99	358	2022.65	1.87	.15
Toplam	731711.81	360			

( $p < .05$ )

Çizelge 6'da öğretmenlerin yaşlarına göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları ve okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır [ $F(2-358)=1.87$ ;  $p > .05$ ]. Bu bulgudan hareketle sosyal sermayenin algılanışın yaşa göre farklılaşmadığı yorumu yapılabilir.

**Çizelge 7: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları**

	f	$\bar{X}$	S	t	p
Lisans	326	241	44.4		
Lisansüstü	35	221	47.3	2.4	.01

( $p < .05$ )

Çizelge 7'de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini analiz etmek için t testi uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim durumları ve okul müdürlerinin sosyal sermayesini değerlendirme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur ( $p < .05$ ). Bu durumun nedeni lisansüstü yapan

öğretmenlerin daha eleştirel ve sorgulayıcı hale gelmeleri, sistemi hem dışarıdan gözleme şanslarının olması hem de sistemin içinde yer almaları olabilir.

**Çizelge 8: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	17592.5	2	8796.2		
Gruplar İçi	714119.2	358	1994.7	4.4	.01
Toplam	731711.8	360			

(p<.05)

Çizelge 8’de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini gözlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [F(2-358)=4.4; p<.05]. Bu farkın kaynağını tespit edebilmek amacıyla yapılan post-hoc testinin sonuçları Çizelge 9’da verilmiştir.

**Çizelge 9: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları**

	f	10 yıldan az ( $\bar{X}$ =239.29)	11-20 yıl ( $\bar{X}$ =245.81)	21 yıl ve üstü ( $\bar{X}$ =230.21)
10 yıldan az ( $\bar{X}$ =239.29)	65	-		
11-20 yıl ( $\bar{X}$ =245.81)	170	.60	-	
21 yıl ve üstü ( $\bar{X}$ =230.21)	126	.41	.01*	-

\*p<.05

Çizelge 9’da 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ortalamalarının  $\bar{X}$  =239.29; 11-20 yıl arası

mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ortalamalarının  $\bar{X}=245.81$ ; 21 yıldan çok mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ortalamalarının  $\bar{X}=230.21$  olduğu tespit edilmiştir.

Buna göre 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları daha yüksektir. Öğretmenlik mesleğini onar yıllık dilimlerde düşünürsek; ilk 10 yıl mesleki olarak bir uyum süreci yaşanır ancak mesleki olarak olması gereken göz önünde bulundurulduğundan değerlendirme ölçütleri yüksektir; üçüncü 10 yılda ilerleyen yaşla birlikte deneyimin etkisiyle değerlendirme ölçütleri yükselir; ikinci 10 yıllık süreçte ise öğretmenler artık MEB koşullarına alışır ve çoğu şey normal olarak kabul edilir. Bu durumdan dolayı 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler okul müdürlerinin sosyal sermayelerini yüksek olarak algılıyor olabilirler.

**Çizelge 10: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1714.71	3	571.57		
Gruplar içi	729997.09	357	2044.81	.28	.84
Toplam	731711.81	360			

( $p<.05$ )

Çizelge 10'da öğretmenlerin branşlarına göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin branşları ve okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F(3-357)=.28$ ;  $p>.05$ ]. Bu durumdan hareketle sosyal sermayenin algılanışının öğretmenlerin branşlarından etkilenmediği sonucuna ulaşılabılır. Öğretmenler hangi branşta olurlarsa olsun okul müdürlerinin sosyal sermayesini değerlendirirken benzer ölçütler kullanmaları doğal görünmektedir.

**Çizelge 11: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	600.15	2	300.07		
Gruplar içi	731111.65	358	2042.21	.14	.86
Toplam	731711.81	360			

( $p < .05$ )

Çizelge 11’de öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini gözlemlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin çalıştıkları okul türü ve okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır [ $F(2-358)=.147$ ;  $p > .05$ ]. Bu durumun nedeni öğretmenler farklı okullarda çalışsalar da okulların başına gelen yöneticilerinin farklılaşmaması olabilir.

**Çizelge 12: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	12699.52	4	3174.88		
Gruplar içi	719012.28	356	2019.69	1.57	.18
Toplam	731711.81	360			

( $p < .05$ )

Çizelge 12’de öğretmenlerin şimdiki okullarında çalışma sürelerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin şimdiki okullarında çalışma süreleri ve okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında yapılan tek yönlü

varyans analizi sonucu anlamlı bir fark bulunamamıştır [ $F(4-356)=1.57$ ;  $p>.05$ ]. Buna göre öğretmenlerin şimdiki okullarında çalışma sürelerinin okul müdürlerine ilişkin algılarını değiştirmedeği yorumu yapılabilir.

Bu durumun iki nedeni olabilir: Birinci olasılık öğretmenin okulda çalışma süresi arttıkça okul müdürünün diğer okul müdürlerinden farklı olmadığına ilişkin bir algısının oluşmasıdır. İkinci olasılık ise öğretmenin okulda çalışma süresi artsa da yönetici atamaları belli sendikaların tek elinde oyuncak olması, planlı programlı değişikliklerden ziyade ‘ben yaptım oldu’ mantığıyla yönetici atamaları yapılması, bugün alınan kararların yarın değiştirilmesi gibi nedenlerle okul müdürlerinin okulda çalışması süresi artmaması olabilir.

**Çizelge 13: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Daha Önce Çalışılan Okul Sayısına Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	16467.28	2	8233.64		
Gruplar içi	715244.53	358	1997.89	4.12	.01
Toplam	731711.81	360			

( $p<.05$ )

Çizelge 13’de öğretmenlerin daha önce çalıştıkları okul sayısına göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini analiz etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin daha önce çalıştıkları okul sayısı ve okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [ $F(2-358)=4.12$ ;  $p<.05$ ]. Bu farkın kaynağını tespit edebilmek amacıyla yapılan post-hoc testinin sonuçları Çizelge 14’te verilmiştir.

**Çizelge 14: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Daha Önce Çalışılan Okul Sayısına Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları**

	f	2 ve altı ( $\bar{X}=227.70$ )	3 ( $\bar{X}=231.49$ )	5 ve üstü ( $\bar{X}=243.78$ )
2 ve altı ( $\bar{X}=227.70$ )	61	-		
3 ( $\bar{X}=231.49$ )	55	.90	-	
4 ve üstü ( $\bar{X}=243.78$ )	245	.04*	.18	-

\*p<.05

Çizelge 14'te şimdiye kadar 2 ve daha az sayıda okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ortalamalarının  $\bar{X}=227.70$ ; şimdiye kadar 3 okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ortalamalarının  $\bar{X}=231.49$ ; şimdiye kadar 4 ve daha çok sayıda okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin ortalamalarının  $\bar{X}=243.78$  olduğu görülmektedir.

Buna göre 4 ve daha çok sayıda okulda çalışmış olan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları daha yüksektir. Ortalamalara bakıldığında çalışılan kurum sayısı arttıkça okul müdürünün sosyal sermayesini algılama düzeyi de artmaktadır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin çalıştığı ilk ya da ikinci okul öğretmenlik mesleğinin başlangıcına denk gelir. Bu süreçte öğretmenler okul müdürlerinin nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiği konusunda deneyimler edinir. Okul müdürüne ilişkin birer şablon oluşturur. Çalışılan kurum sayısı arttıkça bu şablonun dolması ve hale etkisine benzer bir etkiyle okul müdürlerinin sosyal sermayesini daha yüksek algılamaları doğal görülmektedir.

Çizelge 15'te görüldüğü gibi öğretmenlerin sendika üyelik durumuna göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişip değişmediğini değerlendirmek için t testi uygulanmıştır.

**Çizelge 15: Sosyal Sermaye Düzeylerinin Sendika Üyelik Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları**

	f	$\bar{X}$	S	t	p
Sendikaya Üye	275	238.92	45.10		
Sendikaya Üye Değil	86	240.07	45.26	.20	.83

(p<.05)

Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin sendikaya üyelik durumları ve okul müdürlerinin sosyal sermayesini değerlendirme düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Bunun birinci nedeni sendikaların belli ideolojiler çerçevesinde bir araya gelmeleri olabilir. Herhangi bir sendika üyesi öğretmen kendi ideolojisi çerçevesinde okul müdürünü değerlendirecektir, bu kimi durumda okul müdürünün yüksek kimi durumda düşük düzeyde sosyal sermayeye sahip olduğu algısıyla sonuçlanacaktır. Sendika üyesi olmayan öğretmen bu ideolojilerden bağımsız okul müdürünü değerlendirecektir. Bu nedenle herhangi bir sendikaya üye olup olmamanın okul müdürünün sosyal sermaye düzeyini algılanışı değiştirmemesi doğal görünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının demografik özelliklere göre değerlendirilmesi sonucu ortaya çıkan bulgular ışığında; cinsiyete göre, öğretmenlerin okul müdürünün sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarında anlamlı bir değişiklik bulunmadığı görülmüştür. Bunun nedeni kadın ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini benzer şekilde algılamaları olabilir.

Yaşa göre dağılımda, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bunun nedeni okul müdürünün sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmaması, öğretmenlerin yaşlarından bağımsız olarak aynı ölçütleri kullanarak okul müdürlerini değerlendirmeleri olabilir. Eğitim durumuna göre dağılımda, lisansüstü derecesine sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye

düzelelerine ilişkin puan ortalamaları daha düşüktür. Bu durumun nedeni lisanstan sonra öğretime devam eden öğretmenlerin beğeni ölçütlerinin yükselmesi olabilir.

Mesleki kıdeme göre dağılımda, 10 yıldan az ve 21 yıldan çok mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin puanları daha düşüktür. Bu durumun nedeni mesleğin ilk ve son 10 yılında öğretmenlerin olması gerekenler çerçevesinde okul müdürlerini değerlendirmeleri olabilir. Branşa göre dağılımda, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarında anlamlı bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bunun nedeni öğretmenler hangi branşta olurlarsa olsunlar okul müdürlerini benzer ölçütler çerçevesinde değerlendirmeleri olabilir.

Okul türüne göre dağılımda, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının değişmediği gözlemlenmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin okul türleri farklılık gösterse de okul müdürünün sendikasının sabit kalmak koşuluyla okul türünün değişmesinin fark yaratmaması olabilir. Şimdiki okulunda çalışması süresine göre dağılımda, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarında herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu durumun nedenleri okul müdürlerinin tek tipleşmesi olabilir.

Daha önce çalışılan okul sayısına göre dağılımda, 2 ve daha az sayıda okulda çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin puan ortalamaları daha düşüktür. Bunun nedeni 2 ve daha az sayıda okulda çalışan öğretmenlerin, mesleki olarak kıdemlerinin de düşük olduğu varsayımından hareketle, daha idealist olduklarından değerlendirme ölçütlerinin yüksek olması olabilir. Sendika üyelik durumuna göre dağılımda, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini algılamaları arasında bir farklılık bulunmadığı görülmüştür.

Tüm bunlardan yola çıkılarak öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının cinsiyet, yaş, branş, okul türü, şimdiki okulunda çalışma süresi, sendika üyelik durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği; eğitim durumu, mesleki kıdem ve daha önce çalışılan okul sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği söylenebilir.



#### 4.4. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında önce tükenmişlik ölçeğine ilişkin puanlama anahtarı verilmiştir. İkinci olarak araştırmaya katılan Muğla ilinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik boyutlarındaki düzeylerine ve öğretmenlerin okul türlerine göre tükenmişlik boyutlarındaki düzeylerine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

**Çizelge 16: Tükenmişlik Ölçeği Puanlama Anahtarı**

Boyut	Düşük Düzey Tükenmişlik	Orta Düzey Tükenmişlik	Yüksek Düzey Tükenmişlik
Duygusal Yorgunluk	0-16	17-26	27 ve üzeri
Duyarsızlaşma	0 – 8	9 -13	14 ve üzeri
Kişisel Başarı	37 ve üzeri	31 – 36	0 -30

Çizelge 16’da Tükenmişlik Ölçeğine ilişkin puanlama anahtarı yer almaktadır. Tükenmişlik Ölçeği puanlanırken her bir alt boyut kendi içinde değerlendirilir. Ölçeğin tümüne ilişkin bir puan ortaya konulamaz (Maslach ve diğerleri 1997: 194-195). Bu nedenle ölçeğe ilişkin puan aralıkları şu şekilde hesaplanmıştır; likert tipi derecelendirme ölçeğinin her bir birimi her bir alt boyuttaki madde sayısı ile çarpılarak ölçekten alınabilecek en yüksek puanlara ilişkin puan aralıkları bulunmuştur.

(9 x 6 = 54 (Duygusal Yorgunluk); 5 x 6 = 30 (Duygusal Yorgunluk); 8 x 6 = 42 (Kişisel Başarı) )

Çizelge 16’da görüldüğü gibi duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında alınan puanlar azaldıkça tükenmişlik düzeyi de azalırken kişisel başarı boyutunda alınan puan arttıkça tükenmişlik düzeyi azalmaktadır. Ölçeğin en düşük hiçbir zaman derecesine karşılık gelen sayının değeri 0 olduğundan duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarından alınabilecek en düşük puan 0 iken kişisel başarı boyutundan alınabilecek en yüksek puan 0’dır.

**Çizelge 17: Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri**

		f	$\bar{X}$	S	Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri
Muğla İli Geneli	Duygusal Yorgunluk	361	23.46	12.39	Orta düzey
	Duyarsızlaşma	361	7.07	6.11	Düşük düzey
	Kişisel Başarı	361	34.67	8.16	Orta Düzey
Anadolu Liseleri	Duygusal Yorgunluk	121	22.47	11.69	Orta düzey
	Duyarsızlaşma	121	6.44	5.81	Düşük düzey
	Kişisel Başarı	121	34.63	7.76	Orta Düzey
İmam Hatip Liseleri	Duygusal Yorgunluk	70	27.61	13.31	Yüksek düzey
	Duyarsızlaşma	70	8.39	6.92	Düşük düzey
	Kişisel Başarı	70	32.37	7.10	Orta Düzey
Meslek Liseleri	Duygusal Yorgunluk	170	22.45	12.20	Orta düzey
	Duyarsızlaşma	170	6.98	5.91	Düşük düzey
	Kişisel Başarı	170	35.65	8.68	Orta Düzey

Çizelge 17’de araştırmaya katılan Muğla ilinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik boyutlarına ilişkin ortalamaları yer almaktadır. Çizelgede görüldüğü gibi Muğla ili liselerinde çalışan öğretmenler duygusal yorgunluk boyutunda ( $\bar{X}=23.46$ ) orta düzeyde tükenmişlik yaşarlarken duyarsızlaşma boyutunda ( $\bar{X}=7.07$ ) düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Kişisel başarı boyutunda ( $\bar{X}=34.67$ ) orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Anadolu Liseleri öğretmenleri duygusal yorgunluk boyutunda ( $\bar{X}=22.47$ ) orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ( $\bar{X}=6.44$ ) düşük düzeyde, kişisel başarı boyutunda ( $\bar{X}=34.63$ ) orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

İmam Hatip Liseleri öğretmenleri duygusal yorgunluk boyutunda ( $\bar{X}=27.61$ ) yüksek, duyarsızlaşma boyutunda ( $\bar{X}=8.9$ ) düşük, kişisel başarı boyutunda ( $\bar{X}=32.37$ ) orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır.

Meslek liseleri öğretmenleri duygusal yorgunluk boyutunda ( $\bar{X}=22.45$ ) orta, duyarsızlaşma boyutunda düşük ( $\bar{X}=6.98$ ), kişisel başarı boyutunda ( $\bar{X}=35.65$ ) orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır.

Muğla ili genelinde öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerine bakıldığında; duygusal yorgunluk boyutunda öğretmenlerin orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda düşük, kişisel başarı boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni öğretmenlerin iş yüklerinin fazla olması, MEB düzeyinde alınan her kararın uygulayıcıları olmalarına rağmen öğretmenlerin bu kararlar alınırken hiç söz haklarının olmaması ve öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaltılması olabilir.

Okul türü bazında öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde; duygusal yorgunluk boyutunda Anadolu Liseleri ve Meslek Liseleri öğretmenlerinin orta düzeyde, İmam Hatip Liseleri öğretmenlerinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Duygusal yorgunluğun ortaya çıkmasının temel nedeni bireyin sınırlarının zorlanmasıdır. Eğitim sistemleri ideolojiden bağımsız düşünülemez ancak İmam Hatip Liseleri öğretmenlerinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşaması, bu okul türünün dine ve siyasete alet edilmesinden, mevcut siyasetlerin bu okul türü üzerinden yürütülmesinden ve bu durumun öğretmenlerin sınırlarını zorlamasından kaynaklanıyor olabilir.

Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liseleri öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Duyarsızlaşma bireyin işe karşı takındığı olumsuz tutumlardır. Öğretmenlerin bu boyutta düşük düzeyde tükenmişlik yaşaması kendilerini siyasete alet olan eğitim sistemindeki olumsuzluklardan uzak tutup mesleklerini icra etmeye çalışmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Anadolu Liseleri, Meslek Liseleri ve İmam Hatip Liseleri öğretmenlerinin kişisel başarı boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmüştür. Kişisel başarı bireyin öz değerlendirmesi sonucu takındığı olumsuz tutumlardır. Öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşamalarının nedeni eğitim sisteminde yapılan değişikliklerde öğretmenlerin görüşlerinin alınmamasından, öğretmenlerin yetkisi olmayan sorumlular olmasından kaynaklanıyor olabilir.

#### 4.5. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Özelliklere Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında, öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin sırasıyla cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, okul türü, okulda çalışma süresi, daha önce çalışılan okul sayısı, sendika üyelik durumu gibi demografik özelliklere göre değerlendirilmesine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

**Çizelge 18: Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları**

		f	$\bar{X}$	S	t	p
Duygusal Yorgunluk	Kadın	183	23.70	12.43	.38	.70
	Erkek	178	23.21	12.38		
Duyarsızlaşma	Kadın	183	6.65	5.95	1.33	.18
	Erkek	178	7.51	6.25		
Kişisel Başarı	Kadın	183	34.86	7.95	.45	.64
	Erkek	178	34.47	8.39		

( $p < .05$ )

Çizelge 18'de öğretmenlerin cinsiyetlerine göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma, kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini gözlemlemek için t testi uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik

düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>.05$ ). Buna göre öğretmenlerin tükenmişliğin alt boyutlarındaki düzeylerin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği yorumu yapılabilir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin mesleki olarak yaşadıklarının kadına ve erkeğe göre değişiklik göstermemesinden kaynaklanıyor olabilir.

Çizelge 19’da öğretmenlerin yaşlarına göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini gözlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

**Çizelge 19: Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
	Gruplar arası	800.50	2	400.25		
Duygusal Yorgunluk	Gruplar içi	54509.16	358	152.26	2.62	.07
	Toplam	55309.66	360			
	Gruplar arası	65.21	2	32.60		
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	13386.91	358	37.39	.87	.41
	Toplam	13452.12	360			
	Gruplar arası	233.73	2	116.86		
Kişisel Başarı	Gruplar içi	23756,04	358	66.35	1.76	.17
	Toplam	23989.77	360			

( $p<.05$ )

Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin yaşları ve duygusal yorgunluk boyutunda [ $F(2-358)=2.62$ ;  $p>.05$ ]; duyarsızlaşma boyutunda [ $F(2-358)=.87$ ;  $p>.05$ ] ve kişisel başarı boyutunda [ $F(2-358)=1.76$ ;  $p>.05$ ] tükenmişliğin boyutları arasında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı

boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre değişmediği yorumu yapılabilir.

Çizelge 20’de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini analiz etmek için t testi uygulanmıştır.

**Çizelge 20: Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları**

		f	$\bar{X}$	S	t	p
Duygusal Yorgunluk	Lisans	326	23.44	12.22	.08	.93
	Lisansüstü	35	23.63	14.06		
Duyarsızlaşma	Lisans	326	7.00	6.04	.65	.51
	Lisansüstü	35	7.71	6.73		
Kişisel Başarı	Lisans	326	34.94	7.97	1.95	.05
	Lisansüstü	35	32.11	9.51		

( $p < .05$ )

Çizelgede görüldüğü gibi duygusal yorgunluk boyutunda, duyarsızlaşma boyutunda ve kişisel başarı boyutunda eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ( $p > .05$ ). Buna göre öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam edip etmemeleri onların tükenmişlik düzeyleri üzerinde fark yaratmadığı yorumu yapılabilir.

Bu durumun nedeni öğretmenlerin ister lisans mezunu olsun ister lisansüstü mezunu olsun maruz kaldığı koşulların değişmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Hatta öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam etmeleri yasal olarak bir hak iken uygulamada öğretmenlere çıkarılan sorunlar, öğretmenler lisansüstü eğitimi tamamladıklarında MEB bünyesinde yeterince takdir edilmemeleri öğretmenlerin lisans ya da lisansüstü mezunu olmalarının tükenmişliğe yol açan koşulları değiştirmediklerinin göstergesi olabilir.

Çizelge 21’de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini gözlemlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

**Çizelge 21: Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	1370.61	2	685.30		
	Gruplar içi	53939.05	358	150.66	4.54	.01
	Toplam	55309.66	360			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	255.73	2	127.86		
	Gruplar içi	13196.39	358	36.86	3.46	.03
	Toplam	13452.12	360			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	150.74	2	75.37		
	Gruplar içi	23839.03	358	66.58	1.13	.32
	Toplam	23989.77	360			

(p<.05)

Çizelgede görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre duygusal yorgunluk boyutunda [F(2-358)=4.54; p<.05] ve duyarsızlaşma boyutunda [F(2-358)=3.46; p<.05] tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken; kişisel başarı boyutunda [F(2-358)=1.13; p>.05] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla yapılan post-hoc testinin sonuçları Çizelge 22’de verilmiştir.

Çizelge 22’de duygusal yorgunluk boyutunda 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının  $\bar{X}$ =25.34; 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının  $\bar{X}$ =24.70; 21 yıl ve üstü mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının  $\bar{X}=20.82$  olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının  $\bar{X}=8.20$ ; 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının  $\bar{X}=7.45$ ; 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının  $\bar{X}=5.98$  olduğu görülmektedir.

**Çizelge 22: Tükenmişlik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları**

		f	10 yıldan az	11-20	21 yıl ve üstü
Duygusal Yorgunluk	10 yıldan az ( $\bar{X}=25.34$ )	65	-		
	11-20 yıl ( $\bar{X}=24.70$ )	170	.93	-	
	21 yıl ve üstü ( $\bar{X}=20.82$ )	126	.05	.02*	-
Duyarsızlaşma	10 yıldan az ( $\bar{X}=8.20$ )	65	-		
	11-20 yıl ( $\bar{X}=7.45$ )	170	.69	-	
	21 yıl ve üstü ( $\bar{X}=5.98$ )	126	.05	.12	-

\*p<.05

Buna göre duygusal yorgunluk boyutunda öğretmenler orta düzeyde tükenmişlik yaşarlarken mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik ortalamasının da azaldığı görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda öğretmenler düşük düzeyde tükenmişlik yaşamakla birlikte mesleki kıdem arttıkça duyarsızlaşmaya ilişkin ortalamasının da azaldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni artan mesleki kıdemle birlikte öğretmenlerin çevrelerinde olup bitenlere karşı daha kayıtsız kalmaya başlamaları olabilir.

Çizelge 23'de öğretmenlerin branşlarına göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini analiz etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü



gibi branşa göre öğretmenler arasında kişisel başarı boyutunda [F(3-357)=2.69; p<.05] anlamlı farklılık bulunurken duyarsızlaşma boyutunda [F(3-357)=.71; p>.05] ve duygusal yorgunluk boyutunda [F(3-357)=1.52; p>.05] anlamlı fark bulunamamıştır. Bu farkın kaynağını tespit edebilmek amacıyla yapılan post-hoc testinin sonuçları Çizelge 24’de verilmiştir.

**Çizelge 23: Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
	Gruplar arası	698.84	3	232.94		
Duygusal Yorgunluk	Gruplar içi	54610.82	357	152.97	1.52	.20
	Toplam	55309.66	360			
	Gruplar arası	80.13	3	26.71		
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	13371.99	357	37.45	.71	.54
	Toplam	13452.12	360			
	Gruplar arası	531.00	3	177.00		
Kişisel Başarı	Gruplar içi	23458.76	357	65.71	2.69	.04
	Toplam	23989.77	360			

(p<.05)

Çizelgede kişisel başarı boyutunda meslek dersi öğretmenlerinin bu grupta en düşük tükenmişlik düzeyine sahip olduğu, bunu sırasıyla diğer dersler, sayısal dersler ve sözel dersler öğretmenlerinin izlediği görülmektedir. Meslek dersi öğretmenlerinin kişisel başarı boyutunda en düşük düzeyde tükenmişlik yaşamalarının nedeni meslek lisesine giden öğrenci profilinin belli olması, meslek dersi öğretmenlerinin öğrencilere kazandırdıklarının psiko-motor beceriler üzerinden olması, akademik başarıya göre ürüne dönük değerlendirmeyi esas almaları olabilir.

**Çizelge 24: Tükenmişlik Düzeylerinin Branşa Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları**

	f	Sözel dersler ( $\bar{X}$ =33.63)	Sayısal dersler ( $\bar{X}$ =35.25)	Meslek dersleri ( $\bar{X}$ =36.43)	Diğer dersler ( $\bar{X}$ =36.13)
Kişisel başarı	Sözel dersler ( $\bar{X}$ =33.63)	200	-		
	Sayısal dersler ( $\bar{X}$ =35.25)	56	.62	-	
	Meslek dersleri ( $\bar{X}$ =36.43)	74	.09	.87	-
	Diğer dersler ( $\bar{X}$ =36.13)	31	.46	.97	.99

\*p<.05

**Çizelge 25: Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	
Duygusal Yorgunluk	Gruplar arası	1498.81	2	749.40		
	Gruplar içi	53810.85	358	150.31	4.98	.00
	Toplam	55309.66	360			
Duyarsızlaşma	Gruplar arası	170.81	2	85.40		
	Gruplar içi	13281.31	358	37.09	2.30	.10
	Toplam	13452.12	360			
Kişisel Başarı	Gruplar arası	532.34	2	266.17		
	Gruplar içi	23457.43	358	65.52	4.06	.01
	Toplam	23989.77	360			

(p<.05)

Çizelge 25'te öğretmenlerin okul türüne göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini analiz etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü

gibi okul türüne göre öğretmenler arasında kişisel başarı boyutunda [F(2-358)=4.98; p<.05] ve duygusal yorgunluk boyutunda [F(2-358)=2.30; p<.05] istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken duyarsızlaşma boyutunda [F(2-358)=4.06; p>.05] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu farkın kaynağını tespit edebilmek amacıyla yapılan post-hoc testinin sonuçları Çizelge 26’da verilmiştir.

**Çizelge 26: Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Değişimini Gösteren Post Hoc Sonuçları**

		f	Anadolu Lisesi	İmam Hatip Lisesi	Meslek Lisesi
Duygusal Yorgunluk	Anadolu Lisesi ( $\bar{X}$ =22.47)	121	-		
	İmam Hatip Lisesi ( $\bar{X}$ =27.61)	70	.02*	-	
	Meslek Lisesi ( $\bar{X}$ =22.45)	170	1.00	.01*	-
Kişisel Başarı	Anadolu Lisesi ( $\bar{X}$ =34.63)	121	-		
	İmam Hatip Lisesi ( $\bar{X}$ =32.37)	70	.18	-	
	Meslek Lisesi ( $\bar{X}$ =35.65)	170	.57	.01*	-

\*p<.05

Çizelge 26’da duygusal yorgunluk boyutunda Anadolu Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ortalamanın  $\bar{X}$ =22.47; İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ortalamanın  $\bar{X}$ =27.61; Meslek Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ortalamanın  $\bar{X}$  =22.45 olduğu görülmektedir.

Kişisel başarı boyutunda Anadolu Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ortalamannın  $\bar{X}=34.63$ ; İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ortalamannın  $\bar{X}=32.37$ ; Meslek Lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin ortalamannın  $\bar{X}=35.65$  olduğu görülmektedir.

Buna göre duygusal yorgunluk boyutunda Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğretmenlerinin orta düzeyde, İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik ortalamalarına bakıldığında öğretmenlerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ancak kişisel başarı boyutunda tükenmişlik ortalamalarının İmam Hatip, Anadolu ve Meslek lisesine doğru bir düşüş gösterdiği görülmektedir.

**Çizelge 27: Tükenmişlik Düzeylerinin Okulda Çalışma Süresine Göre Değişimini Gösteren ANOVA Sonuçları**

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
	Gruplar arası	120.41	4	30.10		
Duygusal Yorgunluk	Gruplar içi	13331.71	356	37.44	.80	.52
	Toplam	13452.12	360			
	Gruplar arası	606.90	4	151.72		
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	23382.86	356	65.68	2.31	.05
	Toplam	23989.77	360			
	Gruplar arası	632.78	4	158.19		
Kişisel Başarı	Gruplar içi	54676.88	356	153.58	1.03	.39
	Toplam	55309.66	360			

( $p<.05$ )

Çizelge 27’de öğretmenlerin okulda çalışma süresine göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğine karar vermek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Çizelgede görüldüğü gibi okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin duygusal yorgunluk boyutunda [F(4-356)=.80; p>.05], duyarsızlaşma boyutunda [F(4-356)=2.31; p>.05] ve kişisel başarı boyutunda [F(4-356)=1.03; p>.05] tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri okulda çalışma sürelerine göre değişiklik göstermemektedir.

**Çizelge 28: Tükenmişlik Düzeylerinin Daha Önce Çalışılan Okul Sayısına Göre Değişimini Gösteren Tek Yönlü ANOVA Sonuçları**

		Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
	Gruplar arası	125.23	2	62.61		
Duygusal Yorgunluk	Gruplar içi	13326.89	358	37.22	1.68	.18
	Toplam	13452.12	360			
	Gruplar arası	38.22	2	19.11		
Duyarsızlaşma	Gruplar içi	23951.54	358	66.90	.28	.75
	Toplam	23989.77	360			
	Gruplar arası	314.40	2	157.20		
Kişisel Başarı	Gruplar içi	54995.26	358	153.61	1.02	.36
	Toplam	55309.66	360			

(p<.05)

Çizelge 28’de öğretmenlerin daha önce çalıştıkları okul sayısına göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini değerlendirmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi okulda çalışma süresine göre öğretmenlerin duygusal yorgunluk boyutunda [F(2-358)=1.68; p>.05], duyarsızlaşma boyutunda [F(2-358)=.28; p>.05] ve kişisel başarı boyutunda [F(2-358)=1.02; p>.05] tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre öğretmenlerin daha önce çalıştıkları okul sayısının tükenmişlik düzeyleri üzerinde etkili olmadığı yorumu yapılabilir.

**Çizelge 29: Tükenmişlik Düzeylerinin Sendikaya Üyelik Durumuna Göre Değişimini Gösteren T Testi Sonuçları**

		f	$\bar{X}$	S	t	p
Duygusal Yorgunluk	Sendikaya üye	275	24.24	11.95	2.15	.03
	Sendikaya üye değil	86	20.95	13.48		
Duyarsızlaşma	Sendikaya üye	275	7.53	6.18	2.57	.01
	Sendikaya üye değil	86	5.60	5.65		
Kişisel Başarı	Sendikaya üye	275	34.57	7.79	.39	.69
	Sendikaya üye değil	86	34.98	9.28		

(p<.05)

Çizelge 29'da öğretmenlerin sendikaya üyelik durumuna göre duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin değişip değişmediğini analiz etmek için t testi uygulanmıştır. Çizelgede görüldüğü gibi duygusal yorgunluk boyutunda ve duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken (p<.05); kişisel başarı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (p>.05). Bu durumun nedeni herhangi bir sendikaya üye olmanın öğretmenlere psikolojik olarak destek vermesi ve benzer düşüncede bireylerle bir arada bulunduğundan psikolojik olarak daha güçlü olması sonucu daha az tükenmişlik yaşaması olabilir.

Araştırmaya katılan Muğla ili liselerinde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin demografik özelliklere göre değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgular ışığında; cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni öğretmenlerin tükenmişliğine yol açan etkenlerin cinsiyetten etkilenmesi, kadın ve erkek öğretmenlerin aynı koşullarda çalışması, aynı zorluklara maruz kalması olabilir.

Yaş değişkenine göre, öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı

farklılık olmadığı görülmüştür. Eğitim durumu değişkenine göre, öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkenine göre, duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında 10 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ortalamayla tükenmişlik yaşarken, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamayla tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu durumun nedeni mesleki kıdem arttıkça öğretmenlerin MEB'in her türlü koşulunu daha normal karşılamaya başlamaları olabilir.

Branş değişkenine göre, kişisel başarı boyutunda en düşük tükenmişlik ortalamalarının meslek dersi öğretmenlerine ait olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni Meslek Liselerinde çalışan öğretmenlerin kendilerine gelen öğrenci profilinin farkında olması olabilir. Okul türü değişkenine göre, kişisel başarı ve duygusal yorgunluk boyutlarında tükenmişlik düzeylerinde farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğretmenleri duygusal yorgunluk boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşarken, İmam Hatip Lisesi öğretmenleri yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Kişisel başarı boyutunda üç okul türü öğretmenleri de orta düzeyde tükenmişlik yaşamasına rağmen tükenmişlik ortalamaları İmam Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri ve Meslek Liselerine doğru düşüş göstermektedir.

Okulda çalışma süresine göre, öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin değişmediği gözlemlenmiştir. Daha önce çalışılan okul sayısına göre, öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeylerinin değişmediği görülmüştür. Sendikaya üye olma durumuna göre, duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Bu durumun nedeni herhangi bir sendika üyesi öğretmenin aidiyet duygusunun etkisiyle kendisini daha güçlü hissetmesi, herhangi bir sorunla karşılaştığında yanında/arkasında olacak kimselerin olduğunu bilmesi olabilir.

#### 4.6. Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında önce pearson korelasyon değerleri incelenmektedir. Ardından sırasıyla Muğla ili liselerinde, Anadolu, İmam Hatip ve Meslek Liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermayelerini algılama düzeyleri ve tükenmişlik boyutlarındaki düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak kurulan modele bakılacaktır. Ardından sosyal sermaye ve tükenmişlik düzeylerine ilişkin yol analizindeki değerler incelenecektir. Son olarak yol analizi sonucu ortaya çıkan uyum iyiliği değerlerine göre model değerlendirilecektir.

**Çizelge 30: Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Korelasyon Analizi**

Değişkenler	Sosyal Sermaye	Duygusal Yorgunluk	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Sosyal Sermaye	1			
Duygusal Yorgunluk	.09	1		
Duyarsızlaşma	.09	.60**	1	
Kişisel Başarı	.01	-.33**	-.39**	1

( $p < .01$ )

Tablo 30 incelendiğinde sosyal sermaye ve duygusal yorgunluk boyutunda tükenmişlik arasında  $r = .09$ ; sosyal sermaye ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik arasında  $r = .09$ ; sosyal sermaye ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik arasında  $r = .01$  düzeyinde korelasyon olduğu görülmektedir.

Sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için LISREL’de 4 gizil değişken ve 83 gözlenen değişkenden oluşan Şekil 4’teki model oluşturulmuştur. Gizil değişkenler sosyal sermaye, tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Gözlenen değişkenler ise 61 sosyal sermayeye ilişkin madde, 9 duygusal yorgunluğa ilişkin madde, 5 duyarsızlaşma boyutuna ilişkin madde, 8 kişisel başarı boyutuna ilişkin madde bulunmaktadır.



LISREL’de yapılan analiz sonucu sosyal sermaye düzeyi ve duygusal yorgunluk boyunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının -0.02; sosyal sermaye ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.13; sosyal sermaye ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.09 olduğu görülmektedir.

**Tablo 5: Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri**

Uyum İndeksi	Eşik Değerler	Kurulan Modelde Çıkan
( $\chi^2$ /sd)	$2.0 \leq X \leq 5.0$	3.57
RMSEA	$X \leq 0.10$	0.09
GFI; AGFI	$X \geq 0.90$	0.49; 0.47
RMR; SRMR	$X \leq 0.08$	0.22; 0.16
CFI	$X \geq 0.90$	0.97
NFI	$X \geq 0.90$	0.95
NNFI (TLI)	$X \geq 0.90$	0.96

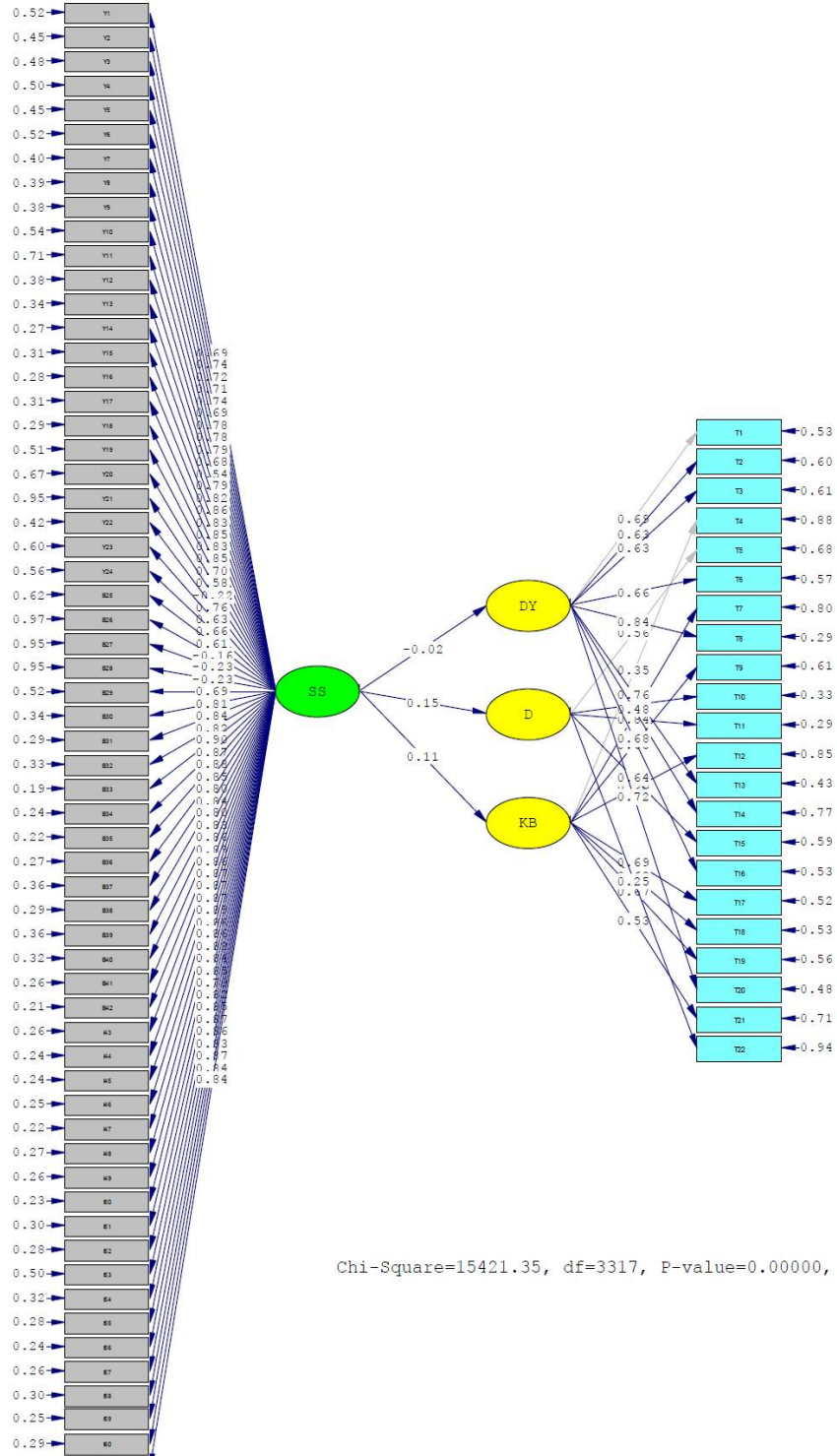
Tablo 5’te belirtildiği gibi sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiye yönelik kurulan SEM modelinin uyum iyiliği değerlerinden Chi-Square ( $\chi^2$ ) ve Serbestlik Derecesi (sd) oranı 3,57 olarak bulunmuştur. Bu oranın 2 ve 5 aralığında olması iyi uyuma karşılık gelir.

Uyum iyiliği değerlerinden RMSEA değerine bakıldığında bu modelde 0.09 olarak karşımıza çıkan değer en üst değeri 0.10 olduğundan modelin kabul edilebilir derecede uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden GFI/AGFI değerleri sırasıyla 0.49 ve 0.47 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin alması gereken en alt değer 0.90 olduğundan iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden RMR; SRMR değerlerinin en yüksek 0.08 olması gerekmektedir. Kurulan modelde çıkan bu değerler ise sırasıyla 0.22 ve 0.16 olarak bulunmuştur. Bu nedenle modelin RMR; SRMR değerlerinde uyum sağlamadığı söylenebilir.

Şekil 4: Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli



Uyum iyiliği değerlerinden CFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olması gerektiği, kurulan modelde ise 0.97 değeri ile karşılaştırıldığından mükemmel uyum yakalandığı söylenebilir.

NFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 kurulan model sonucu çıkan değerin 0.95 olmasından dolayı modelin mükemmel uyum sağladığı söylenebilir.

NNFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olduğu görülmektedir. Kurulan modelde karşılaşılan NNFI değeri ise 0.96 olduğundan mükemmel uyum sağlandığı söylenebilir.

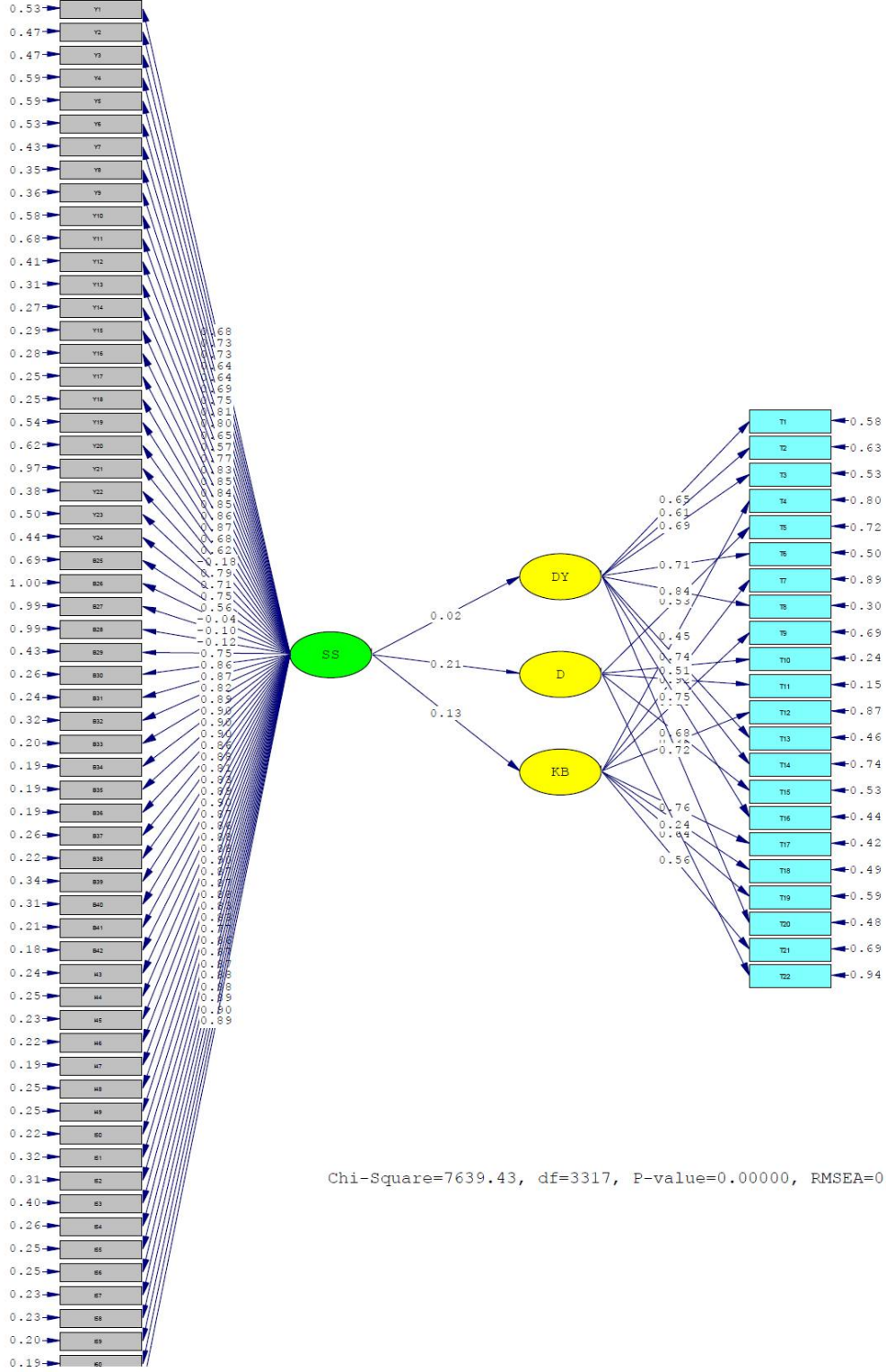
Sonuç olarak model tam uyum değerlerine (absolute fit indices) göre kabul edilebilir derecede uyum sağlarken göreceli uyum değerlerine (incremental fit indices) göre mükemmel uyum sağlamaktadır.

#### **4.6.1. Anadolu Liselerinde Sosyal Sermaye Düzeyleri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular**

Anadolu Liselerinde sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için LISREL’de 4 gizil değişken ve 83 gözlenen değişkenden oluşan Şekil 5’teki model oluşturulmuştur. Gizil değişkenler sosyal sermaye, tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Gözlenen değişkenler ise 61 sosyal sermayeye ilişkin madde, 9 duygusal yorgunluğa ilişkin madde, 5 duyarsızlaşma boyutuna ilişkin madde, 8 kişisel başarı boyutuna ilişkin madde bulunmaktadır.

LISREL’de yapılan analiz sonucu Anadolu Liselerinde sosyal sermaye düzeyi ve duygusal yorgunluk boyunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.02; sosyal sermaye ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.21; sosyal sermaye ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.14 olduğu görülmektedir.

**Şekil 5: Anadolu Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli**



**Tablo 6: Anadolu Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri**

Uyum İndeksi	Eşik Değerler	Kurulan Modelde Çıkan
$(\chi^2/sd)$	$2.0 \leq X \leq 5.0$	2,47
RMSEA	$X \leq 0.10$	0.10
GFI; AGFI	$X \geq 0.90$	0.39; 0.36
RMR; SRMR	$X \leq 0.08$	0.17; 0.08
CFI	$X \geq 0.90$	0.94
NFI	$X \geq 0.90$	0.91
NNFI (TLI)	$X \geq 0.90$	0.94

Tablo 6’da belirtildiği gibi sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiye yönelik kurulan SEM modelinin uyum iyiliği değerlerinden Chi-Square ( $\chi^2$ ) ve Serbestlik Derecesi (sd) oranı 2,47 olarak bulunmuştur. Bu oranın 2 ve 5 aralığında olması iyi uyuma karşılık gelir. Bu bulgulardan hareketle modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden RMSEA değerine bakıldığında bu modelde 0.10 olarak karşımıza çıkan değer en üst değeri 0.10 olduğundan modelin kabul edilebilir derecede uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden GFI/AGFI değerleri sırasıyla 0.39 ve 0.36 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin alması gereken en alt değer 0.90 olduğundan iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden RMR; SRMR değerlerinin en yüksek 0.08 olması gerekmektedir. Kurulan modelde çıkan bu değerler ise sırasıyla 0.17 ve 0.08 olarak bulunmuştur. Bu nedenle modelin RMR değerinin uyum sağlamadığı; SRMR değerlerinin kabul edilebilir derecede uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden CFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olması gerektiği, kurulan modelde ise 0.94 değeri ile karşılaşıldığından iyi uyum yakalandığı söylenebilir.

NFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 kurulan model sonucu çıkan değerin 0.91 olmasından dolayı modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

NNFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olduğu görülmektedir. Kurulan modelde karşılaşılan NNFI değeri ise 0.94 olduğundan iyi uyum sağlandığı söylenebilir.

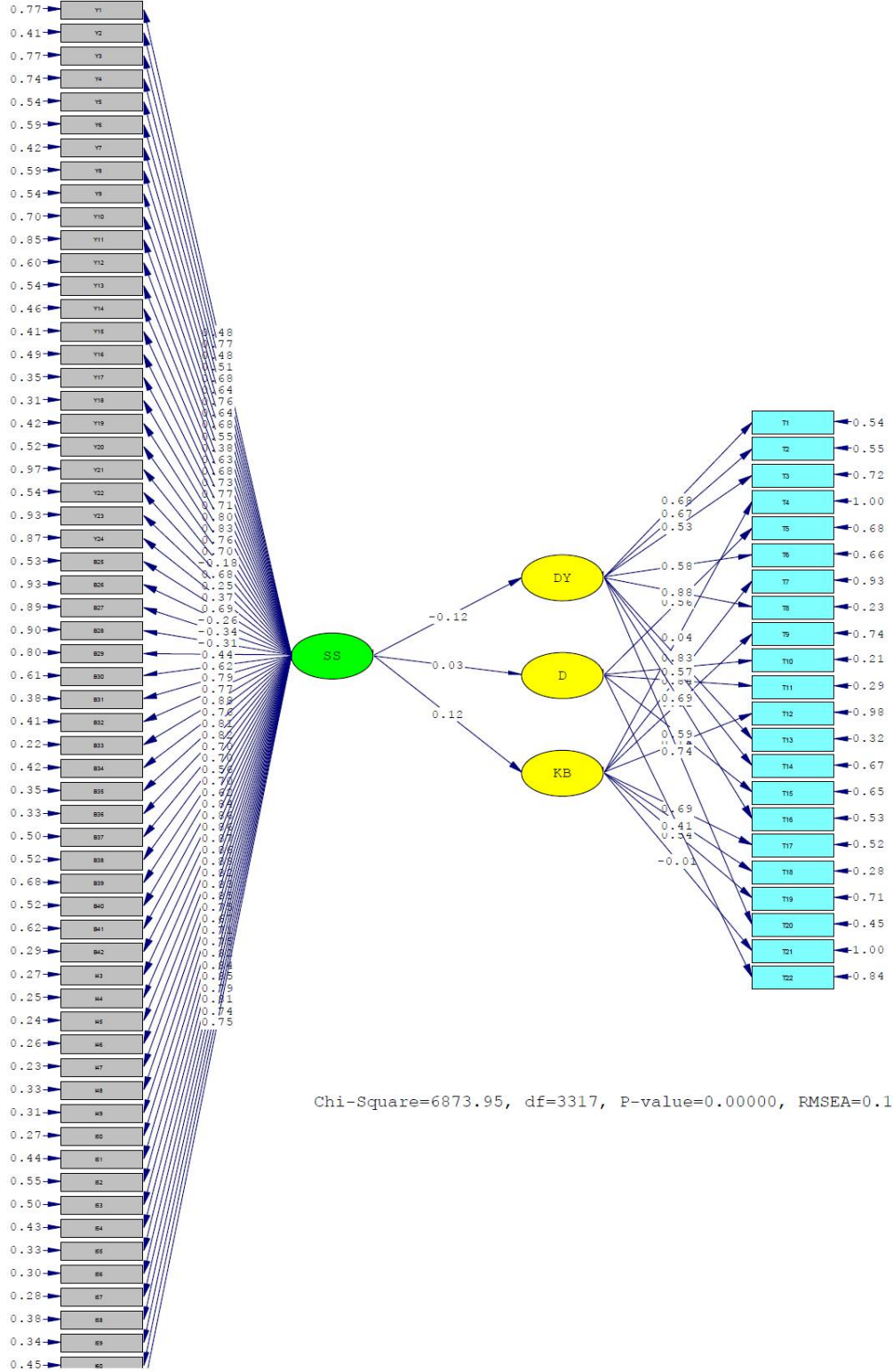
Sonuç olarak Anadolu Liselerinde sosyal sermaye düzeyi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak kurulan model tam uyum değerlerine (absolute fit indices) göre kabul edilebilir derecede uyum sağlarken göreceli uyum değerlerine (incremental fit indices) göre iyi uyum sağlamaktadır.

#### **4.6.2. İmam Hatip Liselerinde Sosyal Sermaye Düzeyleri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular**

İmam Hatip Liselerinde sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için LISREL’de 4 gizil değişken ve 83 gözlenen değişkenden oluşan Şekil 6’teki model oluşturulmuştur. Gizil değişkenler sosyal sermaye, tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Gözlenen değişkenler ise 61 sosyal sermayeye ilişkin madde, 9 duygusal yorgunluğa ilişkin madde, 5 duyarsızlaşma boyutuna ilişkin madde, 8 kişisel başarı boyutuna ilişkin madde bulunmaktadır.

LISREL’de yapılan analiz sonucu İmam Hatip Liselerinde sosyal sermaye düzeyi ve duygusal yorgunluk boyunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının -0.13; sosyal sermaye ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.03; sosyal sermaye ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.13 olduğu görülmektedir.

**Şekil 6: İmam Hatip Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli**



**Tablo7: İmam Hatip Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri**

Uyum İndeksi	Eşik Değerler	Kurulan Modelde Çıkan
$(\chi^2/sd)$	$2.0 \leq X \leq 5.0$	3.07
RMSEA	$X \leq 0.10$	0.12
GFI; AGFI	$X \geq 0.90$	0.29; 0.26
RMR; SRMR	$X \leq 0.08$	0.28; 0.12
CFI	$X \geq 0.90$	0.79
NFI	$X \geq 0.90$	0.71
NNFI (TLI)	$X \geq 0.90$	0.78

Tablo 7’de belirtildiği gibi sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiye yönelik kurulan SEM modelinin uyum iyiliği değerlerinden Chi-Square ( $\chi^2$ ) ve Serbestlik Derecesi (sd) oranı 3.07 olarak bulunmuştur. Bu oranın 2 ve 5 aralığında olması iyi uyuma karşılık geldiğinden modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden RMSEA değerine bakıldığında bu modelde 0.12 olarak karşımıza çıkan değer en üst değeri 0.10 olduğundan modelin iyi derecede uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden GFI/AGFI değerleri sırasıyla 0.29 ve 0.26 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin alması gereken en alt değer 0.90 olduğundan iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden RMR; SRMR değerlerinin en yüksek 0.08 olması gerekmektedir. Kurulan modelde çıkan bu değerler ise sırasıyla 0.28ve 0.12olarak bulunmuştur. Bu nedenle modelin RMR; SRMR değerlerinin iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden CFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olması gerektiği, kurulan modelde ise 0.79 değeri ile karşılaşıldığından iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

NFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 kurulan model sonucu çıkan değer 0.71 olmasından dolayı modelin iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.



NNFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olduğu görülmektedir. Kurulan modelde karşılaşılan NNFI değeri ise 0.78 olduğundan iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

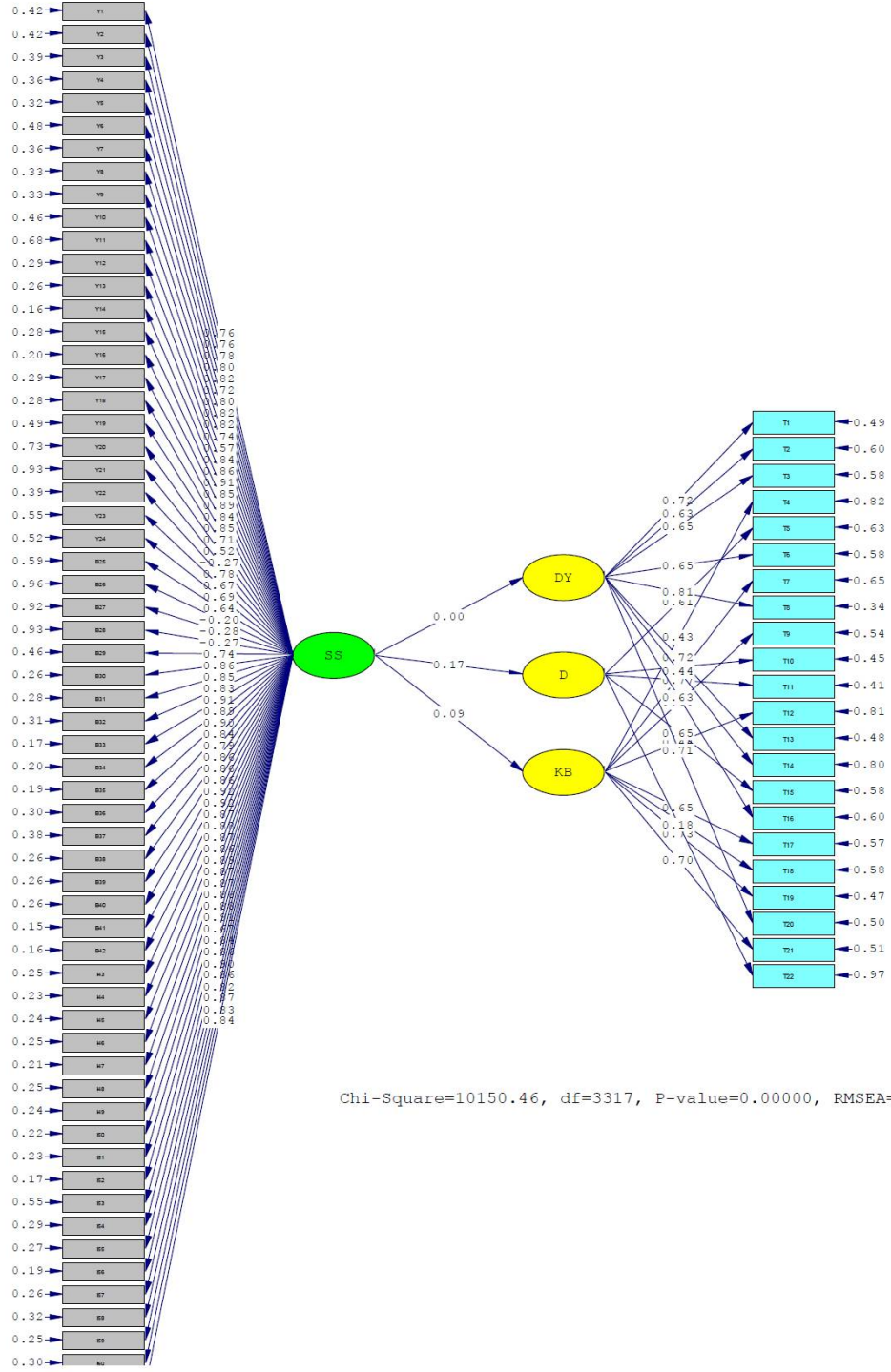
Sonuç olarak İmam Hatip Liselerinde sosyal sermaye düzeyi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak kurulan model tam uyum değerlerine (absolute fit indices) göre ve göreceli uyum değerlerine (incremental fit indices) göre iyi uyum sağlamamaktadır.

#### **4.6.3. Meslek Liselerinde Sosyal Sermaye Düzeyleri Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiye İlişkin Bulgular**

Meslek Liselerinde sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için LISREL’de 4 gizil değişken ve 83 gözlenen değişkenden oluşan Şekil 7’deki model oluşturulmuştur. Gizil değişkenler sosyal sermaye, tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarıdır. Gözlenen değişkenler ise 61 sosyal sermayeye ilişkin madde, 9 duygusal yorgunluğa ilişkin madde, 5 duyarsızlaşma boyutuna ilişkin madde, 8 kişisel başarı boyutuna ilişkin madde bulunmaktadır.

LISREL’de yapılan analiz sonucu Meslek Liselerinde sosyal sermaye düzeyi ve duygusal yorgunluk boyunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.00; sosyal sermaye ve duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.17; sosyal sermaye ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik arasındaki ilişki katsayısının 0.09 olduğu görülmektedir.

**Şekil 7: Meslek Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren YEM Modeli**



**Tablo 8: Meslek Liselerinde Sosyal Sermaye ve Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Kurulan YEM Modeline İlişkin Uyum İyiliği Değerleri**

Uyum İndeksi	Eşik Değerler	Kurulan Modelde Çıkan
( $\chi^2/sd$ )	$2.0 \leq X \leq 5.0$	2.74
RMSEA	$X \leq 0.10$	0.11
GFI; AGFI	$X \geq 0.90$	0.41; 0.38
RMR; SRMR	$X \leq 0.08$	0.21; 0.08
CFI	$X \geq 0.90$	0.96
NFI	$X \geq 0.90$	0.93
NNFI (TLI)	$X \geq 0.90$	0.95

Tablo 8’de belirtildiği gibi sosyal sermaye ve tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiye yönelik kurulan SEM modelinin uyum iyiliği değerlerinden Chi-Square ( $\chi^2$ ) ve Serbestlik Derecesi (sd) oranı 2,47 olarak bulunmuştur. Bu oranın 2 ve 5 aralığında olması iyi uyuma karşılık gelir. Bu bulgulardan hareketle modelin iyi uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden RMSEA değerine bakıldığında bu modelde 0.11 olarak karşımıza çıkan değer en üst değeri 0.10 olduğundan modelin iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden GFI/AGFI değerleri sırasıyla 0.41 ve 0.38 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin alması gereken en alt değer 0.90 olduğundan iyi uyum sağlamadığı söylenebilir.

Uyum değerlerinden RMR; SRMR değerlerinin en yüksek 0.08 olması gerekmektedir. Kurulan modelde çıkan bu değerler ise sırasıyla 0.21 ve 0.08 olarak bulunmuştur. Bu nedenle modelin RMR değerinin uyum sağlamadığı; SRMR değerlerinin kabul edilebilir derecede uyum sağladığı söylenebilir.

Uyum iyiliği değerlerinden CFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olması gerektiği, kurulan modelde ise 0.96 değeri ile karşılaştırıldığından mükemmel uyum yakalandığı söylenebilir.

NFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 kurulan model sonucu çıkan değerin 0.93 olmasından dolayı modelin iyi uyum sağladığı söylenbilir.

NNFI değerine bakıldığında eşik değerin 0.90 olduğu görülmektedir. Kurulan modelde karşılaşılan NNFI değeri ise 0.95 olduğundan mükemmel uyum sağlandığı söylenbilir.

Sonuç olarak Meslek Liselerinde sosyal sermaye düzeyi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik olarak kurulan model tam uyum değerlerine (absolute fit indices) göre kabul edilebilir derecede uyum sağlarken göreceli uyum değerlerine (incremental fit indices) göre iyi uyum sağlamaktadır.

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda nicel bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlardan yola çıkılarak getirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **5.1. Sonuçlar**

Araştırmada Muğla ili liselerinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve öğretmen tükenmişliği ile arasındaki ilişkiye cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, lisansüstü derecesine sahip olup olmama durumu, şimdiki okulda çalışma süresi, daha önce çalıştığı okul sayısı, herhangi bir sendikaya üye olup olmama durumu gibi değişkenler göz önünde bulundurularak bakılmıştır.

Araştırmada önce alanyazın taraması yapılmış ardından okul müdürünün sosyal sermaye düzeyini belirlemek için ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde hem sosyal sermaye hem de eğitim yönetimi alanyazınlarından ve yapılmış çalışmalardan yararlanılmıştır. Oluşturulan ölçek taslağının ilk başta oldukça geniş olması, ölçek geliştirme sürecinde belli bir kavramsal çerçeve temel alınması gerekliliğini doğurmuştur. Bu nedenle Nahapiet ve Ghoshal (1998)'in sosyal sermayeye ilişkin yapısal, ilişkisel ve bilişsel sınıflandırması temel alınmıştır. Bu çerçevede ölçek taslağındaki maddeler düzenlenmiştir.

Ölçek taslağı kapsam geçerliği, yapı geçerliği ve ölçekle ilgili diğer konulardaki görüşleri alınmak üzere alan uzmanlarına sunulmuştur. Gelen öneriler

değerlendirilerek ölçek ön uygulama için hazır hale getirilmiştir. Ön uygulama Muğla'nın Ula ve Fethiye ilçesindeki liselerde gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucu KMO ve Bartlett's değerlerine bakılarak önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin üç faktörde yapılanmadığı, maddelerin çoğunun tek faktörde toplandığı ve tek faktörün varyansın % 53.64'ini açıkladığı gözlenmiştir. Ardından doğruluyacı faktör analizi yapılmıştır ve uyum iyiliği değerleri incelenmiştir. 1 gizil değişken ve 61 gözlenen değişkenden oluşan Sosyal Sermaye Ölçeği'ne ilişkin model tam ve göreceli uyum iyiliği değerlerine göre iyi uyum sağlamıştır. Güvenirlik analizi sonucu ölçeğin iç tutarlılığı yüksek çıkmıştır. Yapılan analizler ve değerlendirmeler sonucu 61 maddeden oluşan Sosyal Sermaye Ölçeğinin tek faktörlü yapısı doğrulandığı için ölçek uygulamaya hazır hale gelmiştir.

Temel alınan sınıflandırma faktörleşmeyi sağlamasa da kuramsal olarak bilgilerin derli toplu sunulmasına yaramıştır. Zaten Nahapiet ve Ghoshal (1998: 243) böyle bir sınıflandırma yapsalar da yapısal, ilişkisel ve bilişsel sosyal sermayenin bir bütün olduğunu, kimi durumda kesin sınırları çizmenin zor olduğu belirtmektedirler.

Araştırma için oransız küme örnekleme yöntemiyle üç okul türünden 528 öğretmen seçilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin %71'ine ulaşılmıştır. Bu anketlerin ise % 95'inin geçerli olduğu görüldüğünden 361 anket analize tabii tutulmuştur. % 95 güven aralığında 340 öğretmene ulaşmak yeterli olduğundan bu kadar veri ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 50.7'si kadın, %49.3'ü erkektir. Oranlarda görüldüğü gibi kadın ve erkek öğretmen sayısının birbirine yakındır. Bu bulgu MEB (2013: 147-148) verilerini desteklemektedir. Batı Anadolu'da kadın ve erkek öğretmenlerin sayısı dengelidir. Bu durum Anadolu'nun batı kıyılarında mesleğin tek bir cinsiyete uygun olduğu algısının bulunmaması, bireylerin istedikleri mesleği seçmede daha özgür kararlar almalarıyla ilgili olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin (çoğunluğu) % 44.9'u 36-45 yaş aralığında ve %37.4'ü 45 yaş ve üzerindedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin % 9.7'si lisansüstü diplomasına sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin (büyük çoğunluğu) % 47.1'i 11-20 yıl arası ve % 34.9'u 20 yıl ve üstü mesleki kıdeme

sahiptir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin % 55.4'ü Türk Dili ve Edebiyatı, İngilizce, Almanca, tarih, coğrafya, felsefe, din kültürü gibi sözel dersler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada yer alan öğretmenlerin % 33.5'i Anadolu Liseleri öğretmeni, % 47.1'i Meslek Liseleri öğretmeni, % 19.4'ü İmam Hatip Liseleri öğretmenidir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin % 36.6'sı bulunduğu okulda 1-5 yıl arası bir süredir, % 27.1'i 6-10 yıl arası bir süredir çalışmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 67.9'u 4 ve daha fazla sayıda okulda çalışmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76.2'si bir sendika üyesidir.

Araştırmada okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine önce Muğla ili geneli bakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini 239.19 aritmetik ortalamayla “yüksek” olarak algılamaktadırlar. Okul türü bazında bu düzeylere bakıldığında düzeyin değişmediği ancak okul müdürlerine ilişkin ortaya çıkan sosyal sermaye ortalamalarının, sırasıyla Anadolu Lisesi ( $\bar{X}$ =240.92), İmam Hatip Lisesi ( $\bar{X}$ =239.09) ve Meslek Lisesi ( $\bar{X}$ =238.01) şeklinde, en yüksekte aşağıya doğru sıralandığı görülmektedir.

Yapılan yasal düzenlemelerle genel liseler tabela değişikliğinden öteye gitmeyecek değişikliklerle Anadolu Lisesi türüne dönüştürülmüştür ya da kademeli olarak dönüştürülmektedir. Bu dönüşümle birlikte Anadolu Liselerinin eski akademik başarısını ve kültürünü sürdürdüğünü söylemek yanlış olur ancak araştırma için seçilen Anadolu Liseleri ise Muğla'nın köklü Anadolu liselerindedir. Bu okulların öğretmen nitelikleri ortadır. Bu nedenle okul müdürlerinin sosyal sermayelerini yüksek olarak algılamaları okula ilişkin geleneklerinin sağlamlığından kaynaklanıyor olabilir. Diğer bir olasılık ise yapılan yönetici atamaları sonucu bu okullarda çalışmaya başlayan müdürler ile okuldaki öğretmenlerinin zihin yapılarının birbiriyle örtüşmemesinden dolayı bu okul türünde çalışan öğretmenlerin müdürlerinin sosyal sermayelerini diğer okul türlerine göre daha yüksek algılamasıdır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre cinsiyet değişkeninin sosyal sermayenin algılanışı üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ersözlü

(2008)'in çalışmasında da bu araştırma bulgularıyla benzer şekilde okulların sosyal sermaye düzeyleri öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişiklik göstermemektedir.

Durkan-Şimşek (2013)'ün çalışması sosyal sermaye düzeyinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiğine ilişkin bulgular ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile yaşları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır [ $F(2-358)=1.87$ ;  $p>.05$ ]. Bu bulgudan hareketle yaş değişkeninin sosyal sermayenin algılanışı üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile eğitim durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p<.05$ ). Bu bulgudan hareketle öğretmenlerin lisansüstü derecelerine sahip olmalarının okul müdürlerinin sosyal sermayelerini daha düşük algılamalarına neden olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni lisansüstü eğitimle birlikte bilimsel düşünme, sorgulama ve eleştirme mekanizmalarının daha çok işe koşılmaya başlanması olabilir. Bu işin başka bir boyutu ise belli sendikaların eşgüdümünde yürütülmüş olan tezsiz yüksek lisans programları sonucu lisansüstü derecesine sahip olan öğretmenler kendileriyle benzer zihniyetteki okul müdürlerinin yaptıklarını “normal” olarak nitelendirdiklerinden, okul müdürlerini koruma amaçlı düşük puanlamış olabilirler. Ersözlü (2008)'in çalışmasında ise okulların sosyal sermaye düzeyi ve öğretmenlerin öğrenim durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2-358)=4.4$ ;  $p<.05$ ]. 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Mesleğin ilk ve son yıllarında okul müdürünün sosyal sermaye düzeyi daha düşük olarak algılanırken, mesleğin 11-20 yıl arası diliminde daha yüksek olarak algılanmaktadır.



Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler olması gerekenleri çevrelerinde görmek isterler. Bu durum kendilerinden yaşça büyük öğretmenlerin “sen yeni mezunsun, boş ver bu idealistliği, sen de alışacaksın” söylemlerine maruz kalmalarına neden olsa da eleştireliliklerini korurlar. Diğer yandan mesleğin son yıllarında ise artık her mevsimi görmüş olan öğretmenlerin değerlendirme ölçütleri yükselmiş olur. Bu nedenlerden dolayı mesleğin ilk ve son 10 yılında okul müdürlerinin sosyal sermayesini daha düşük algılama eğiliminde olabilirler. Durkan-Şimşek (2013) ve Ersözlü (2008)’in çalışmalarında ise mesleki kıdem değişkeninin sosyal sermaye üzerinde anlamlı farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile branşları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır [ $F(3-357)=.28$ ;  $p>.05$ ]. Buna göre branş değişkeninin sosyal sermayenin algılanışı üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ersözlü (2008)’in çalışmasında branş değişkeninin sosyal sermaye düzeyi üzerinde farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile okul türleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır [ $F(2-358)=.147$ ;  $p>.05$ ]. Buna göre okul türü değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini algılamalarının değişmediği söylenebilir. Bu durumun temel nedeni yönetici atamalarının tek elden yapılması olabilir. Ersözlü (2008)’in çalışmasında fen liselerinin sosyal sermaye düzeyinin genel liselerin ve meslek liselerin sosyal sermaye düzeyinden daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile şimdiki okullarında çalışma süreleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır [ $F(4-356)=1.57$ ;  $p>.05$ ]. Buna göre şimdiki okulunda çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini algılamalarının değişmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile daha önce çalıştıkları okul sayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur [ $F(2-358)=4.12$ ;  $p<.05$ ]. Buna göre 4 ve daha çok sayıda okulda çalışmış olan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle çalışılan okul sayısı arttıkça okul müdürünün sosyal sermayesini yüksek olarak algılama eğiliminin arttığı söylenebilir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin çalıştıkları okulların farklılaşmasına rağmen okul müdürlerinin profilinin farklılaşmaması olabilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerine ilişkin algıları ile sendikaya üyelik durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre sendikaya üyelik değişkenine göre öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyini algılamalarının değişmediği söylenebilir. Her ne kadar sendikalar belli ideolojiler çerçevesinde şekillenseler de herhangi birine üye olan biri kendi ideolojisi çerçevesinde okul müdürünü değerlendireceğinden kimi durumda olumlu kimi durumda olumsuz olacaktır. Bu nedenle okul müdürünün sosyal sermaye düzeyinin herhangi bir sendikaya üye olup olmama durumuna göre değişmemesi normal görünmektedir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerine önce Muğla ili geneli bakılmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenler duygusal yorgunluk boyutunda orta düzey ( $\bar{X}=23.46$ ), duyarsızlaşma boyutunda düşük düzey ( $\bar{X}=7.07$ ), kişisel başarı boyutunda orta düzey tükenmişlik ( $\bar{X}=34.67$ ) yaşamaktadır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde her geçen gün artan gereksiz bürokratik süreçler, sorumluluğu olan öğretmenlerin yetkilerinin ve söz haklarının sınırlı olması, toplum nezdinde öğretmenlik mesleğine bakış açısının değişmiş olması olabilir. İnce (2014)'ün bulguları da bu araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Arıkan (2007) ve Bayramoğlu (2008)'in çalışmalarında öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeyleri düşük

çıkıldığından bu çalışmadan farklı bulgular ortaya koyduğu söylenebilir. Boomgard (2013)'ün çalışmasında öğretmenlerin duygusal yorgunluk boyutunda tükenmişlik düzeyleri orta düzeyde bulunurken; duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında düşük düzeyde bulunmuştur. Gündüz (2006)'nın çalışmasında öğretmenlerin duygusal yorgunluk düzeyleri orta derece olarak bulunurken, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur.

Okul türü bazında tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde duygusal yorgunluk boyutunda Anadolu Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=22.47$ ) ve Meslek Lisesi ( $\bar{X}=22.45$ ) öğretmenleri orta düzey, İmam Hatip Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=27.61$ ) yüksek düzey tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu durumun nedeni Türkiye'de siyasetin "dinci" söylemler üzerinden yürümesi sonucu İmam Hatip Liselerinde çalışan öğretmenlerin sınırlarının diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre daha çok zorlanması olabilir.

Duyarsızlaşma boyutunda Anadolu Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=6.44$ ), İmam Hatip Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=8.9$ ) ve Meslek Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=6.98$ ) düşük düzey tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu durumun nedeni öğretmenlerin toplum gözündeki konumlarının değişmesi, eğitim sisteminin her geçen gün daha çok dine alet edilmesine rağmen mesleklerine tutunmaya çalışmaları olabilir.

Kişisel başarı boyutunda Anadolu Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=34.63$ ), İmam Hatip Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=32.37$ ) ve Meslek Lisesi öğretmenleri ( $\bar{X}=35.65$ ) orta düzey tükenmişlik yaşamaktadırlar. Bu durumun nedeni öğretmenlerin karar mekanizmalarında yer almamaları, sadece merkez örgütte alınan kararların uygulayıcıları olmaları ve bu nedenle eğitim sisteminin olumsuz çıktılarından doğrudan kendilerini sorumlu tutmamaları olabilir.

Arıcan (2009)'un çalışması Anadolu lisesi öğretmenleri ve genel lise öğretmenleri arasında kişisel başarı boyutunda anlamlı farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Anadolu Lisesi öğretmenleri kişisel başarı boyutunda daha az tükenmişlik yaşarken genel lise öğretmenleri daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Bayramoğlu (2008)'in çalışmasında kişisel başarı boyutunda genel lise öğretmenlerinin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulgusuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre cinsiyet değişkeninin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Kadın ya da erkek öğretmenlerin aynı koşullarda çalışmaları, aynı değişikliklere maruz kalmaları bu durumun nedeni olabilir. Arıkan (2007), Arıcan (2009), Çavuşoğlu (2005), Dilsiz (2006) ve Karaman (2009)'un çalışmaları bu çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Diğer yandan duygusal yorgunlukta kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ak 2014; Bayramoğlu 2008; Çam 2010; Doğuyurt 2013; Williams 2014). Tulunay (2008)'in çalışması tükenmişliğin tüm alt boyutlarında erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığına ilişkin bulgular ortaya koymaktadır. Maslach ve diğerlerinin çalışması (1996) duyarsızlaşma boyutunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile yaşları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır [duygusal yorgunluk  $F(2-358)=2.62$ ;  $p>.05$ ], [duyarsızlaşma  $F(2-358)=.87$ ;  $p>.05$ ], [kişisel başarı  $F(2-358)=1.76$ ;  $p>.05$ ]. Buna göre yaş değişkeninin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Gündüz (2006), Ak (2014) ve Çavuşoğlu (2005)'in bulguları bu çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Diğer taraftan Arıcan (2009), Bayramoğlu (2008) ve Besler (2006)'nın çalışmaları yaş arttıkça duygusal yorgunluk boyutunda tükenmişliğin arttığına ilişkin bulgular ortaya koyarken Maslach ve arkadaşlarının çalışması (1996) duygusal yorgunluk boyutunda genç öğretmenlerin tükenmişlik ortalamalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki t testi sonucu istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p>.05$ ). Buna göre öğretmenlerin lisansüstü derecesine sahip olup olmamaları onların duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmadığı söylenebilir. Bu durumun nedeni MEB bünyesinde öğretmenlerin lisansüstü derecelerinin hak ettiği saygınlığı görmemesi ve tüm öğretmenlerin aynı koşullara maruz kalmaları olabilir. Bu bulgu Arıcan (2009), Çam (2010) ve Gündüz (2006)'nın çalışmalarının bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Diğer yandan Bayramoğlu (2008) ve Williams (2014)'ün çalışmaları kişisel başarı boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu duygusal yorgunluk [ $F(2-358)=4.54$ ;  $p<.05$ ] ve duyarsızlaşma [ $F(2-358)=3.46$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken kişisel başarı [ $F(2-358)=1.13$ ;  $p>.05$ ] boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenler duygusal yorgunluk boyutunda orta düzeyde ve duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar. Ancak mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik ortalamalarının da azaldığı görülmektedir. Bu durumun nedeni artan mesleki kıdemle birlikte öğretmenlerin çevrelerinde olup bitenlere karşı duyarsızlaşmaya başlamaları olabilir. Bu bulgu Besler (2006), İnce (2014) ve Tulunay (2010)'un bulgularıyla benzerlikler göstermektedir.

Diğer yandan Ak (2014), Arıcan (2009), Arıkan (2007), Çavuşoğlu (2005), Gündüz (2006)'nın çalışmaları tükenmişliğin boyutları ve mesleki kıdem değişkeni arasında anlamlı fark bulunmadığını ortaya koyarken Williams (2014)'ün çalışması mesleki kıdem artarken duygusal yorgunluğun da arttığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile branşları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu duygusal yorgunluk [ $F(3-357)=1.52$ ;  $p>.05$ ] ve

duyarsızlaşma [ $F(3-357)=.71$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamışken kişisel başarı boyutunda [ $F(3-357)=2.69$ ;  $p<.05$ ] istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Kişisel başarı boyutunda meslek dersi öğretmenlerinin tükenmişlik ortalamaları en düşük düzeydedir. Bunun nedeni meslek derslerinde zihinsel becerilerden ziyade el becerilerinin ön planda olması, ders çıktılarının somut ürünlere dönük olması ve meslek dersi öğretmenlerinin öğrenci kapasitesinin farkında olması olabilir.

Arıcan (2009)'un ortaöğretim kurumu öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında branş değişkeni duygusal yorgunluk ve kişisel başarı boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmaktadır. Sosyal bilimler alanındaki öğretmenler dil ve güzel sanatlar alanındaki öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yaşamaktadır. Ak (2014)'ün mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında yürüttüğü çalışmasında duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında en yüksek tükenmişlik sosyal bilimler öğretmenlerinin olurken en düşük tükenmişlik teknik öğretmenlere aittir. Çam (2010)'un ilköğretim öğretmenleriyle yürüttüğü çalışmasında duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında branş bazından anlamlı farklılık bulunamazken, kişisel başarı boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Karaman (2009)'un çalışmasında branş değişkeninin tükenmişliğin boyutlarında anlamlı farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile okul türü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu duygusal yorgunluk boyutunda [ $F(2-358)=2.30$ ;  $p<.05$ ] ve kişisel başarı boyutunda [ $F(2-358)=4.98$ ;  $p<.05$ ] istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunurken duyarsızlaşma boyutunda [ $F(2-358)=4.06$ ;  $p>.05$ ] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğretmenleri duygusal yorgunluk boyutunda orta düzeyde, İmam Hatip Lisesi öğretmenlerinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamaktadır. Kişisel başarı boyutunda İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Meslek Lisesi öğretmenlerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ancak tükenmişlik ortalamalarının İmam Hatip, Anadolu ve Meslek lisesine doğru bir düşüş gösterdiği görülmektedir.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile okulda çalışma süresi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu duygusal yorgunluk boyutunda [F(4-356)=.80; p>.05], duyarsızlaşma boyutunda [F(4-356)=2.31; p>.05] ve kişisel başarı boyutunda [F(4-356)=1.03; p>.05] tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ak (2014)'ün çalışması bu çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile daha önce çalışılan okul sayısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu duygusal yorgunluk boyutunda [F(2-358)=1.68; p>.05], duyarsızlaşma boyutunda [F(2-358)=.28; p>.05] ve kişisel başarı boyutunda [F(2-358)=1.02; p>.05] tükenmişlik düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarındaki tükenmişlik düzeyleri ile sendikaya üyelik durumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan t testi sonucu duygusal yorgunluk boyutunda ve duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunurken (p<.05); kişisel başarı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır (p>.05). Sendika üyesi olmak öğretmenleri psikolojik olarak daha güçlü kılıyor ve bunun sonucunda da duygusal yorgunluk ve duyarsızlaşma boyutlarında daha az tükenmişlik yaşamalarına neden oluyor olabilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini algılamaları ile tükenmişliğin duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için pearson korelasyonu sonucu ortaya çıkan değerler sosyal sermaye ve duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda tükenmişlik arasında sırasıyla  $r=.09$ ;  $r=.09$ ;  $r=.01$ 'dir. LISREL'de yapılan yol analizi sonucu ortaya çıkan sosyal sermaye ve duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik arasındaki ilişki katsayıları ise sırasıyla -0.02, 0.13, 0.09'dur.

Araştırmada yer alan Anadolu Lisesi öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini algılamaları ile tükenmişliğin boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için LISREL’de yapılan yol analizi sonucu ortaya çıkan sosyal sermaye ve duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik arasındaki ilişki katsayıları ise sırasıyla 0.02, 0.21, 0.14’tür.

Araştırmada yer alan İmam Hatip Liseleri öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini algılamaları ile tükenmişliğin boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için LISREL’de yapılan yol analizi sonucu ortaya çıkan sosyal sermaye ve duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik arasındaki ilişki katsayıları ise sırasıyla -0.13, 0.03, 0.13’tür.

Araştırmada yer alan Meslek Liseleri öğretmenlerinin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerini algılamaları ile tükenmişliğin boyutları arasındaki ilişkiyi incelemek için LISREL’de yapılan yol analizi sonucu ortaya çıkan sosyal sermaye ve duygusal yorgunluk, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik arasındaki ilişki katsayıları ise sırasıyla 0.00, 0.17, 0.09’tür.

## **5.2. Öneriler**

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak şu öneriler getirilebilir:

1-Okul müdürlerinin sosyal sermayesi öğretmenler tarafından “yüksek” olarak algılanmasına rağmen sosyal sermayenin gücü eğitim örgütlerinde gözlemlenememektedir. Bunun için eğitim yönetimi siyasaları sosyal sermayenin aydınlık yönünü ortaya çıkaracak şekilde yapılanmalıdır.

2-Bu çalışma ve daha önce yapılan çalışmalar sosyal sermayenin önemini ortaya koymaya çalışmaktadır. Eğitim yöneticisi yetiştiren programlara sosyal sermayeyle ilgili dersler koymak bu konuda farkındalığın artmasını sağlayabilir.

3-Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik bu çalışma ve önceki çalışmalarla desteklenmektedir. Gelecek nesillerin gönenci için öğretmenlik mesleği toplum



nezdinde eski saygınlığına geri kavuşturulmalıdır. Öğretmenlere maddi ve manevi emeklerinin karşılıkları verilmelidir.

4-Eğitim kurumlarının ideolojik işlevi yok sayılamayacak olsa da kimi okul türlerinde tükenmişliğin boyutlarında gözlemlenen değişiklikten hareketle öğretmenlerin ideolojiye alet olmadan mesleklerinin gereklerini yerine getirmelerine olanak sağlanmalıdır.

Araştırmacılara öneriler:

1-Bu araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Muğla ili liseleri olarak kabul edilen evrenden okul türleri belirlenerek örneklem alma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma evreni değiştirilerek sadece ilkokul ya da ortaokul kademesinde araştırma yürütülebileceği gibi öğretim kademelerinden örneklem alma yoluyla araştırma yürütülebilir.

2-Bu araştırma, Muğla ili liselerinden kümesiz örneklem alma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda Anadolu, Meslek ve İmam Hatip Liseleri okul türü olarak seçilmiştir. Bu araştırmanın diğer illerde aynı okul türlerinde gerçekleştirilmesi daha geniş bir bakış açısıyla konunun ele alınmasını sağlayabilir.

3-Bu araştırma, nicel yöntem kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın nitel yöntemle desenlenmesinin konunun derinlemesine ele alınmasını sağlayabilir. Benzer şekilde araştırmanın karma yöntemle desenlenmesi daha zengin verilere ulaşılmasını sağlayabilir.

4-Bu araştırmada sosyal sermaye bireysel düzeyde ele alınarak öğretmen görüşlerine göre okul müdürünün sosyal sermaye düzeyi saptanmaya çalışılmıştır. Öğrenci, veli, müdür yardımcıları, il/ilçe milli eğitim personeli gibi diğer paydaşların da görüşleri alınarak okul müdürünün sosyal sermayesi belirlenmeye çalışılırsa daha bütüncül bir bakış açısıyla konunun ele alınması sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Ak, N. (2014) Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Aydın Üniversitesi-Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcan, T. (2009) Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik ve Okul Yönetiminde Bürokrasi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıkan, S. (2007) Muğla Merkez İlköğretim Birinci Kademedeki Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Arman, N. (2009) Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Anne Ve Babaların Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyleri İle Tükenmişlik Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baker, W. (1990) Market Networks and Corporate Behaviour, *American Journal of Sociology*, 96: 3: 589-625.
- Barnett, M. (2004) The Effects of Social Capital on the Academic Performance and Social Behavior of Students from Parochial and Public School Backgrounds, *Unpublished Ph.D.*, the Claremont Graduate University, the Faculty of the Claremont Graduate University, California.
- Baştürk, Ş. (2011) Türk Toplumunda Sosyal Sermaye, Toplumsal Ağlar ve Sosyal Hareketlilik, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bayramoğlu, F. (2008) Genel Lise, Anadolu Lisesi, Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bir Uygulama (İstanbul İli Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Becker, G.S. (1994) *Human Capital: A Theoretical and Emprical Analysis, with Special Reference to Education*, Third Edition, The University of Chicago Press, Chicago.
- Beeton, R. J. S. (2006), *Society's Forms of Capital: A Framework for Renewing Our Thinking, Paper prepared for the 2006 Australian State of the Environment Committee*, Department of the Environment and Heritage, Canberra.
- Besler, E. (2006) *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerde Tükenmişliğin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Biggart, N.W. (2002) *Economic Culture and Culture of Economy*, N.W.Biggart (Ed.) in *Readings in Economic Sociology*, 277-279, Blackwell Publishers Ltd., Oxford.
- Blatt, R. (2008) *Developing Relational Capital In Team-Based New Ventures, Unpublished Ph.D*, The University of Michigan, Michigan.
- Boomgard, M.(2013) *Changes in Perceived Teacher Self-Efficacy and Burnout As a Result of Facilitated Discussionsand Self Reflection in an Online Course to Prepare Teachers to Work with Students with Autism, Unpublished Ph.D.*, University of San Francisco, The Faculty of School of Education, California.
- Bourdieu, P. (2002) *The Forms of Capital*, N.W.Biggart (Ed.) in *Readings in Economic Sociology*, 280-291, Blackwell Publishers Ltd., Oxford.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, (translated form French by R. Nice), Sage Publications, London.
- Bursalıoğlu, Z. (20,10) *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, 15. Basım, Pegem, Ankara.
- Burt, R. (1992) *Structural Holes*, Harvard University Press, Cambridge.
- ..... (1997) *A Note On Social Capital and Network Content, Social Networks*, 19: 355-373.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 15. Baskı, Pegem, Ankara.

- Cassery, T. Megginson, D. (2009) *Learning From Burnout, Developing Sustainable Leaders and Avoiding Career Derailment*, Elsevier, Oxford.
- Chapman, S. (2014) The Influence of Principal Actions That Develop Social Capital As Perceived By Elementary Teachers, *Unpublished Ed.D.*, The Lamar University. The Faculty of the College of Graduate Studies Lamar University. Texas.
- Chazon, T.L. (2009) Social Capital: Relationship Between Social Capital and Teacher Job Satisfaction Within a Learning Organization, *Unpublished Ed.D.*, Gardner-Webb University, School of Education, North Carolina.
- Chattopadhyay, T. (2007) Conceptualizing Social Capital In Education: An Exploratory Study In Brazil, *Unpublished Ed.D.*, Columbia University. Teachers College, New York.
- Coleman, J., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F.D., York, R.L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Superintendent of Documents Catalog No. FS 5.238:38001, Washington, D.C.
- Coleman, J.,(1988) Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, 94: 95-120.
- ..... (1990) *Foundations of Social Theory*, The Belknap of Harvard University Press, Massachusetts.
- Cordes, C.L., Dougherty, T.W. (1993) A Review and an Integration of Research on Job Burnout, *The Academy of Management Review*, 18: 4: 621-656.
- Çakar, M. (2008) Ankara'ya Yerleşen Kosova-Prizen Göçmenlerinin İçsel ve Dışsal Sosyal Sermaye Kullanımları, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çam, O. (1992) Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenilirliğinin Araştırılması, İçinde R. Bayraktar ve İ.Dağ (eds.), 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, Hacettepe Üniversitesi, 155 – 160, Ankara.

- Çam, Z. (2010) İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Van İli Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Çapri, B. (2006) Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 1: 62-77.
- Çapulcuoğlu, U. (2012) Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik Ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çavuşoğlu, İ. (2005) Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çelik, M. (2013) İstanbul İli Arnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları Ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Devamoğlu, S. (2008) Sosyal Sermaye Kuramı Açısından Türkiye’de Demokrasi Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dhital, P. (2004) Household Human And Social Capital And School Enrollment In Chitwan, Nepal, *Unpublished Ph.D.*, The Pennsylvania State University, The Graduate School, Pennsylvania.
- Dilsiz, B. (2006) Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenlik İstatistik Analizi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dika, S., Singh, K. (2002) Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis, *Review of Educational Research*, 72 :1: 31-60.

- Doğuyurt, M.F. (2013) Öğretmenlerde Tükenmişliğin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Bir Meta Analiz Çalışması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gaziosman Paşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Dodd, M. (2012) A Social Capital Model of Public Relations: Development And Validation of A Social Capital Measure, *Unpublished Ph.D.*, the University of Miami, the Faculty of the University of Miami, Florida.
- Drewry, J. A. (2007) High School Dropout Experiences: A Social Capital Perspective, *Unpublished Ph.D.*, the Virginia Polytechnic Institute and State University, the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg.
- Durkan-Şimşek, R. (2013) İlkokul ve Ortaokullardaki Sosyal Sermaye Düzeyi ile Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dworkin, A. G. (1987) *Teacher Burnout in the Public Schools: Structural Causes and Consequences for Children*, State University of New York Press, Albany.
- Edinger, S. (2012) Transferring Social Capital From Individual To Team: An Examination Of Moderators And Relationships To Innovative Performance, *Unpublished Ph.D.*, the University of Maryland, the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College Park, Maryland.
- Ekinci, A. (2008) Genel Liselerdeki Sosyal Sermaye Düzeyinin ÖSS Başarısına Etkisi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Engin, A. (2006) Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Bir Araştırma, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Erdenebat, B. (2006) Avrupa'da Doğudan Batıya İşgücü Hareketliliği ve Sosyal Sermaye: 1990 Sonrası, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eren, E. (2010) *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, 12. Basım, Beta, İstanbul.

- Ergin C. (1992) Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması, içinde *7.Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları*, R. Bayraktar, İ. Dağ (eds.), 143–154, Türk Psikologlar Derneği, Ankara.
- Eroğlu, E. (2003) Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Yapısal Eşitlik Modelleri ile Analizi, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erselcan, F. (2009) Sosyal Sermaye ve Ekonomik Kalkınma: Sivas, Kayseri ve Yozgat Bölgesinde Bir Araştırma, *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Ersözlü, A. (2008) Sosyal Sermayenin Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Everitt, B. S. (2006) *Cambridge Dictionary of Statistics*, Third Edition, Cambridge, University Press, Cambridge.
- Field, A. (2009) *Discovering Statistics, Using SPSS: and Sex and Drugs and Rock'n'Roll*, Third Edition, Sage Publications, London.
- Field, J. (2006) *Sosyal Sermaye*, 1. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Freudenberg, H. J. (1974) Staff Burnout, *Journal of Social Issues*, 30: 1: 159-165.
- Fortna, G. (2004) How Catholic Schools Use Social Capital To Achieve The Recommended Goals Of Middle School Reform Advisory Programs, *Unpublished Ed.D.*, The University of Utah. Utah.
- Fritch, W.S. (2000) Study of the Organizational Structures and Processes that Create and Maintain Social Capital in Selected Private and Public Schools, *Unpublished Ph.D. Thesis*, University of California, Riverside, Graduate School of Education, California.
- Fukuyama, F. (1995) *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Free Press, New York.
- ..... (2001) Social Capital, Civil Society, and Development, *Third World Quarterly*, 22: 1: 7-20.

- Gauntlett, D. (2011) *Making is Connecting: The Social Meaning of Creativity, from DIY and Knitting to YouTube and Web 2.0.*, Polity Press, Cambridge.
- Gargiulo, M., Benassi, M. (1999 ) The Dark Side of Social Capital, in S.H.Gabbay, R.Th. Leenders (eds.), *Corporate Social Capital and Liability*, 298-322, Springer, Boston.
- Gençer, A. (2006) Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, G. (1995) İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırması), *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Grimm, S. (2007) An Examination o f the Association between Teacher-Based Social Capital and the Educational Aspirations of Secondary School Sophomore Students, *Unpublished Ed.D.*, University of Rochester, Margaret Warner Graduate School of Education and Human Development, New York.
- Grootaert, C., Narayan, D., Jones, V. N., Woolcock, M. (2004) *Measuring Social Capital, An Integrated Questionnaire*, World Bank Working Paper No:18, The World Bank, Washington, D.C.
- Gündüz, B. (2000) Hemşirelerde Stresle Başa Çıkma Biçimleri ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkilerinin İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Gündüz, H. (2006) Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Dicle Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Güngör, G. (2011) İlköğretim Okullarının Öğretmen Görüşlerine Göre Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Dezavantajlılıkları ile İlgili Değişkenler Arasındaki İlişki (Mersin İli Mezitli İlçesi Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Güncör, C. (2011) Sosyal Sermaye ve Eğitim İlişkisi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Hair, J.F. Jr. , Anderson, R.E., Tatham, R.L., Black, W.C. (1998) *Multivariate Data Analysis*, Fifth Edition, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Hanifan, L.J. (1916) The Rural School Community Center, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67: 130-138.
- Heckman, J., Neal, D. (2005) Coleman’s Contribution to Education: Theory, Research Styles and Empirical Research, in J. Clark (ed.), *James S. Coleman*, 88-112, Taylor and Francis, London.
- Henson, K. (2010) School Social Capital: An Analysis Of The Impact Of Student-Teacher Relationships On Students' Academic Successes And Failures, *Unpublished Ed.D.*, University of West Georgia, the Graduate Faculty of the University of West Georgia, Georgia.
- Hooper, D., Coughlan, J., Mullen, M. R. (2008) Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit, *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6: 1: 53 – 60.
- Hu, L.T., Bentler, P.M. (1999) Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives, *Structural Equation Modeling*, 6: 1: 1-55.
- İtil, N. (2007) İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri Ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, B.N. (2014) Birleştirilmiş ve Bağımsız Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Doyum ve Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, C. (2014) Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi: Şanlıurfa’da Bir Alan Araştırması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Jacobs, J. (1961) *The Death and Life of Great American Cities*, Random House, New York.
- Karabey, C.N. (2009) Girişimcilikte Fırsat Tanımlamayı Etkileyen Bireysel Faktörler: Beşeri ve Sosyal Sermaye Perspektifi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Karaçay, H. (2008) Sosyo-Ekonomik Kalkınmada Fiziki, Beşeri ve Sosyal Sermaye: Vakıflar Genel Müdürlüğü Örneği, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karaman, P. (2009) Örgütsel Adalet Algısı ile Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Öğretmenler Üzerinde Bir Uygulama, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kasapoğlu-Önder, R. (2011) Erasmus Öğrenci ve Öğretim Elemanı Hareketliliğinin 2004-2009 Yılları Arasında Türk Yükseköğretim Sisteminde Yayılımı, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayı, İ. (2012) İstanbul'da Bir Aile Sağlığı Merkezine Kayıtlı Nüfusta Sosyal Sermaye ve Sağlık Davranışlarının Araştırılması, *Yayımlanmamış Tıpta Uzmanlık Çalışması*, İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kim, S. (2006) Effects of Perception of Mutual Relationship Between Audience and Network Broadcasters on Formation of Attitude Toward Network Broadcasters, *Paper Presented At The Annual Meeting Of The International Communication Association*, Dresden International Congress Centre, Dresden, Germany.
- Kline, R. (2003) *Principles and Practice of Structural Equation Modelling*, Third Edition, The Guildford Press, New York.
- Koebly, S.C. (2013) Dimesions of Social Capital Among High School Mathematics Teachers, *Unpublished Ph.D.*, Kent State University, Graduate School of Education, Ohio.
- Kombarakaran, F. A. (2002) Effects Of Social Capital And Adolescent Extracurricular Activities On School Truancy, *Unpublished Ph.D.*, the Graduate School of The Ohio State University, Ohio.
- Kösemen, İ.B. (2010) Sosyal Sermaye Kuramı Çerçevesinde Türkiye'de Özel Sektörün Kültür ve Sanat Yatırımları, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Köseoğlu, G. (2007) Social Capital Development Among Tenant Firms and the Host University in Business Incubators: A Case of Turkish Business Incubator, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, ODTÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kristensen, T.G., Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K. (2005) The Copenhagen Burnout Inventory: A New Tool for the Assessment of Burnout, *Work and Stress*, 19: 3: 192- 207.
- Kutsche, P. (1962) The Death and Life of American Cities, (Review of the Book The Death and Life of American Cities by Jane Jacobs), *American Anthropologist*, 64: 4: 907-908.
- Leiter, M., Maslach, C. (2005) *Banishing Burnout, Six Strategies for Improving Your Relationship with Work*, Jossey-Bass, SanFrancisco.
- Levine, R. (2007) The Effects Of Organizational Democracy On Organizational Social Capital, *Unpublished Ph.D.*, Boston College, The Graduate School of Arts and Sciences, Massachusetts.
- Lin, N. (2001) Building a Network Theory of Social Capital, in N.Lin, K. Cook, R.S.Burt (eds.) *Social Capital, Theory and Research*, 3-30, Aldine De Gruyter, NewYork.
- Loury, G. (1977) A Dynamic Theory of Racial Income Differences, in P.A.Wallace and A. Lemund (eds) *Women, Minorities and Employment Discrimination*, 153-188, LexingtonBooks, Lexington, MA.
- Maslach, C. (1976) Burned-out, *Human Behavior*, 9: 5: 16-22.
- Maslach, C., Jackson, S. E. (1981) The Measurement of Experienced Burnout, *Journal of Occupational Behaviour*, 2: 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter M. (1986) *MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual*, Second Edition,Consulting Psychology Press, Palo Alto.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter M. (1996) *MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual*, Third Edition,Consulting Psychology Press, Palo Alto.

- Maslach, C., Leiter, M. (1997) *The Truth About Burnout, How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Maslach, C., Goldberg, J. (1998) Prevention of Burnout: New Perspectives, *Applied and Preventive Psychology*, 7: 63-74.
- Maslach, C., Schaufeli, W., Leiter, M. (2001) Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52: 397-422.
- Maslach, C., Leiter, M. Schaufeli, W. (2008) Measuring Burnout, in C.L.Cooper, S. Cartwright (eds), *The Oxford Handbook of Organizational Well-Being*, 86-108, Oxford University Press, Oxford.
- Marx, K. (1891/2009) *Wage, Labor and Capital*, (Translated by F.Engels), Dodo Press, Gloucestershire, UK.
- Minckler, C. (2011) Teacher Social Capital: The Development of a Conceptual Model and Measurement Framework with Application to Educational Leadership and Teacher Efficacy, *Unpublished Ed.D.*, the University of Louisiana, Graduate Faculty of the University of Louisiana at Lafayette, Lafayette,
- Miracle, J. (2013) Higher Education In The Creation Of Individual Social Capital: A Student Organization Ethnography, *Unpublished Ph.D.*, University of Pittsburgh, the Graduate Faculty of The School of Education, Pennsylvania.
- Nahapiet, J. Ghoshal, S. (1998) Social Capital, Intellectual Capital, and the Organizational Advantage, *The Academy of Management Review*, 23: 2: 242-266.
- National Conference on Citizenship*, Erişim 22.12.2014, [http://ncoc.net/1101G3?tray=topic\\_issues&tid=1101Gtop8&cid=1101G3&download=&exturl=&startrow1101Gtop2=201](http://ncoc.net/1101G3?tray=topic_issues&tid=1101Gtop8&cid=1101G3&download=&exturl=&startrow1101Gtop2=201)
- O'Carroll, K. (2012) Beyond Barriers: The Relationship Between Head Start Parents' Social Capital, Their Involvement, and Children's Academic School

Readiness, *Unpublished Ed.D.*, Harvard University, Human Development and Education, Massachusetts.

Okullar ve Diğer Kurumlar, *Milli Eğitim Bakanlığı*, Erişim 23.01.2015, <http://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.asp?ILKODU=48>

Ortaöğretimi İzleme ve Değerlendirme Raporu (2013) *Milli Eğitim Bakanlığı*, Erişim 27.06.2015, [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_02/14013735\\_ortaretimrapor2013.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_02/14013735_ortaretimrapor2013.pdf)

O'Shea, D. (2003) Building Relationships: An Empirical Analysis Of Building Design, Social Capital, And Team Outcomes, *Unpublished Ph.D.*, University of Connecticut, Connecticut.

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

Örkün, Ü. (2011) Tekstil Sektörü Mavi Yaka Çalışanlarının Yaşam Doyumu Ve Tükenmişlik Düzeylerinin İş Doyumu Tarafından Yordanması, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Özbay, B. (2006) Sosyal Sermaye Açısından Ortaöğretimde Ders Geçme ve Kredi Sisteminin Analizi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, A.A. (2007) Sosyal Ağ Özellikleri Bakış Açısıyla Sosyal Sermaye ve Bilgi Yaratma İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Alan Araştırması, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Palmer, L. (2008) Connections - A Study Of Leadership And Influence, *Unpublished Ed.D.*, the University of Pennsylvania, the Faculties of the University of Pennsylvania, Pennsylvania.

- Polat, G. (2012) Madde Bağımlısı Ergenleri Tedavi Sonrası Toplumla Yeniden Bütünleşme Deneyimleri ve Sosyal Sermaye Yaklaşımı Temelinde Sosyal Hizmet Müdahalesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Portes, A. (1998) Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology, *Annual Review of Sociology*, 24: 1-24.
- Putnam, R. (1993) *Making Democracy Work, Civil Traditions in Modern Italy*, Princeton University Press, New Jersey.
- Putnam, R., Goss, K. (2002) Introduction, in R. Putnam (ed.) *Democracies in Flux The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*, 3-20, Oxford University Press, New York.
- Prychitko, D. L. (2008) Marxism, *The Concise Encyclopedia of Economics, Library of Economics and Liberty*, Erişim 20 Nisan 2015, <http://www.econlib.org/library/Enc/Marxism.html>
- Püsküllüoğlu, A. (2005) *Arkadaş Türkçe Sözlük*, 9. Basım, Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Rabanera, A.R. (2011) Social Capital: A Lever For School Change And Student Growth, *Unpublished Ed.D.*, The University Of Southern California, Faculty Of The USC Rossier School Of Education, California.
- Reis, L.P. (2004) Building Social Capital in Overland School Division: Perspectives of Education Leaders, *Unpublished Master Thesis*, The University of Manitoba, Faculty of Graduate Schools, Manitoba.
- Roberts, L, W. and Clifton, R. A. (1992). Measuring The Cognitive Domain Of The Quality Of Student Life: An Instrument For Faculties Of Education, *Canadian Journal Of Education*, 17(2). 176-191.
- Rudow, B. (2006) Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives, in Huberman, A.M., Vandenberghe, R.

- (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout, A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge University Press, New York.
- Sander, T. H., Putnam, R. (1999) Rebuilding the Stock of Social Capital, *The School Administrator*, 56: 8: 28-33.
- Schaik, T.V. (2002) Social Capital in the European Values Study Survey, *Country paper prepared for the OECD-ONS International Conference on Social Capital Measurement*, September 25-27, London.
- Schaufeli, W. (1999) Burnout, in J, Firth-Cozens, R. Payne (eds), *Stress In Health Professionals: Psychological and Organizational Causes and Interventions*, 17-32, Wiley, Chichester.
- Schaufeli, W., Leiter, M., Maslach, C. (2009) Burnout: 35 Years of Research and Practice, *Career Development International*, 14: 3: 204-220.
- Schultz, T. W. (1961) Investment in Human Capital, *The American Economic Review*, 51: 1: 1-17.
- Seçer, İ. (2011) Psikolojik Danışmanların Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Selçukoğlu, Z. (2001) Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Skousen, M. (2007) *The Big Three In Economics: Adam Smith, Karl Marx, and John Maynard Keynes*, M.E. Sharpe, New York.
- Smith, A. (1776/2007) *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, (Edited by S. M. Soares), MetaLibi, Digital Library.

- Smith, A. (2002) Social Capital In School Networks: Building Capacity For School Improvement, *Unpublished Ed.D.*, The University Of Southern California, Faculty Of The Graduate School, California.
- Şahin, C. (2011) Sosyal ve Entelektüel Sermayenin İlköğretim ile Ortaöğretim Okullarında Kullanılma Düzeylerinin Okul Yöneticilerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Tabachnick, B.G., Fidell, L.S. (2007) *Using Multivariate Statistics*, Fifth Edition, Allyn and Bacon, New York.
- Teeter, C. (2010) Community College Education For The Incarcerated: The Provision Of Access, Persistence And Social Capital, *Unpublished Ed.D.*, the University Of Southern California, Faculty Of The USC Rossier School Of Education, the University Of Southern California, California.
- Tocher, N. (2007) New Venture Success: The Role Of Principal's Social Capital And Social Effectiveness, *Unpublished Ph.D.*, Auburn University, the Graduate Faculty of Auburn University, Alabama.
- Toprak, E. (2011) Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes.
- Trahan, M. N. (2013) A Conceptual and Measurement Model of Student-Teacher Classroom Social Capital: An Exploration of Relationships, *Unpublished Ph.D.*, the University of Louisiana, Graduate Faculty of the University of Louisiana, Lafayette.
- Tulunay, Ö. (2010) Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ve Örgütsel İletişim ile İlişkisi (Sivas İl Örneği), *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Uçar, M.E. (2010) Üniversite Öğrencileri ve Üniversiteden Mezun Olan Bireylerin Sosyal Sermaye Düzeylerinin Benlik Biçimleri ve Çeşitli Değişkenler



Açısından İncelenmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Virtanen, M.,Ervasti, J., Oksanen, T., Kivimaki, M., Vahtera, J. (2013) Social Capital in Schools, in I. Kawachi, S. Takao, S.V. Subramanian (eds.), *Global Perspectives on Social Capital and Health*, 65-87, Springer, New York.

Valtiera, C. (2013) Beyond Survival to Thrival: A Narrative Study of an Urban Teacher's Career Journey, *Unpublished Ph.D.*, University of Denver, The Faculty of Morgridge College of Education, Colorado.

Vodicka, D. (2007) Social Capital in Schools: Teacher Trust for School Principals and The Social Networks of Teachers, *Unpublished Ed.D.*, Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology, California.

Williams, B.J. (2014) A Correlational Analysis of Burnout and Job Satisfaction Among Special Education Teachers, *Unpublished Ph.D.*, The University of Phoenix, School of Advanced Studies, Arizona.

Wenk, J. (2011) Social Capital and High School Graduation Rates, *Unpublished Ph.D.*, The City University of New York, the Graduate Faculty in Urban, New York.

Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D., F., Summers, G. (1977) Assessing Reliability and Stability in Panel Models, *Sociological Methodology*, 8:1: 84-136.

Yılmaz, V. (2004) Lisrel ile Yapısal Eşitlik Modelleri: Tüketici Şikâyetlerine Uygulanması, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4: 1: 77-90.

Yüksel, S. (2009) Özel Eğitim ve Genel Eğitim Öğretmenlerinin Tükenmişliklerine Etki Eden Değişkenlerin İrdelenmesi, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

*World Values Survey*, Erişim 22.12.2014,  
<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp>

## EKLER

### Ek 1. Anket Uygulama İzni



T.C.  
MUĞLA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

*Elif yazan imzalı*

Sayı : 70004082/20/3635998  
Konu: Anket Çalışması İzin Talebi

03/04/2015

#### VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünün 20.03.2015 tarihli ve 28677689-302.14.00.00-883/4609 sayılı yazısı.

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU'nun ortaöğretim öğretmenlerine yönelik araştırma izin talebiyle ilgili ilgi yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmuştur.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (2012/13 No'lu GENELGE) doğrultusunda, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU'nun "Öğretmen Görüşlerine Göre Lise Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)" başlıklı anket çalışmasını;

2014-2015 Eğitim Öğretim yılı 2. Dönemi içinde, eğitim- öğretimi aksatmayacak şekilde ve kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda, ilimiz Mentеше, Yatağan, Köyceğiz ve Fethiye ilçelerinde ekli listede adı geçen ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik yapılması, müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Tamer KIRBAÇ  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
03/04/2015

Fethi ÖZDEMİR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Ek:  
1-İlgi yazı (1 sayfa)  
2-Görüşme formu (3 sayfa)  
3-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)  
4-Yazı ekleri (27 sayfa)

Adres: Emirbeyazıt Mah. Bakı Ünlü Cad. Çamlık Sok. No5 Ayrıntılı bilgi için: Strateji Geliştirme/Aysel BOZKURT/Şef Elektronik Ağ: muqlanem@meb.gov.tr Tel: (0 252) 214 01 36-226 e-posta: argc48\_2@meb.gov.tr Faks: (0 252) 212 53 21

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cfd9e-79f7-3eb5-b9d1-79a2 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU
Kurumu / Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Müdürlüğümüz bünyesi Mentеше, Yatağan, Köyceğiz ve Fethiye ilçelerindeki liselerde görevli öğretmenler
Araştırmanın konusu	"Öğretmenler Görüşlerine Göre Lise Müdürlerinin Sosyal Sermaye Düzeyleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği)"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Yüksek Lisans Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Sosyal Sermaye Ölçeği Maslach Tükenmişlik Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Rektörlüğünden Müdürlüğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin (araştırma danışman onaylı olduğu) araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 07/03/2012 tarih ve 2012/13 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu veri toplama araçları, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı 2. dönemi içerisinde eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde kurum müdürünün de uygun gördüğü zamanda uygulanabilecektir.</p>	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı: .....	Gerekçesi:.....
.....	.....
.....	.....

KOMİSYON

02.03/2015



  
Meliha GÜL  
Üye

  
Rabia KULLAFCI  
Üye

## Ek 2. Anket Formları

<p>Sevgili Öğretmenim,</p> <p>Herhangi bir işi halletmek istediğinizde resmi süreçleri izleyebilirsiniz ancak bir tanıdığınız aracılığıyla daha hızlı ve etkili bir şekilde amacınıza ulaşırsınız. Sosyal sermaye, bireyin tanıdığı aracılığıyla ulaştığı ve kullandığı gerçek ya da potansiyel kaynaklarının toplamıdır. Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri sizlerin görüşlerinize göre belirlenmek istenmektedir.</p> <p>Ayrıca, her meslekte olduğu gibi öğretmenlerin de mesleklerine karşı olumsuz duygular beslemesi normaldir. Öğretmenlerin meslekleri için hissettikleri enerjinin ve tutkunun kaybı tükenmişlik olarak anılır. Bu araştırmada siz öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri belirlenmek istenmektedir.</p> <p>Bu araştırma üç bölümden oluşmaktadır. Bölüm I'de size özgü demografik özelliklerin doldurulacağı kısım; Bölüm II'de okul müdürünüzün sosyal sermaye düzeyini belirlemeye yönelik bir ölçek yer almaktadır. Bölüm III'te sizlerin tükenmişlik düzeylerinizi belirlemeye yönelik bir ölçek yer almaktadır.</p> <p>Ölçek maddelerine vereceğiniz yanıtlar sadece bu araştırma için kullanılacak olup başka kişi, kurum ve kuruluşlarla kesinlikle paylaşılmayacaktır. Adınızı ve soyadınızı yazmanıza da gerek yoktur.</p> <p>Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Bu nedenle soruları lütfen içtenlikle yanıtlayınız. Yanıtlanmamış soru bırakmayınız.</p> <p>Araştırmaya yapmış olduğumuz katkılardan dolayı şimdiden teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Elif İLİMAN PÜSKÜLLÜOĞLU</p>
<b>Bölüm I: Demografik Özellikler</b>
<p>Bu bölümdeki soruları yanıtlarken sizin durumunuza en uygun seçeneğin yanındaki paranteze işaret koyunuz.</p>
<b>Yaşınız:</b> 25 ve altı ( ) 26-35 ( ) 36-45 ( ) 46-55 ( ) 56 ve üstü ( )
<b>Cinsiyetiniz:</b> Kadın ( ) Erkek ( )
<b>Eğitim Durumunuz:</b> Lisans ( ) Lisansüstü ( ) Diğer ( )
<b>Mesleki Kıdeminiz:</b> 1 yıldan az ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü ( )
<b>Branşınız:</b> .....
<b>Okul Türünüz:</b> Anadolu Lisesi ( ) İmam Hatip Lisesi ( ) Meslek Lisesi ( )
<b>Şu An Bulduğunuz Okulda Çalışma Süreniz:</b> 1 yıldan az ( ) 1-5 yıl ( ) 6-10 yıl ( ) 11-15 yıl ( ) 16-20 yıl ( ) 21 yıl ve üstü ( )
<b>Daha Önce Çalıştığınız Okul Sayısı:</b> 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ve üstü ( )
<b>Herhangi Bir Sendikaya Üye Misiniz?</b> Evet ( ) Hayır ( )

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...



**Bölüm II: Öğretmen Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Sosyal Sermayelerinin Belirlenmesine Yönelik Sosyal Sermaye Ölçeği**

Aşağıda yer alan her bir maddenin başında “Okul müdürüm” ifadesinin var olduğunu düşünün. Belirtilen durumların okul müdürünüzce hangi sıklıkla gerçekleştirildiğini düşünerek her bir maddenin yan tarafında bulunan kutucukları aşağıdaki numaralandırmayı göz önünde bulundurarak işaretleyiniz. Burada yer alan durumlar arasında doğru ya da yanlış yoktur. Bu nedenle lütfen yanıtlamanız soru bırakmayınız.

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
Ornek 1: Okul müdürüm adaletli davranır.	1	2	3	4	5
Ornek 2: Okul müdürüm verdiği sözleri tutar.				x	

Örnek 1’deki gibi “Okul müdürüm adaletli davranır.” ifadesinin karşısındaki 5 numaralı kutucuğu işaretlemişseniz okul müdürünüzün “her zaman” adaletli davrandığını belirtmiş olursunuz. Örnek 2’deki gibi 4 numaralı kutucuğu işaretlemişseniz okul müdürünüzün “çoğunlukla” verdiği sözleri tutmuş olduğu ifade etmiş olursunuz.

	Hiçbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
	1	2	3	4	5
<b>Sosyal Sermayenin Yapısal Boyutu</b>					
<b>OKUL MÜDÜRÜM;</b>					
1. Okuldaki törenleri önemser.					
2. Okul-Aile Birliği’nin etkili çalışmasına özen gösterir.					
3. Sosyal etkinlikleri (kermes, sergi, gösteri, vb.) önemser.					
4. Sosyal etkinliklerde öğretmenlerle birlikte çalışır.					
5. Okuldaki etkinliklere velilerin katılımını önemli görür.					
6. Okuldaki öğrenci topluluklarının (tiyatro topluluğu, vb.) etkin olmasına özen gösterir.					
7. Mesai dışı zamanlarda öğretmenlerle birlikte zaman geçirmek için uygun ortam yaratır.					
8. Velilerin okula gelmesini teşvik eder.					
9. Veliler okula geldiklerinde onlarla özel olarak ilgilenir.					
10. Öğretmenler odasını düzenli olarak ziyaret eder.					
11. İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile iyi ilişkiler kurar.					
12. Okulun amaçlarına ulaşmak için müdür yardımcılarını ile işbirliği yapar.					
13. Okulun amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerle işbirliği yapar.					
14. Okulun amaçlarına ulaşmak için öğrencilerle işbirliği yapar.					
15. Okulun amaçlarına ulaşmak için velilerle işbirliği yapar.					
16. Geniş katılımı yapılan etkinlikleri özendirir.					
17. Öğrenci sorunları konusunda öğretmenlerle etkileşim halindedir.					
18. Öğrenci sorunları konusunda velilerle etkileşim halindedir.					
19. Öğretmenlerin sendikal haklarına önem verir.					
20. Öğretmenlerin sendikalara üye olmasını destekler.					
21. Öğretmenlerin kendisiyle aynı sendikaya üye olmasını ister.					

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...

	Hicbir zaman	Çok seyrek	Ara sıra	Çoğunlukla	Her zaman
	1	2	3	4	5
22. Herhangi bir sorunun çözümünde öğretmenleri doğru yerlere yönlendirir.					
23. Tanıdıkları aracılığıyla okul işlerinin daha iyi yürütmesini sağlar.					
24. Okuldaki sorunların çözümünde gerektiğinde kendi kişisel bağlantılarını kullanır.					
<b>Sosyal Sermayenin Bilişsel Boyutu</b>					
<b>OKUL MÜDÜRÜM;</b>					
25. Öğretmenlerle bir arada olduğunda anlaşılabilir bir dil kullanır.					
26. Üyesi olduğu sendikaya özgü sözcükler kullanır.					
27. Dini inançlarını yansıtan sözcükler kullanır.					
28. Siyasi görüşünü yansıtan sözcükler kullanır.					
29. Kullandığı dil okul kültürünü yansıtır.					
30. Kullandığı dil okul kültürünün gelişmesine katkı sağlar.					
31. Kullandığı dil okuldaki kuralların anlaşılmasını sağlar.					
32. Kullandığı dil okulda yeni bağlantıların paylaşılmasına zemin hazırlar.					
33. Kullandığı dil öğretmenlere yön gösterir.					
34. Kullandığı dil okulun amaçlarının öğretmenler tarafından anlaşılmasını sağlar.					
35. Kullandığı dil okulun amaçlarının öğrenciler tarafından anlaşılmasını sağlar.					
36. Kullandığı dil okulun amaçlarının veliler tarafından anlaşılmasını sağlar.					
37. Okula özgü sembollerin yaşamaya devam etmesi için çaba harcar.					
38. Okulun başarı hikâyelerinin yaşamaya devam etmesi için çaba harcar.					
39. Bu okuldan mezun olanlarla gurur duyar.					
40. Okula özgü efsanelerin yaşamasını sağlar.					
41. Okula ilişkin değerlerin yaşamasını sağlar.					
42. Okulda yeni değerlerin oluşmasına önem verir.					
<b>Sosyal Sermayenin İlişkisel Boyutu</b>					
<b>OKUL MÜDÜRÜM;</b>					
43. Öğretmenlere yardım etmeye hazır olduğuna dair güven verir.					
44. Öğretmenlerin haklarını her ortamda savunacağına dair bir kanı oluşturur.					
45. Öğretmenlerin özlük hakları konusunda hassas davrandığını hissettirir.					
46. Öğretmenlerin gözünde verdiği sözleri tutan biridir.					
47. Öğretmenler tarafından adil olarak bilinir.					
48. Okuldaki öğretim ortamı için gerekli düzenlemeleri yapar.					
49. Yapılan hataları yapıcı bir şekilde dile getirir.					
50. Okulda bir hata yapıldığında suçlu aramaktansa çözüm aramayı tercih eder.					
51. Okulda iyi yapılan işleri takdir eder.					
52. Okulda yüksek eğitim/öğretim hedefleri oluşturulmasına destek olur.					
53. Okul kurallarına uyulması konusunda hassas davranır.					
54. Bir işe başlamadan önce görev tanımlarının iyi yapılmasına önem verir.					
55. Eğitsel konularda öğretmenlere yol göstericidir.					
56. Öğretmenlerin kişisel gelişimine destek olur.					
57. Yeni gelen öğretmenlerin okula uyum sağlayabilmesini kolaylaştıran ortamı hazırlar.					
58. Okuldan söz ederken sahiplenici bir biz dili kullanır.					
59. Okulun başarısıyla yakından ilgilidir.					
60. Okul için çalışmaktan zevk alır.					
61. Okulun sorunlarını kendi sorunları gibi görür.					

Lütfen diğer sayfaya geçiniz...



**Bölüm III: Maslach Tükenmiş Ölçeği Eğitimci Formu**

Aşağıdaki ifadeleri okuyarak hangi sıklıkla bu durumu yaşadığınızı belirtmeniz istenmektedir. Her bir ifadeyi okuduktan sonra, bu ifadeye ilişkin durumu hangi sıklıkla yaşadığınızı ifadelerin yan tarafında bulunan kutucuklara işaretleyiniz. Her soruyu okuduktan sonra size en uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen yanıtlanmamış soru bırakmayınız.

	0	1	2	3	4	5	6
Örnek 1: İşimden soğuduğumu hissediyorum.					X		

Örnek1'deki gibi 4 numaralı kutucuğu işaretlemeniz "haftada bir kez" işimden soğuduğumu hissediyorum anlamına gelir.

	Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
	0	1	2	3	4	5	6
1-Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.							
2-Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.							
3-Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.							
4-Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini hemen anlayabiliyorum.							
5-Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.							
6-Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.							
7-Öğrencilerin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.							
8-Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.							
9-Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.							
10-Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.							
11-Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını düşünüyorum.							
12-Kendimi çok zinde hissediyorum.							
13-Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.							
14-Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğumu hissediyorum.							
15-Bazı öğrencilere ne olduğumu gerçekten umursanıyorum.							
16-Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.							
17-Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.							
18-Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğumu hissediyorum.							
19-Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.							
20-Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.							
21-İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.							
22-Öğrencilerimin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.							

## ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 19.07.1986 tarihinde Manisa'nın Turgutlu ilçesinde doğmuştur. 1997-2001 yılları arasında Turgutlu Anadolu Lisesi'nde, 2001-2004 yılları arasında Savaştepe Anadolu Öğretmen Lisesi'nde öğrenimine devam etmiştir. 2004-2008 yılları arasında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmüştür.

2008-2009 yıllarında İzmir'de bir özel öğretim kurumunda ve Gaziemir Halk Eğitim Merkezi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalışmıştır. 2010-2013 yılları arasında Bursa'nın Gemlik ilçesinde İngilizce öğretmeni ve İlçe MEM bünyesinde ARGE personeli olarak çalışmıştır. 2013 yılından beri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışmaya devam etmektedir.