

T.C.
GAZIANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL
BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN İŞ
DOYUMU VE İŞ STRESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUSUF EKİNCİ

GAZIANTEP
OCAK 2006

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL
BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN İŞ
DOYUMU VE İŞ STRESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

YUSUF EKİNCİ

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI

GAZİANTEP
OCAK 2006

T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. Osman ERKMEN
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Prof. Dr. Tokay GEDİKOĞLU
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Doç. Dr. Muhsin HALİS

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMU VE İŞ STRESİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

EKİNCİ, Yusuf

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI

Ocak 2006, 93 sayfa

Bu araştırmada, ilköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyum ve iş stresi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma evreni, Adıyaman merkezde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, sosyal becerisi düşük ve sosyal becerisi yüksek toplam sekiz okul müdürüne bağlı çalışan 205 öğretmendir. Veri toplama araçları olarak da Riggoio (1986,1989) tarafından geliştirilen ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sosyal Beceri Envanteri, Şahin (1999) tarafından geliştirilen İş Doyumu Ölçeği ve Önsan (1996) tarafından geliştirilen İş Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöneticiler, sosyal becerilerini yüksek düzeyde; öğretmenler de iş stresi ve iş doyumlarını orta düzeyde algılamaktadır. Yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre de öğretmenlerin hem iş stresi hem de iş doyum düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin öğrenci sayısına göre, iş stresi düzeylerinin de kıdemlerine ve öğrenci sayısına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Diğer değişkenlere göre ise öğretmenlerin iş doyum ve iş stresi düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin iş doyum ile iş stresi arasında da negatif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak da uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal beceriler, iş doyum, iş stresi, yönetici, öğretmen

ABSTRACT

THE COMPARISON OF JOB SATISFACTION AND WORK STRESS LEVELS OF TEACHERS BASED ON THE LEVEL OF SOCIAL SKILLS OF THE ADMINISTRATORS OF PRIMARY SCHOOLS

EKİNCİ, Yusuf

Post Graduate Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Zeynep HAMAMCI

January 2006, 93 pages

This study offers a comparison of the job satisfaction and job stress levels of the teachers based on the level of the social skills of the primary school administrators. The scope of the study consists of the teachers recruited in the primary schools located in the provincial center of Adıyaman. Our sample consisted of 205 teachers working under eight principals with high level and low level of social skills. The tools used in data collection consisted of the Social Skills Inventory originally developed by Riggoio (1986, 1989) and adapted into Turkish by Yüksel (1997); the Job Satisfaction Scale developed by Şahin (1999) and the Job Stress Scale developed by Önsan (1996). T test, one-sided variance analysis and Pearson product moment correlation coefficient methods were used in the analysis of data. According to the findings, while administrators perceive their social skills levels high, teachers perceive their job stress and job satisfaction at medium level. Meanwhile, based on the level of the social skills of administrators, both the job stress and the job satisfaction levels of the teachers were differentiated at a significant level. It was also noted that the job satisfaction level of the teachers were differentiated at a significant level, contingent on the number of students; and that a significant differentiation was noted in the levels of job stress of the teachers based on the variables of seniority level and the number of students. While a significant differentiation was not noted in the levels of job satisfaction and job stress of the teachers based on the other variables. Moreover, a strong negative correlation was marked in the study regarding job satisfaction and job stress. The researchers and the practitioners were provided with certain proposals based on the findings of the study.

Key words: Social skills, job satisfaction, job stress, administrator, teacher

ÖN SÖZ

İnsanı yeryüzünde her yönü ile geliştiren ve en güçlü varlık durumuna getiren temel güç eğitimidir. İnsanlar belki bazı gizil güçlerle dünyaya gelmektedir, fakat eğitim olmadan insanın bu gizil güçlerini geliştirmesi ve kullanabilmesi mümkün görünmemektedir. Oysa, belli bir eğitim sürecinden sonra insanın kendisini hızla geliştirdiği ve sahip olduğu gizil güçleri veya bilgi birikimini kullanmaya hazır hale geldiği görülmektedir.

İnsanın eğitiminde aile, çevre gibi bir çok unsur etkili olmakla beraber, şüphesiz en etkili olanı okuldur. Okullarda verilen eğitimin planlı programlı olması ve uzman kişilerce verilmesi, eğitimin daha etkili olmasında önemli rol oynamaktadır. Okulların bu etkililiklerini sürdürebilmeleri de büyük oranda öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlerin kişisel özellikleri, çalışma yaşamına ilişkin özellikleri ve beraber çalıştığı yöneticilerle olan ilişkileri onların performansını etkileyebilmektedir.

Bu amaçla araştırmada, öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi düzeyini etkilemesi muhtemel kimi faktörler ele alınıp incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak da ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresini etkileyen kimi faktörlere kısmen de olsa açıklık getirmektedir.

Araştırmanın başlangıcından bitimine kadar bir çok kişinin yardımı ve katkısı olmuştur. Araştırmanın her safhasında bilgisinden ve rehberliğinden yararlandığım tez danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI'ya şükranlarımı sunarım.

Araştırmanın çeşitli bölümlerinde bana yardımcı olan Doç. Dr. Veli DUYAN'a, kardeşim Erdal'a ve desteğini esirgemeyen Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD öğretim elemanlarına teşekkür ederim. Ayrıca, her zaman çalışmalarımnda bana destek veren eşim Tülay'a; çocuklarım Fatma, Hatice ve Hüseyin Ali'ye teşekkür ederim.

Ocak 2006

Yusuf EKİNCİ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
TÜRKÇE ÖZET	i
İNGİLİZCE ÖZET	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vi
KISALTMALAR LİSTESİ	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. GİRİŞ	1
1.2. PROBLEM DURUMU.....	5
1.3. PROBLEM CÜMLESİ.....	9
1.4. ALT PROBLEMLER.....	9
1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	10
1.6. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ.....	10
1.7. TANIMLAR.....	13
1.8. SINIRLILIKLAR.....	14
1.9. SAYILTILAR.....	14
2. LİTERATÜR BİLGİLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	15
2.1. SOSYAL BECERİLERLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	15
2.1.1. Sosyal Becerilerle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	20
2.1.2. Sosyal Becerilerle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	22
2.2. İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	24
2.2.1. İş Doyumunu ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	29
2.2.2. İş Doyumunu ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	32
2.2. İŞ STRESİ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	35
2.3.1. İş Stresi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	40
2.3.2. İş Stresi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	42
3. YÖNTEM	45
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	45
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	45
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	47
3.3.1. Sosyal Beceri Envanteri.....	48
3.3.2. İş Doyumunu Ölçeği.....	49

	<u>Sayfa No</u>
3.3.3. İş Stresi Ölçeği.....	50
3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ.....	51
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	52
4. BULGULAR ve TARIŞMA.....	53
4.1. İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	53
4.2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	54
4.3. İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ STRESİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	56
4.4. CİNSİYET, YAŞ, MEDENİ DURUM, EĞİTİMDEKİ KIDEM, BRANŞ, EĞİTİM DURUMU, DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, GÖREV YAPILAN OKUL SAYISI, VE EN SON GÖREV YAPILAN OKULDAKİ TOPLAM ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	57
4.5. CİNSİYET, YAŞ, MEDENİ DURUM, EĞİTİMDEKİ KIDEM, BRANŞ, EĞİTİM DURUMU, DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, GÖREV YAPTIĞI OKUL SAYISI VE EN SON GÖREV YAPILAN OKULDAKİ TOPLAM ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN İŞ STRESİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	61
4.6. SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİ DÜŞÜK VE YÜKSEK OLARAK ALGILAYAN MÜDÜRLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	66
4.7. SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİ DÜŞÜK VE YÜKSEK OLARAK ALGILAYAN MÜDÜRLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ STRESİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR.....	67
4.8. İŞ DOYUMU İLE İŞ STRESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN BULGULAR.....	68
4.9. SONUÇ.....	69
4.10. ÖNERİLER.....	69
KAYNAKLAR	71
EKLER	78
Ek 1. Araştırma İzin Yazısı	79
Ek 2. Yöneticilerin Kişisel Bilgi Formu.....	80
Ek 3. Sosyal Beceri Envanteri	82
Ek 4. Öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu.....	87
Ek 5. İş Doyum Ölçeği.....	89
Ek 6. İş Stresi Ölçeği.....	91
ÖZGEÇMİŞ	93

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 3.1. Okul m¼d¼rlerine ait demografik ve çalışma yaşamına ilişkin bilgiler.....	46
Tablo 3.2. Öğretmenlere ait demografik ve çalışma yaşamına ilişkin bilgiler.....	47
Tablo 4.1. Okul yöneticilerinin Sosyal Beceri Envanteri'nin geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri	53
Tablo 4.2. Öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri.....	55
Tablo 4.3. Öğretmenlerin İş Stresi ölçeğinin geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri	56
Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları	57
Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş, kıdem, branş, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yaptıkları okul sayısı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları.....	58
Tablo 4.6. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları	62
Tablo 4.7. Öğretmenlerin yaş, kıdem, branş, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yaptıkları okul sayısı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları	62
Tablo 4.8. Öğretmenlerin, sosyal beceri değişkenine göre İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları	66
Tablo 4.9. Öğretmenlerin, sosyal beceri değişkenine göre İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları	67
Tablo 4.10. İş doyumu ile iş stresi arasındaki ilişkiye ait Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayı sonuçları	68

KISALTMALAR LİSTESİ

Aktarma	:	Akt.
Çok yazarlı eserlerde ilk yazardan sonrakiler	:	vd.
Sosyal Beceri Envanteri	:	SBE
Statistical Packages for Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)	:	SPSS
ve benzeri /ve benzerleri	:	vb.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. GİRİŞ

İnsanlar, tarihi süreç içerisinde daima çevresini değiştirmeye ve çevresinde meydana gelen değişimlere uyum göstermeye çalışmışlardır. Bu değişimi sağlayan önemli faktörlerden biri eğitim olmuştur. İnsanların bilgi birikimi artıkça değişim hızlanmış, değişim hızlandıkça da insanların eğitime olan ihtiyaçları artmıştır. Değişimin yavaş olduğu dönemlerde insanların topluma ve iş yaşamına uyumları zor olmamıştır, ancak hızlı değişimin yaşandığı sanayi döneminde insanların hem topluma hem de iş yaşamına uyum göstermeleri giderek güçleşmiştir. Sanayi dönemine kadar birey ve toplum yaşamında küçük çaplı değişiklikler olmakla beraber bu, birey ve toplum yaşamını fazla etkilememiştir. Oysa, sanayi dönemi ile beraber toplumun yapısında ve bireyin çevresinde hızlı ve köklü değişimler meydana gelmiştir.

Sanayi dönemi, öncelikle tarım alanında hızlı bir değişimi başlatmıştır. Bu dönemden önce tarım, küçük bir azınlık hariç bütün insanların temel uğraşı ve yegane geçim kaynağıydı. Kişinin hayatta kalabilmesi, adeta onun tarım işlerindeki bilgi ve becerisine bağlıydı. Bu dönemde, tarım ilkel metotlarla yapıldığı için verilen emek fazla, alınan verim ise düşüktü. Tarımdaki bu durum, nüfusun önemli bir bölümünün bu alanda istihdamını zorunlu kılmıştır. Ancak, sanayi devrimi bu durumu tersine çevirmiştir. İnsanlar, bu dönemde tarımı eskiden olduğu gibi, temel ve bazı lüks ihtiyaçlarını karşılamak için değil; doğrudan doğruya pazar için, ticaret için yapmaya başlamışlardır (Duran, 2002:163). Bu yeni anlayış, tarımda bilimsel metotların kullanılmasını ve teknolojik imkanlardan yararlanılmasını sağlamıştır. Tarımda bilimsel metotların ve teknolojik araçların kullanılması, daha önce yoğun olarak ihtiyaç duyulan emek gücünü azaltmış ve köyden kente doğru hızlı bir nüfus hareketini başlatmıştır.

Bu dönemde yaşanan önemli bir başka değişiklik ise insanların daha hızlı hareket etme imkanı bulmalarındır. Sanayi devriminden önce seyahat eden insanların hız farkı, yalnızca atlarla insanların ortalama yürüyüş hızları arasındaki fark kadardı; zenginler ata binmekteydi, yoksullar ise yürümekteydi (Durning, 1998:65). İnsanlar arasındaki bu hız farkı sanayi devrimine kadar neredeyse sabit kalmıştır. Oysa, sanayi devriminden sonra bu fark giderek açılmaya başlamış, önceleri bir kara trenin hızı kadar olan fark, günümüzde bir uçağın hızına ulaşmıştır. İnsanların hızlı hareket olanağı bulmaları, onların daha uzak bölgelere seyahat etmelerini ve daha büyük bir çevre ile karşılaşmalarını sağlamıştır.

Sanayi dönemindeki köyden kente doğru hızlı göç hareketi, şehirli nüfusun hızla artmasına yol açmış, atölyelerin yerini fabrikalar, patron yöneticilerin yerini ise uzman yöneticiler almaya başlamıştır. Tarım işçisinden çok fabrika işçisi ön plana çıkmış, doğuştan kazanılan statü giderek önemini yitirmiş; eğitim ve meslek yoluyla kazanılan statü önem kazanmaya başlamıştır. Sanayi sektöründe geniş istihdam imkanları yaratılmış, ortak işbölümü ve ihtisaslaşma giderek artmıştır (Erkal, 1999:50).

Birey ve toplum hayatında yaşanan bütün bu değişimler, geleneksel eğitimin yetersizliğini ortaya koymuştur. Sanayi dönemine kadar formal eğitimin pek yaygın olmadığı ve sadece imtiyaz sahibi küçük bir grubun formal eğitimden yararlandığı bilinmektedir. Bu da bireyin eğitim ihtiyacının daha çok aile tarafından karşılanmasını beraberinde getirmiştir. Toplumun eğitime olan talebinin artmasında yeni hayat şartlarının zorlukları ve ekonomik yaşamdaki değişiklikler etkili olmuştur. Kas gücünden ziyade teknik bilgi önem kazanmaya başlamış ve farklı meslek grupları ortaya çıkmıştır. Önceleri halkın neredeyse tamamı tarım sektöründe istihdam edilirken, sanayi dönemi ile beraber bu oran giderek düşmeye başlamış, farklı istihdam alanları oluşmaya başlamıştır. Bütün bu değişimler toplumsal yapıyı etkilemiş, toplumla birlikte insan ilişkilerini ve değer yargılarını da değiştirmiştir (Özgüven, 2001:2). Eğitimin toplumda hızla yaygınlaşmaya başlamasında bu yeni koşullar etkili olmuştur.

Yeni koşullar, toplumun eğitime olan ilgisini artırdığı gibi, devletin eğitime olan bakışını da değiştirmiştir. Devletin eğitime olan ilgisinin temelinde, eğitimin iyi yurttaş yetiştirmede ve ülke ekonomisinin gelişmesindeki öneminin anlaşılması etkili olmuştur. Önceleri yurttaşların devlete bağlılığının ancak telkinlerle, korkuyla ve baskıyla sağlanabileceğine inanılıyordu. Ancak bu şekildeki bir bağlılık geçici

olmaktaydı. Oysa, bilinçli bir yurttaş yetiştirmede eğitimin en önemli güç olduğunun anlaşılmasından sonra devlet de halkın eğitimini üstlenmeye başlamıştır (Başaran, 1987:170). Günümüzde ise, eğitim hakkının devlet tarafından sağlanması, artık yasal bir zorunluluktur. Örneğin, T.C. Anayasası'nın (2005) 42. maddesinde “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz” ifadesi yer almakta ve bu hak güvence altına alınmıştır.

Akyüz (1992:58)'e göre, hem eğitim hem de toplum var olabilmek için birbirine muhtaçtır. Buna göre eğitimin toplumdan bağımsız gelişmesi mümkün değildir. Önceleri tarım ve daha sonra sanayi toplumuna göre şekillenen eğitim kurumlarının artık bilgi toplumuna göre yeniden şekillenmesi bir zorunluluğu ifade etmektedir. Ancak okullar, 150 yıl önce olduğu gibi, hala toplu üretimin gerçekleştiği, toplu siparişlerin verildiği fabrikaları andıran bir yapıya sahiptir. O zamanın koşullarına göre ortaya çıkan okul şekillerinin günümüzde fazla bir değişikliğe uğramadan devam ediyor olması önemli bir çelişki olarak görülmektedir (Erdoğan, 2000:195-196). İnsan her dönem varlığını sürdürebilmek için eğitime gereksinim duymuştur. Ancak, eğitime olan gereksinim ve eğitimin şekli her dönem aynı olmamıştır.

Oldukça hızlı bir değişimin yaşandığı bilgi toplumunda, eğitim sisteminin de bu hızlı yapıya cevap verecek bir biçimde şekillenmesi önem arz edecektir. Özden (2003:11) de, bütün sosyal sistemlerin etkililiklerini sürdürebilmeleri için kendilerini yenilemeleri, değişen koşul ve ihtiyaçlara karşılık vermeleri gerektiğini belirtmektedir. Özgüven (2001:2) de, eğitim sisteminin bu hızlı değişime ayak uyduramaması halinde bazı olumsuzlukların ve kötü sonuçların ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. İnsan ilişkilerinin ve üretim faaliyetlerinin farklılaşması, okulda verilen eğitimin değişmesini zorunlu kılmaktadır.

Toplum ve bireyin gereksinimlerini karşılamayan bir eğitim kurumunun varlığını sürdürmesi olanaksızdır. Bireyin yeni çevresini oluşturan nesne ve olgular yüzyıl önce belki hayal bile edilmezken, Perelman (1992)'ın da belirttiği gibi, artık akıllı bir çevrede yaşıyoruz. Çevremizdeki şeyler ve kullandığımız eşyalar bile artık belli oranda bir zeka taşımaya başlamıştır. Dokunduğumuz ve kullandığımız her şey; otomobiller, evler, giyeceklerimiz, oyuncaklar, mutfak eşyaları, çamaşır ve bulaşık makineleri artık belli oranda bir zekayla yüklü gelmektedir (Akt. Şimşek, 1997:74-75). Görüldüğü üzere yeni çevre, yeni araç ve gereçler bireye verilen mevcut

eğitimin artık yetersiz kaldığını, eğitimin de yenilenmesinin zorunlu olduğunu göstermektedir.

Benzer şekilde ekonomi de bugün olduğu gibi önümüzdeki dönemde de toplum için önemini sürdürmeye devam edecektir. Time dergisinin 1992 yılında yayımlanan ekonomi özel sayısında ilginç bir öngörü yer almıştır. Time'a göre, iki dünya savaşı ve soğuk savaş nasıl ki 20. yüzyılın jeopolitik haritasını belirlemişse, 21. yüzyılı da ekonominin belirleyeceği, bu yüzyılda dünyayı bekleyen bütün büyük ölçekli sorunların temelinde yine ekonominin olacağı öngörülmektedir (Akt. Şimşek, 1997:49). Günümüzde yaşanan sorunların önemli bir bölümü Time'ın öngörüsünü doğrularken, okulların da değişen ekonomik koşullara göre yeniden düzenlenmesi bir zorunluluğu ifade etmektedir.

Görüldüğü üzere eğitim ve okul, diğer hiçbir alanda olmadığı kadar çok sayıda kişi ve kurumun ilgilendiği bir alandır. Birçok kurum, eğitimle yakından ilgilenerken, eğitimi kendi perspektifleri ve ihtiyaçları doğrultusunda etkilemek istemektedir. Çünkü eğitim yoluyla söz konusu kurumlar ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve değerlere ulaşabilmektedir. Devlet de, ihtiyaç duyduğu insan gücünü ve sistemin devamını sağlayacak bireyleri yetiştirecek yer olarak okulları görmektedir. Aynı süreçte toplum okullardan, hayata yeni başlayan neslin yetiştirilmesini ve sosyalleştirilmesini, iş dünyası ise faaliyet gösterdiği sektörlerde gerekli olan insan gücünün yetiştirilmesini beklemektedir (Erdoğan, 2000:91). Eğitim kurumlarının toplum, ekonomi ve ülkenin sürekliliği açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Okulların insan yaşamı üzerinde bu kadar önemli bir yer kazanmaya başlaması, eğitim işgörenlerine verilen önemi de artırmıştır. Bursalıoğlu (2002:25), öğretmen ve yöneticinin, eğitim örgütlerinin havasında rol oynayan en önemli iki etken olduğunu belirtmektedir. Bu öneminden dolayı, eğitim işgörenlerinin tutum, davranış ve özellikleri toplum tarafından merak edilmeye ve araştırılmaya başlanmıştır. Çünkü, okulların birey üzerinde gösterdiği etki, okulun önemli unsurlarından olan öğretmenler ve okul yöneticilerinin ne kadar etkili oldukları ile yakından ilişkilidir. Okulda her şeyi bürokratik kurallara göre yapmaya çalışan bir yönetici ile tam bir serbestlik ortamı yaratarak işleri yapmak isteyen bir yöneticinin çalışanları belirlenen hedefler doğrultusunda motive etmesi ve çalışanlar arasında işbirliği yaratması oldukça zordur.

Yapılan bir araştırmada da demokratik liderle çalışan gruplarda verimliliğin, otoriter liderle çalışan gruplara göre biraz daha az olmakla beraber, kalitenin daha yüksek olduğu; tam serbestlik tanıyan liderlerle çalışan gruplarda ise hem verimin hem de kalitenin düşük olduğu bulunmuştur. Söz konusu çalışmada, demokratik liderle çalışan grup üyeleri arasında daha yakın ve arkadaşça ilişkilerin kurulduğu da gözlenmiştir (Sofer, 1972; akt. Dinçer ve Fidan, 1996:158-159).

Okulun amaçlarını gerçekleştirmek durumunda olan okul yöneticilerinin birlikte çalıştıkları öğretmenlerle ilişkileri büyük önem taşımaktadır. İşine, çalışma arkadaşlarına, yönetime ve bulunduğu ortama karşı olumsuz duygular içerisinde olan bir öğretmenin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması ve işinde verimli olması zordur. Oysa, öğretmenlerle iyi ilişki kurabilen okul yöneticilerinin, öğretmenlerin iş doyumunu artırarak eğitimde başarıyı daha rahat sağlayabilecekleri söylenebilir. Işıkhani (2004:239) da çalışanların yaşadığı stresi azaltmanın yollarından biri olarak iş doyumunu artırıcı çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmektedir. İş doyumunu artırıcı yönde yapılan çalışmaların, hem öğretmenlerin yaşayabilecekleri stresin azalmasına hem de onların iş verimine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

1.2. PROBLEM DURUMU

Bireyin topluma ve ekonomik yaşama kazandırılmasında eğitim kurumları oldukça önemlidir. Hobbes'e göre "insanı topluma uygun hale getiren güç, doğa değil, eğitimidir" (Akt. Kaplan, 1999:27). Bireyin toplumun üyesi ve birey olma sürecinde, içinde bulunduğu en önemli toplumsal çevresi okuldur. Okulun önemi düzenli, disiplinli ve uzman bir örgüte sahip olmasından ve bireyi çocukluk döneminden itibaren, uzunca bir dönem, bünyesinde tutabilmesinden kaynaklanmaktadır (Demirbolat, 2000:27). Bloom (1995) da, toplumsal sistem içerisinde yer alan her örgütün insan yaşamı üzerinde değişik etkileri olduğunu, ancak aile dışında hiçbir toplumsal kurumun, bireyler ve bireylerin gelecekları üzerinde okullar kadar etkili olamadığını belirtmektedir (Akt. Şahin, 1999:3).

İnsanın belli bir öğrenim görmeden toplum ve ekonomik yaşama uyum göstermesi artık günümüzde mümkün görünmemektedir. Bu uyumu sağlayacak olan günümüz okullarının da değişmesi gerekmektedir. Bilgi çağının okulu, topluma ve çevreye daha açık olmalı, bireyselliğe daha çok yer vermeli ve bünyesinde daha çok çeşitliliği barındırabilmelidir (Erdoğan, 2000:196). Ayrıca, okulların görevi bireyi

sadece günün koşullarına göre yetiştirmek olmamalı, aynı zamanda onu ilerde yaşanacak değişime de hazırlamak olmalıdır.

Bu bağlamda 6-14 yaş çağındaki bütün bireylere eğitim veren Türkiye'deki ilköğretim kurumlarına büyük görev düşmektedir. İlköğretim okulları, eğitim-öğretimin temelini oluşturmaktadır. İlköğretimin amaçları İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde şöyle belirtilmiştir: Türk milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, 1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek; 2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır (Köklü, 2000:9). Görüldüğü gibi ilköğretim kurumları toplumun tümüne yönelik olup bireyin yaşama hazırlanmasında önemli bir yer tutmaktadır.

İlköğretim okullarının bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi eğitim işgörenlerine bağlıdır. Başaran (1987:217-220), eğitim işgöreni denildiğinde ilk akla gelenin öğretmen olduğunu, diğer eğitim işgörenleri olan yönetmen, denetmen ve uzmanların da öğretmene yardımları oranında önem taşıdığını belirtmektedir. Öğretmenin, eğitim-öğretimde kilit konumda bulunması onun gereksinimlerinin de dikkate alınmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, ilköğretim okullarında, öğretmenler arasında olumlu bir havanın yaratılması sürecinde ve onların hedefler doğrultusunda motive edilmelerinde yöneticilere büyük sorumluluklar düşmektedir. Zira, öğretmenlere en yakın konumda olan yönetmen okul yöneticisidir. Özden (2003:14) de, eğitim sisteminin etkili bir şekilde işleminin büyük oranda okul yönetiminin başarısına bağlı olduğunu belirtmektedir.

Bursalıoğlu (2002:25), her bireyin bir örgüte girerken bazı gereksemeler ve beklentilerin etkisi altında davrandığını; bu gereksemeler ve beklentilerin karşılanamaması durumunda ise örgütün bir üyesi olarak moralinin bozulacağını ve veriminin düşeceğini belirtmektedir. Başaran (1991) da, bireyin gereksinimlerinin iş ortamında karşılanması halinde kişinin dengeli bir çalışma temposu kazanacağını ve kendisini geliştirmeye yönelteceğini; aynı zamanda işinden doyum sağlayan bireyin işbirliğine yöneleceğini ve uyumlu davranışlar göstereceğini ifade etmektedir (Akt. Bektaş, 2003:4). Bundan dolayı okul yöneticisi, okulun amaçları ile okul çalışanlarının ihtiyaçlarını bir bütün olarak görmeli ve ikisi arasında bir denge kurmalıdır. Bu anlamda ne okulun amaçlarını ne de kişilerin ihtiyaçlarını göz ardı etmemelidir (Erdoğan, 2000:99).

Pehlivan-Aydın (2002:18) da, bireylerin gereksinimlerinin karşılanmasındaki başarı düzeyi ile örgüt amaçlarının işgörenler tarafından benimsenmesi ve bu amaçları gerçekleştirme yolunda çaba gösterme düzeylerinin doğru orantılı olduğunu belirtmektedir. Başar (2000:9)'a göre ise, çalışanların verimliliğini ve etkililiğini artırmanın koşullarından biri, onlara serbestlik tanıyarak, yaratıcılıklarını sergilemelerine olanak vermektir ve bunun aynı zamanda bireyler için bir gereksinim olduğunu belirtmektedir.

Bu nedenle okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin özellikle sosyal gereksinimlerine karşı duyarlı olmalıdır. Bunların farkında olmayan, karşılanması için çaba göstermeyen yöneticinin, okul ortamı içinde morali yükseltmesi ve sürdürmesi zordur (Bursalıoğlu, 2002:141). Baltaş ve Baltaş (1992:86) da, çalışan kişinin amiriyle uyum içinde olmasının, onun işinden aldığı doyumunu ve verimliliğini doğrudan etkileyeceğini belirtmektedir. Balcı (2003:112)'ya göre de, "okul yöneticisi, okulun akademik ve sosyal ikliminin geliştirilmesinde kritik önemdeki kişidir". Işıkhani (2004:113) da, kurum kaynaklı stresle başa çıkmada, kurumsal sağlığı ve kararlılığı sürdürmede yöneticinin önemli etkilerinin olduğunu belirtmektedir.

Buradan, yöneticilerin çalışanlarla uyum içinde olmasının, çalışanların iş verimini ve iş doyumunu olumlu etkileyeceği görüşünün ağır bastığı anlaşılmaktadır. Ancak, tersi bir durumda, öğretmenlerin bundan olumsuz yönde etkilenmeleri ve işlerinde daha çok stres yaşamaları beklenir. Stres, öğretmenin tutum ve davranışlarını etkileyebilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Stres yaşayan öğretmenler gerginlik, sinirlilik vb. olumsuz davranışları sınıflarına yansıtabilirler. Açıkgöz (1996), stres düzeyinin öğretmene fizyolojik, psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan zarar verecek duruma gelmesi halinde, o kişinin öğretmenlik işlevini yerine getirmesinin zor olacağını belirtmektedir (Akt. Bektaş, 2003:3). Harris ve Halpin (1985) ise araştırmalardan elde edilen verileri değerlendirirken, stresin öğretmenlik mesleğinde bir örgüt olarak okulu, öğretmenin performansını, kendisinin ve ailesinin fiziksel ve duygusal yönden sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir (Akt. Bektaş, 2003:3).

Ayrıca, araştırmalar stres ile iş doyumunu arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Altundaş, 2000; Gezer, 1998). İş doyumsuzluğuna paralel olarak zaman içerisinde iş stresi oluşabilmektedir (Işıkhani, 2004: 82). Orta düzey yöneticilerle ilgili yapılan bir araştırma sonucunda da, iş doyumunu düşük olan

yöneticilerin iş doyumu yüksek olanlara göre daha fazla stres altında olduğu bulunmuştur (Köse, 1985; akt. Işıkhan, 2004:84). Çalışanların iş doyumsuzluğu yaşamaları hem örgütleri hem de bireyleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum örgütsel açıdan işgücü devri, devamsızlık ve sabotaj şeklinde sonuçlara (Telman ve Ünsal, 2004:64), bireysel açıdan ise kişinin ruh ve bedensel sağlığı üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir (Işıkhan, 2004:84).

Okul yöneticisi, eğitim örgütlerinde insan ögesinin egemen olduğu gerçeğini göz ardı etmemelidir. İşletme yönetimindeki geleneksel işgören anlayışının, eğitim yönetiminde aynen uygulanması beklenemez. Eğitim örgütlerinin ürünü ne bir mal ne de bir hizmettir. Eğitim sisteminin ürünü insan kaynaklarıdır. Örgüt kültürü ve ürün farklılığı, eğitim örgütlerini diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır (Simon, 1991; akt. Çelik, 2002:22). Bu nedendir ki, insan ögesinin ağırlıklı olduğu yerlerde yöneticilerin özellikle ilişkilerinde yetkiden çok etkiye önem vermeleri önemlidir. Yetki, isteksizlik, direnme ve karşı koyma şeklinde yanıtlara neden olurken; etki, güdüleme ve özendirme yaratabilmektedir (Bursalıoğlu, 1982; akt. Başar, 2000:54). Erdoğan (2001:1) da, yönetimin özünde temel unsur olarak insanı etkilemenin yattığını belirtmektedir.

Ayrıca, yöneticilerin yönetimle ilgili teknik bilgileri çok iyi bilmeleri de başarı için tek başına yeterli değildir. Yöneticiler, aynı zamanda insan ilişkilerinde de iyi olmak durumundadır. Cleveland'daki öğretmenlerin fiziki verimleri üzerine yapılan bir araştırmada, hastalık nedeni ile devamsızlığın en düşük olduğu okulun, genel olarak muayyen fiziki şartlara sahip olmadığı, ancak okul müdürünün öğretmenlik şartlarından gelen gerginliği hafifletmek için öğretmenlere yardım etmesi ve onlara sempati göstermesinin onların sağlık durumunu olumlu etkilediği görülmüştür (Carrothers, 1924: akt. Pressey ve Robinson, 1991:158). Ayrıca, iletişimde başarılı müdürlerin, iş ortamında daha etkili olduğunu gösteren başka araştırmalar da mevcuttur (Clark,1956; akt. Bursalıoğlu, 2002:41-42).

Görüldüğü üzere yöneticiler çalışanların hem stres durumunu hem de iş doyumunu önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Sağlıklı bir iletişim ve çalışanlar arasında işbirliğinin olduğu bir ortamda çalışanların işlerinde daha az stres yaşamaları ve daha çok doyum sağlamaları muhtemeldir. Bu nedenle, okullarda insan ögesi ağırlıkta olduğu için yöneticiler özellikle sosyal beceriler konusunda yeterli olmak durumundadır. Elliott ve Gresham (1993), sosyal beceriyi bireyin olumlu tepki almasına ve olumsuz tepkilerden kaçmasına yardımcı olacak biçimde

başkaları ile etkileşimde bulunmasına olanak veren ve sosyal kabul gören öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır (Akt. Çakıl, 1998:9).

Buna göre, sosyal beceriler konusunda yeterli bir okul yöneticisinin okulda çalışanlar arasında işbirliğini, iletişimi daha rahat sağlaması ve çalışanlar üzerinde daha çok etkili olması beklenir. Bu araştırmada da yukarıda verilen bilgilere dayalı olarak yöneticilerin sosyal becerilerinin düşük veya yüksek olmasının, öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresini etkileyeceği düşünülmektedir. Bu amaçla, araştırmada yöneticilerin sosyal becerilerini algılama düzeylerine göre, öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresi düzeyleri karşılaştırılacaktır.

1.3. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeylerine göre, öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresi düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

1.4. ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal beceri düzeyi nedir?
2. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyum düzeyleri nedir?
3. İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş stresi düzeyleri nedir?
4. Cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitimdeki kıdem, branş, eğitim durumu, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yaptığı okul sayısı ve en son görev yapılan okuldaki toplam çalışma süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
5. Cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitimdeki kıdem, branş, eğitim durumu, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yaptığı okul sayısı ve en son görev yapılan okuldaki toplam çalışma süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır?
6. Sosyal beceri düzeylerini düşük ve yüksek olarak algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır ?
7. Sosyal beceri düzeylerini düşük ve yüksek olarak algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde anlamlı bir fark var mıdır ?
8. İş doyumunu ile iş stresi arasında bir ilişki var mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı, yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyum ve iş stresi düzeyini karşılaştırmaktır.

Bu amaçla; öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum), çalışma yaşamına ilişkin özellikleri (eğitimdeki kıdem, branş vb.) ve görev yaptıkları okuldaki yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre iş stresi ve iş doyum düzeyleri karşılaştırılacaktır. Ayrıca, iş doyumunu ile iş stresi arasında bir ilişki olup olmadığı sorusuna da cevap aranacaktır.

1.6. ARAŞTIRMANIN GEREKÇESİ VE ÖNEMİ

İnsan sosyal bir ortamda doğar ve bütün yaşamını da bu ortamda geçirir. Sosyal bir varlık olan insanın sosyal ortam dışında yaşaması da mümkün görünmemektedir. İnsanın yaratılışındaki fiziki ve psikolojik özellikleri, bu durumun oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Çünkü, insanın yaşamı doğduğu andan itibaren başkalarına bağımlıdır ve onun başkalarına olan bağımlılığı biçim değiştirerek ömrünün sonuna kadar da devam etmektedir. Her insan ancak diğer insanlarla beraber çalışarak barınma, beslenme vb. temel ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir. İnsanın sevme, sevilme, saygı görme, paylaşma gibi ihtiyaçlarını doyurabilmesi de yine sosyal bir ortamda mümkün olabilmektedir.

İnsan, hayatının her döneminde, her anında başka insanlarla ilişki kurmak durumundadır. Sabah uyanınca aile fertleriyle başlayan ilişkiler, sokakta, trafikte, alışverişte, vb. birçok yerde devam edip gitmektedir. Bireyi toplumdan koparmak pek mümkün görünmemektedir. Eğer bir şekilde mümkün olabilseydi, onun yaşamını sürdürmesi neredeyse imkansız olurdu; bir başka deyişle, zihinsel ve manevi varlığı tamamen kötürümleşmiş olurdu (Kaplan, 1999:61). İnsan toplum dışında yaşayamayacağına göre toplumdaki ilişkileri, kuralları, değerleri iyi bilmeli ve bunları yaşamında uygulayabilmelidir.

İnsanlarla iyi ilişkiler kuramayanlar işlerinde başarısız olmakta, kurdukları evliliklerde sorunlar yaşamakta, çocukları ile ilişkileri yetersiz olmakta, kendilerini yalnız ve arkadaşsız hissedebilmektedirler. Diğer insanlarla, doyum verici bir ilişkinin kurulamaması bu sorunların temelini oluşturmaktadır. Çünkü, insanın hayatta kalabilmesi sadece fiziksel ihtiyaçlarının değil, aynı zamanda psikolojik ihtiyaçlarının da karşılanmasına bağlıdır (Colemana, 1960; akt. Odacı, 2002:11-12). Binbaşoğlu (1995:167) da, toplumsal gelişim bakımından normal olan bir kişinin,

her yaşta çevresindeki insanlarla çatışmasız olarak yaşayabildiğini, çok gelişmiş olanların ise içinde bulunduğu toplumun önderi düzeyine çıktığını belirtmektedir. Harvard Üniversitesi Mesleki Yönlendirme Bürosu tarafından, işten atılan kişiler üzerinde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre de, görevini yapamadığı için işine son verilen her bir kişiye karşılık, insanlarla iyi ilişkiler kuramadığı için işinden olan iki kişi olduğu bulunmuştur (Giblin, 1995; akt. Yüksel, 1997:13).

Görüldüğü üzere bireyin topluma ve ekonomik yaşama uyum sağlayabilmesinde sosyal beceriler önem arz etmektedir. İnsanlardan olumsuz tepkiler almayı önleyecek ve olumlu tepkiler almayı sağlayacak sosyal becerilere sahip olmak her birey için önemli olmakla beraber okul yöneticileri için bu çok daha önemli olmaktadır. Okul müdürleri buldukları konum nedeni ile birçok insanla ilişki içerisindedir. Öğretmenler, öğrenciler, memurlar, hizmetliler ve öğrenci velileri okul müdürlerinin belki de her iş günü görüşmek durumunda olduğu insanlardır. Çünkü okulun amaçlarına daha rahat ulaşılabilmesi, bu unsurların koordinasyonlu çalışmasına bağlıdır. Carnegie Teknoloji Enstitüsü tarafından 10.000 kişiye ait verilerin analizi sonucunda, başarının % 15'inin yapılan işle ilgili bilgi ve beceri geliştirme çalışmalarına, % 85'inin de kişilik faktörlerine ve insanlarla başarılı ilişkiler kurmaya bağlı olduğu bulunmuştur (Giblin,1995; akt. Yüksel, 1997; 13).

Çalışanları ile iyi ilişkiler kurabilen bir okul müdürünün daha rahat başarıyı sağlaması muhtemeldir. Okul müdürleri özellikle öğretmenlerle olan ilişkilerinde daha duyarlı olmalıdır. Çünkü öğretmen, okulun amaçlarına ulaşmasında rol oynayan en önemli unsurlardan ve öğretme sürecini işleten kişidir. Öğretmenler, öğrencileri etkilemede ve derslerine karşı tutumlarında son derece önemli rol oynamaktadırlar. Öğretmenler büyük ölçüde çalışma şartlarını kontrol etmekte, işi kolaylaştıracak şekilde öğrencilere yardım edebilmekte ve öğrenciler için uygun iş ve metodu seçebilmektedir. Hatta öğrencilerin okul dışı problemlerine dahi çokça yardım edebilmektedir. Ancak hasta, bitkin, ruhsuz ya da kararsız bir öğretmenin, öğrencilerini de ruhsuz, bıkkın, kararsız, verimsiz ve huzursuz yapmaya daha mütemayil olduğu da bilinmektedir (Pressey ve Robinson, 1991:151-158). Böyle olumsuz durumların yaşanabileceği gerçeğini de yöneticiler asla göz ardı etmemeli ve böyle durumlarda öğretmene yardım edebilmelidir.

Sadece resmi işleri yapmak yöneticilerin görevi olmamalıdır. Yönetici, yalnız konulmuş değerleri izleyen kişi değil, yenilerini de yaratan ve bu yolla toplumu ayakta tutan kurumların canlı kalmasını sağlayan kişi olmalıdır

(Bursalıoğlu, 2002:17). Kabadayı (1982) da, okul yönetiminin görevini, okulu verimli kılacak ve çalışanları doyuma ulaştıracak şekilde örgütün beklentileriyle bireyin beklentilerini bütünleştirmek olduğunu, okul müdürünün öğretmenleri güdülemesinin ise, öğretmenlerin doyumunu ve daha etkin görev yapmalarını, sonuç olarak da okulun verimliliğini arttıracığını belirtmektedir (Akt. Bektaş, 2003:4).

Öğretmenlerle okul yöneticileri arasındaki ilişkiler okulun havasını ve personelin moralini birinci derecede etkilemektedir. Öğretmenler, yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görmekte, ilişkilerini ona göre ayarlamaktadır. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası etkinleşmekte, personelin morali yükselmektedir (Havighurst ve Neugarten, 1967; akt. Bursalıoğlu, 2002:47).

Okul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki ilişkinin öğretmenlerin tutumlarını ve davranışlarını etkilediği, öğretmenlerin işlerinde doyum veya stres yaşamasında okul yönetiminin önemli bir etken olduğu görülmektedir. Yöneticilerin kişiler arası ilişkilerini geliştirmeleri bu duruma olumlu etkileyebilmektedir. Fidan ve Erden (1998:55)'e göre de, yöneticinin başarılı olabilmesinde yönetici ile öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimin sağlıklı olması önemli rol oynamaktadır. Böylece yönetici, okuldaki sorunlardan, gelişmelerden haberdar olmakta ve çatışmaları önlemek için gerekli tedbirleri alabilmektedir. Özellikle öğretmenler ve yöneticiler arasındaki çatışmaların önlenmesi eğitimin daha nitelikli olmasını ve hedeflere daha kolay ulaşılmasını sağlayacaktır.

Toplumu etkilemede çok önemli yeri olan okul çalışanları ile ilgili pek çok araştırma yapılmış, öğretmen ve yöneticiler birçok farklı yönden ele alınıp araştırılmıştır. Özellikle öğretmen ve yöneticilerin iletişimleri, yeterlilikleri, tutumları gibi konularda çok araştırma mevcuttur (Evcimen-Selçuk, 1998; Uyan, 2002; Aksu vd., 2003). Okul yöneticilerinin davranışları ve bunların öğretmenlerin tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Ayık, 2000; Bilek, 2001; Karayel, 1999). Ancak, yöneticilerin sosyal becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalar çok sınırlıdır (Kara, 2000).

Öğretmenlerin iş doyumları ve iş streslerini belirlemeye yönelik araştırmalar bulunmakla beraber, bu araştırmalarda da konu daha ziyade bir boyutu ile ya iş doyumunu ya da iş stresi boyutu ile ele alınıp incelenmiştir (Başalp, 2001; Demir, 2001; Alemdar, 2002). Yapılan literatür taramasında, yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin

karşılaştırılmasına yönelik bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda, yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin değişip değişmediğini bilmek önem arz edecektir. Bu araştırma ile bu konu incelenecek, eğer araştırma sonucunda farklı sosyal beceri düzeyine sahip yöneticiler ile çalışan öğretmenlerin iş stresleri ve iş doyumlarının farklılaştığı bulunursa, bu durumda yöneticilere sosyal beceri eğitimi vermenin gerekliliği de ortaya çıkacaktır. Çünkü, iş doyumunu ve iş stresi öğretmenler için olduğu gibi örgütün ve toplumun geleceği için de oldukça önemlidir.

1.7. TANIMLAR

Bu araştırmada geçen kavramlar aşağıdaki anlamlarda kullanılmıştır.

Sosyal Beceriler: Toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel olan ve sözel olmayan kişiler arası davranışlardır (Lieberman vd. 1986; akt. Altınoğlu-Dikmeer, 1997:14).

Duyuşsal Anlatımcılık: Bireyin sözel olmayan duyuşsal mesajları iletebilme becerisidir (Yüksel, 1997:9).

Duyuşsal Duyarlılık: Başka bireylerin sözel olmayan mesajlarını anlama ve yorumlama becerisidir (Yüksel, 1997:9).

Duyuşsal Kontrol: Bireyin kendisinin sözel olmayan mesaj ve duygularını düzenleme ve kontrol etme becerisidir (Yüksel, 1997:9).

Sosyal Anlatımcılık: Sözlü iletişimde, beden dilini kullanmada başarılı olma ve çevresindeki insanları etkileme becerisidir (Yüksel, 1997:9).

Sosyal Duyarlılık: Başkalarının sözel iletişimlerini anlama ve yorumlama becerisidir (Yüksel, 1997:9).

Sosyal Kontrol: Sosyal ortamlarda kendinden emin olma, sosyal rol oynama ve kendini duruma göre ayarlama becerisidir (Yüksel, 1997:9).

İş Doyumu: İşte kazanılan başarı, sorumluluk, özerklik, saygı görme gibi koşulların var olması sonucu ortaya çıkan ve kişiye haz veren bir durumdur (Telman ve Ünsal, 2004:14).

İş Stresi: Bireyi normal fonksiyonlarından saptıran, psikolojik ve/veya fiziksel davranışlarını değiştiren, işle ilgili etmenlerin sonucunda oluşan psikolojik durumdur (Işıkhani, 2004:73).

1.8. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma, 2004-2005 öğretim yılında Adıyaman ili merkezinde görev yapan ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Okul yöneticilerinden sadece okul müdürleri araştırmaya alınmıştır.
3. Araştırma verileri, müdürlerin Sosyal Beceri Envanteri'ne, öğretmenlerin de İş Doyumu ve İş Stresi Ölçeği'ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.9. SAYILTILAR

1. Araştırmaya katılan kişilerin anketlerdeki maddeleri içtenlikle cevapladıkları kabul edilmiştir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olduğu kabul edilmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR BİLGİLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sosyal beceriler, iş doyumu ve iş stresi konusu ile ilgili açıklamalar ve yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. SOSYAL BECERİLERLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Sosyal beceri ve sosyal yeterlilik konusundaki kapsamlı araştırmalar, ilk olarak 1920'li yıllarda Thorndike tarafından sosyal zekanın tanımlanması ve ölçülmesi çalışmaları ile birlikte ele alınmıştır. Thorndike, 1920'li yıllarda “soyut, mekanik ve sosyal zeka” olmak üzere üç tür zeka olduğunu belirtmiş ve sosyal zekayı, insanları anlama, idare etme, insan ilişkilerinde bilgece davranma yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt. Bacanlı, 1999:5).

Thorndike'den sonra da araştırmacılar sosyal becerileri, çeşitli zekâ alanları içerisinde belirtmeye devam etmişlerdir. Goleman duygusal zekâ, Gardner de çoklu zekâ kavramı içinde sosyal becerileri ele almıştır. Goleman (1998)'a göre duygusal zeka beş öğeden oluşmaktadır. Bunlar; 1.Kendi duygularının farkında olma, 2.Sıkıntı verici duygularla başa çıkma, 3. Kendini başarıya doğru güdüleme, 4. Başkalarının duygularını anlama, 5. Temel sosyal becerilere sahip olmadır (Akt. Bacanlı, 1999:8)

Gardner de (1983) insanların yedi tür zekâ alanına sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bunlar; 1. Sözel/dilbilimsel zeka, 2. Mantıksal-matematiksel zeka, 3. Görsel/uzamsal zeka, 4. Müzikal/ritmik zeka, 5. Bedensel/duyu devinimsel zeka, 6. Sosyal/bireyler arası zekâ 7. Öze dönük/bireysel zekadır. Gardner, ayrıca 1995 yılında insanların bu yedi tür zeka alanı dışında bir de doğa zekasına sahip olduklarını belirtmiştir (Akt. Demirel, 1999:142-144). Bunlardan bireyler arası ve bireysel zekâ sosyal beceriler içerisinde de yer almaktadır.

Sosyal zeka, duygusal zeka ve çoklu zekanın alt alanı olan bireyler arası ve bireysel zekaya sahip kişilerin kendilerini daha iyi tanıdıkları, diğer insanlarla daha

iyi ilişkiler kurdukları, iş ve sosyal yaşamda daha başarılı oldukları belirtilmektedir. Araştırmalar da, yüksek bir duygusal zekaya sahip ve teknik açıdan yeterli yöneticilerin çözüm gerektiren çatışmaları, giderilmesi gereken eksiklikleri, doldurulması veya üzerinden atlanması gereken boşlukları diğerlerine oranla, daha kolay, daha ustaca ve daha çabuk kavrayabildiğine işaret etmektedir (Cooper ve Sawaf, 1997:ix).

Sosyal beceriler, sosyal zeka ve duygusal zeka konusunda uzun süreden beri çalışmalar yapılmasına rağmen herkesin üzerinde anlaşıldığı ortak bir tanım henüz bulunmamaktadır. Howing vd. (1990:460) sosyal becerileri, bireylerin sosyal ortamlarda yeterli bir şekilde davranabilmelerini sağlayan, gülümsemek, etkileşimi başlatmak, problem çözme becerilerini kullanabilmek gibi belirli yetenekleri olarak tanımlamaktadır. Liberman vd. (1986) sosyal becerileri, toplum içinde yaşamak ve yeterli düzeyde kaliteli bir yaşam için gerekli olan bilişsel, sözel ve sözel olmayan kişiler arası davranışlar olarak ifade etmektedirler (Akt. Altınoğlu-Dikmeer, 1997:14).

Marlowe (1986:52)'ye göre sosyal beceriler, kişiler arası durumlarda kişinin kendisi dahil, insanların duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve o anlayışa uygun davranma yeteneğidir. La Greca (1993:288) sosyal becerileri, olumlu sosyal etkileşimlerin başlamasına ve devam etmesine katkıda bulunan olumlu sosyal davranışlar olarak tanımlamaktadır. Ladd ve Mize (1993)'e göre de “sosyal beceri, bireyin kültürel olarak kabul gören sosyal veya kişisel hedeflere ulaşmak için biliş ve davranışlarını organize edebilme yeteneğidir” (Akt. Altınoğlu-Dikmeer, 1997:14). Yüksel (1997:9) ise sosyal becerileri, başkalarından olumlu tepkiler almamızı sağlayan, olumsuz tepkilerin gelmesini önleyen, başkalarıyla etkileşimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişen, hem gözlenebilen hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal öğeleri içeren ve öğrenilebilir davranışlar olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımların ortak noktasına bakıldığında, sosyal becerilerin bireyin toplum içinde sağlıklı ilişkiler kurmasında ve bunları devam ettirebilmesinde oldukça önemli olduğu, aynı zamanda olumlu tepki almasını sağladığı ve olumsuz tepki almasını engellediği görülmektedir. İnsan ilişkilerinin çok yoğun yaşandığı bilgi toplumunda bu becerilere sahip olmak her fert için bir zorunluluktur. Çünkü, kişinin hem iş hem de sosyal yaşamda başarılı olabilmesinde bu beceriler önemlidir.

Sosyal becerilerin içerdiği becerilere bakıldığında konunun önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Sosyal becerilerin ne tür becerileri içerdiği konusunda da tam bir fikir birliği bulunmamaktadır. Jenson vd. (1988) göre sosyal becerilerin işlevi aşağıdaki gibidir:

1. Sosyal beceriler etkileşimi artırabilir. Başkalarını selamlama, onları oyuna davet etme ve onların oyun davetlerini kabul etme, soru sorma, paylaşma, başkalarına yardım önerme, başkalarını övme ve onlara kompliman yapma, teşekkür etme, rica etme gibi.

2. Sosyal beceri hoş olmayan durumlarla başa çıkmamıza yardım edebilir. İstekleri reddetme, lakap takma ve takılmayla başa çıkma, olumsuz geri bildirim verme gibi.

3. Bazı sosyal beceriler çatışmayı ele almayı ve çözmeyi amaçlar. Uzlaşma, görüşme, problem çözme gibi (Akt. Kara, 2000:15-16).

Akkök (1996:2-3) ise sosyal becerileri altı grupta toplamıştır. Bunlar:

1. İlişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme, yönergelere uyma, özür dileme, ikna etme.

2. Grupla bir işi yürütme becerileri: Grupta iş bölümüne uyma ve sorumluluğunu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.

3. Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama ve ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma, kendini ödüllendirme.

4. Saldırgan davranışlar ile başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma ve savunma, alay etme ile başa çıkma, kaygıdan uzak durma.

5. Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri: Başarısız olunan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.

6. Plan yapma ve problem çözme becerileri: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenlerini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme, bir işe yoğunlaşma.

Bir başka gruplamada da sosyal beceriler dörde ayrılmıştır. Bunlar:

1. Kendini anlatma becerileri: Duygu (üzüntü ve mutluluk) anlatımı, kanı anlatma, kompliman kabul etme, kendisi hakkında olumlu düşünceler ifade etme.

2. Çevresini genişletme becerileri: İyi bir dost hakkında olumlu düşünceler ifade etme, başkasının düşüncesine içten katılım ifade etme, başkalarını övme.

3. Atılgnlık becerileri: Basit ricalarda bulunma, başkasının kanısına katılma, akıldışı (mantıksız) ricaları reddetme.

4. İletişim becerileri: Konuşma, kişiler arası problem çözme (Cartledge ve Milburn, 1983; akt. Bacanlı, 1999:50).

Sosyal becerilerle aynı anlamda kullanılan bazı kavramlarda da henüz bir netlik sağlanmadığı görülmektedir. Sosyal becerilerle aynı anlamda kullanılan kavramların başında sosyal beceri kavramı gelir. Kelimenin İngilizce karşılığı “social skills”tir ve çoğul anlamında yani sosyal beceriler anlamına gelmektedir. Her iki kavram arasında anlam farkının bulunduğu dikkat çekenler bulunmaktadır. Trower (1982) sosyal becerileri, sıradan insanların sosyal etkileşimde kullandıkları ve kurallar tarafından yönetilen davranışlar, tekil öge veya ögelerin, eylemlerin veya senaryoların belirlenebilir ardışıklığı olarak ifade etmektedir. Sosyal beceriyi ise, bir hedefe yönelik, becerikli davranışın ortaya konması süreci olarak tanımlamaktadır (Akt. Bacanlı, 1999:19). Bacanlı (1999:19-21) da, sosyal becerilerin belli davranışları ifade ettiğini, oysa sosyal becerinin süreci ifade ettiğini belirtmekte, ancak, Türkçe’de henüz bu ayrımın tam olarak yapılmadığını söylemektedir. Bu araştırmada da sosyal beceri kavramı, sosyal beceriler ile aynı anlamda kullanılmıştır.

Sosyal becerilerle eş anlamda kullanılan bir başka kavram da sosyal yeterliliktir. Hops (1983), bu iki kavramı ayrı olarak ele almaktadır. Ona göre sosyal yeterlilik, bireyin belli bir durumdaki performansının genel niteliği hakkında bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir. Sosyal beceri ise belirli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir (Akt. Altınoğlu-Dikmeer, 1997:16). Mc Falls (1982)’a göre de sosyal beceriler, sosyal görevler üzerinde yeterli biçimde performans göstermek için belli durumlarda bir bireyin gösterdiği belli davranışlar; sosyal yeterlilik, bir sosyal görevde yeterli biçimde performans gösteren kişinin, verilen belli bir ölçüte göre değerlendirilmesi ile ilgilidir (Akt. Korkut, 2004:83). Trower (1982) de sosyal yeterliliği, becerikli davranışı ortaya koyma yeteneğine sahip olma olarak tanımlamaktadır (Akt. Bacanlı,1999: 23).

Cavell (1990:120) ise sosyal yeterliliğin sosyal uyum, sosyal performans ve sosyal beceriler olmak üç unsurdan oluşan bir yapı olduğunu belirtmektedir. Bacanlı

(1999:23) da, sosyal yeterlilik ile sosyal beceri ayrımının yapılmasının güç olduğunu belirtmektedir.

Sosyal becerilerle aynı anlamda kullanılan bir başka kavram da yaşam becerileridir. Yaşam becerilerini sosyal becerilerle aynı anlamda kullananların yanı sıra (Meyer ve Farrel, 1998; Timberlake, 2000) yaşam becerilerini daha geniş olarak ele alanlar ile yaşam becerilerini sosyal beceriler ve kendilik değeri olarak özetleyen (DeWit vd., 2000; Thurston, 2002) araştırmacılara da rastlanılmaktadır (Akt. Korkut, 2004:80). Thomson vd. (2000) de yaşam becerilerini kendilik değerini zenginleştirme, karar verme, kişisel kontrol ve kişiler arası ilişkiler biçiminde özetlemektedir (Akt. Korkut, 2004:79). Verilen ifadelerle bakıldığında yaşam becerilerinin daha kapsamlı olduğu ve sosyal becerileri de içerdiği görülmektedir.

Sosyal becerilerle ilgili çok sık kullanılan kavramların diğer ikisi ise atılğanlık ve etkili davranmadır. Atılğanlık bir sosyal beceridir ve sosyal becerinin bir yönünü teşkil eder (Kocayörük, 2000:10). Alberti ve Emmons (1995) atılğanlığı, kendi çıkarları doğrultusunda hareket etme, kariyer, ilişkiler, hayat tarzı, zaman programlama ile ilgili kararlar verebilme, sohbetler başlatma ve etkinlikler planlama, kendi düşüncesine güvenme, hedefler belirleme ve onlara ulaşmak için çaba gösterme, insanlardan yardım isteme ve sosyal etkinliklere katılma anlamında kullanılmaktadır (Akt. Uzamaz, 2000:13). Bu tanıma göre atılğanlık, sosyal becerilerin bir yönünü teşkil etmektedir.

Etkili davranma becerilerini, sosyal becerilerden birisi olarak ele alan çalışmaların (Thompson vd., 1995) yanı sıra sosyal becerilerle etkili davranma kavramları arasındaki ayrımlara dikkat çeken çalışmalar da vardır. Etkili davranma, uygun bir dille hem olumlu hem de olumsuz duyguları ifade etme, uygun olmayan isteklere hayır diyebilme ve iltifat etme gibi becerileri içermektedir. Sosyal beceriler ise bunları da içermekte, ayrıca insanların öğrendikleri uygun duygu ve çeşitli sözel olmayan mesajlar bağlamında öğrenilen kişiler arası becerilerdeki farklı stilleri de kapsamaktadır (Furnhan ve Rawles, 1994; akt. Korkut, 2004:136).

Sosyal beceri tanımlarındaki küçük farklılıklara rağmen herkesin görüş birliğine vardığı konu, bu becerilerin eksikliği durumunda bireylerin duygusal ve sosyal alanlarda ilişki kurmada, ilişkileri devam ettirmede ve ilişkilerde karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkma konularında sorun yaşadıklarıdır (Altınöglü-Dikmeer, 1997:13). Kagan (1984)'ın yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre de sosyal

becerilerde eksikliğin olması sosyal problem çözmeye eksikliğe neden olmaktadır (Akt. Kocayörük, 2000:12).

Sosyal becerilerin eksikliği durumunda birey çeşitli sorunlar yaşayabildiğine göre bu konuda kişiye yardım edilebilir. Çünkü sosyal beceriler öğrenilebilen davranışlar olarak ifade edilmektedir. Bu durumda bu kişilere sosyal beceri eğitimi verilebilir. Selçuk (2000:221) da, insanların bir konuda çaba göstermeleri gerektiğinde, kişilerin o konuda yetenekli olup olmadıklarını düşündüklerini ve eğer kendilerini yeterli görüyorlarsa o konuda daha rahat davranış gösterdiklerini, sürdürdüklerini aksi durumda ise davranışı başlatmada ve sürdürmede başarısız olduklarını belirtmektedir.

Timberlake (2000) de sosyal beceri eğitiminin gençlerde genel olarak, sosyal ve duygusal işlevlerini artırmada, psikososyal niteliklerini güçlendirmede etkili olduğunu, bunun da antisosyal davranışların oluşmasını ve uyumsuzlukları azalttığını belirtmektedir (Akt. Korkut, 2004:138). Sosyal beceri eğitimlerinin strese karşı koruyucu etkisi olduğunu (Goetz, 2001), kendilik değerinin artmasına ve depresyonun azalmasına yaradığını (Bush, 2000) gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Akt. Korkut, 2004:120). Ayrıca, sosyal beceriler, öfkenin ifade edilmesinden, depresyonun azaltılmasına kadar çok geniş bir uygulama alanına da sahiptir (Becker,1987; akt. Yüksel, 1997:14).

Sonuç olarak sosyal beceriler, toplumsal bir varlık olan insanın en önemli becerileri olup, insanlar bu beceriler sayesinde bir arada yaşayabilmekte ve toplumsal düzen bu sayede işlemektedir. Ayrıca, bireyin ruh sağlığının diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmaya bağlı olduğu düşünülürse sosyal beceriler ruh sağlığı için de yararlıdır (Bacanlı, 2000:172). Görüldüğü gibi sosyal beceriler, bireyin hem toplum hem de örgüt içerisinde sağlıklı ilişkiler kurmasında ve bunları devam ettirmesinde oldukça önemlidir.

2.1.1. Sosyal Becerilerle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Sosyal becerilerin hem toplumsal hem de iş yaşamında birey için oldukça önem arz etmesi, konuya olan ilgiyi artırmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, müdürlerin sosyal becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalara rastlanılmamıştır. Ancak, sosyal beceriler konusunda pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu bölümde de konu ile ilgili olarak yurt dışında yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Wong ve Law (2002), Hong Kong'da yaptıkları bir çalışmada kendi geliştirdikleri bir duygusal zeka ölçeğini kullanmışlardır. Araştırmada, duygusal zekalı liderlerin, takipçileri arasında daha fazla iş doyumuna yol açtığını bulmuşlardır (Akt. Telman ve Ünsal, 2004:45).

Eskin (1994), 100 kız ve 100 erkek lise öğrencisinden oluşan ve yaş ortalamaları 16 olan öğrencilerle yaptığı bir çalışmada Türk kültüründeki öğrencilerin atılganlıkla ilgili bakış açılarını değerlendirmiştir. Araştırma bulgularında atılgan bireylerin atılgan olmayanlara göre daha zeki, ılımlı, arkadaşları arasında daha sevilen, daha çekici olarak algılandığı, ayrıca sosyal kabulün daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akt. Albayrak-Arın, 1999:18).

Viggiano (1990), müdürün iletişim biçimi ile iletişimci olarak öğretim konularındaki etkililiğini araştırmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenler, görev yoluyla baskın ilişki kuran, doğruluk ve kesinlik üzerinde ısrar eden ve ilgili bir şekilde dinleyen müdürleri en etkili müdür olarak algıladıklarını belirtmişlerdir (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:58).

Riggio vd. (1990), 121 lise öğrencisi (38 erkek, 83 kız) üzerinde sosyal beceriler ve benlik saygısı ilişkisini incelemiştir. Bu incelemede, sosyal beceri puanları ile benlik saygısı, sosyal kaygı, denetim odağı, yalnızlık ve psikolojik yönden iyi olma gibi boyutlar arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal becerilerin, benlik saygısı ile olumlu yönde ilişkili olduğu, öte yandan sosyal kaygı ile olumsuz yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Diğer boyutlarla ilgili olarak belirli bir ilişki bulunamamıştır (Akt. Albayrak-Arın, 1999:18).

Elliott ve Grambling (1990), bir üniversitede birbirinden bağımsız iki öğrenci grubu üzerinde yaptıkları araştırmada, stresli ve normal koşullarda atılganlıkla sosyal destek ilişkisini incelemiştir. Yaptıkları çalışma, atılgan bireylerin sosyal olarak belirli destekleyici ilişkilerle etkileşerek depresyon ve sıkıntılarını azalttığını göstermiştir. Daha önemlisi bu çalışma, atılgan bireylerin, genel olarak spesifik sosyal ilişkilerin yararlı etkilerini daha iyi değerlendirdiklerini ortaya çıkarmıştır.

Argyle ve Luo (1990), 63 yetişkin üzerinde sosyal beceriler ve mutluluk arasındaki ilişkiyi incelemiş, bu amaçla mutluluk, dışa dönüklülük, nörotiklik, sosyal yeterlilik ve işbirliği boyutlarını ölçmüştür. Araştırmada sosyal yeterlilik ve dışa dönüklülük, mutluluk ile olumlu yönde ilişkili, nörotiklikle olumsuz yönde ilişkili

bulunmuştur. İşbirliği ile mutluluk arasında ise olumlu bir ilişki bulunmamıştır (Akt. Albayrak-Arın, 1999:17).

Rigio vd. (1989b), sosyal beceriler ve empati arasındaki ilişkiyi 171 lise öğrencisi (96 kadın-75 erkek) üzerinde incelemişlerdir. Bulgulara göre, empati ile sosyal beceriler arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Beceri Envanteri'nin Duyuşsal Duyarlılık ve Sosyal Duyarlılık alt ölçekleri ile empati arasında yine olumlu yönde bir ilişki görülmüştür. Cinsiyet farklılıkları açısından da kadınlarda duyuşsal empati boyutunun daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akt. Albayrak-Arın, 1999:17).

Kimble (1985), ilk ve ortaokul müdürlerini kişilik ve iletişim alanlarında çözümlenmek, müdürlerin algıladıkları iletişim biçimi ve kendileri hakkındaki fikirlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, ilkokul müdürlerinin her iki yönden de daha iyi oldukları ve kendilerini eleştirme açısından bunu daha iyi kabul ettikleri, ayrıca kendilerinin elemanlarıyla yönlendirme, yardım ve teşvik sağlama açısından daha açık bir iletişime girdiklerini belirtmiştir. Sonuç olarak, kendilerini olumlu değerlendiren müdürler, elemanlarına daha açık direktif içeren iletişimle ilgilendiklerini belirgin olarak ifade etmektedir (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:57).

Anderson (1985), öfke konusunda etkili yaklaşımın ne olabileceği konusunda bir literatür taraması yapmıştır. Anderson'a göre, iletişim becerileri, öfke duygularının azaltılmasında, fiziksel ve ruhsal sağlığın devam ettirilmesinde olumlu etki sağlamaktadır (Akt. Yüksel, 1997:39).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak sosyal becerilerin empati, atılganlık, iletişim, dışa dönüklük ve mutlu olma ile olumlu yönde; sosyal kaygı ve nörotiklik ile olumsuz yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Aynı zamanda sosyal becerilere sahip kişilerin, çevresi tarafından da daha olumlu algılandıkları görülmektedir.

2.1.2. Sosyal Becerilerle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Sosyal beceri konusunda Türkiye'de sınırlı araştırma yapılmıştır. Sosyal becerilerle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, bu araştırmaların sosyal beceri düzeyini belirlemekten çok, sosyal beceri eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir (Uzamaz, 2000; Çakıl, 1998; Yüksel, 1997; Altınoğlu-Dikmeer, 1997). Okul müdürlerinin sosyal becerilerini belirlemeye yönelik ise sadece bir araştırmaya

rastlanılmıştır. Aşağıda da sosyal beceriler konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Aksu vd. (2003:490) ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları konulu bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini İzmir'in Konak, Buca, Karşıyaka, ve Bornova'daki okullarında görev yapan 307 öğretmen oluşturmuştur. Bulgulara göre, öğretmenler, müdürlerin kültürel liderlik davranışlarını orta düzeyde algılamaktadır. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını algılamaları; cinsiyet, kıdem, öğretmen yetiştirilen bir okuldan mezun olup olmama, en son mezun oldukları okulun düzeyine ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dil-edebiyat öğretmenleri ise sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin kültürel liderlik davranışlarını anlamlı düzeyde yüksek algılamışlardır.

Kara (2000) özel ilköğretim okulları müdürlerinin sosyal beceri yeterlilik düzeylerini belirlemek için bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 86 özel ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürlerinin tümü alınmıştır. Ancak, 60 müdürün anketi değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracı olarak da Riggio (1986) tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin sosyal beceri alt boyutları olan duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlılık, duyuşsal kontrol, sosyal anlatımcılık, sosyal duyarlılık ve sosyal kontrol boyutlarına göre sosyal beceri düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Okul müdürleri, en yüksek sosyal beceri puanını sosyal anlatımcılık, en düşük puanı ise sosyal kontrol alt boyutundan almışlardır. Toplamda ise müdürlerin orta düzeyde sosyal becerilere sahip oldukları bulunmuştur.

Şahiner (1994), üniversitede hazırlık sınıfına giden 278 öğrenci üzerinde atılganlık ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi incelemeye yönelik olarak yaptığı çalışmada, atılganlık ile benlik kavramı arasında negatif yönde bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ancak atılganlıkla başatlık, depresyon, açıklık ve sosyal güç arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Kontrollü olma ile atılganlık arasında da ilişki bulunamamış, öğrenciler cinsiyetlerine göre atılganlık puanları açısından da farklılaşmamışlardır (Akt. Albayrak-Arın, 1999:22).

Bacanlı (1990) tarafından yapılan bir çalışmada "Kendini Ayarlama" bazı değişkenlerle ilişkili olarak incelenmiştir. Çeşitli yükseköğretim programlarında okuyan öğrenciler arasında ve erkeklerle kızlar arasında kendini ayarlama açısından bir farklılık olmadığı bulunmuştur. Kendini ayarlama ile sosyo-ekonomik düzey

arasında olumlu yönde ve .01 düzeyinde önemli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kendini ayarlama ile yerleşim birimi arasında düşük ama yine olumlu yönde ilişki bulunmuştur (Akt. Yüksel, 1997:47).

Araştırmalara bakıldığında, okul müdürleri sosyal becerilerini, öğretmenler de müdürlerin kültürel liderlik davranışlarını orta düzeyde algılamaktadır. Atılganlık ile benlik kavramı arasında olumsuz yönde bir ilişki ve kendini ayarlama ile sosyo-ekonomik düzey arasında da olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

2.2. İŞ DOYUMU İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

İş, insan yaşamında oldukça önemli bir yer tutmaktadır. İnsan, gününün önemli bir kısmını iş yerinde geçirmekte ve bunu da en az 20-25 yıl devam ettirmektedir. Kişinin yaşamında mutlu olabilmesi, bir bakıma onun işinden doyum alması ile yakından ilgilidir. Kişinin işinden doyum sağlaması, onun hem organik hem psikolojik varlığı için önemlidir (Telman ve Ünsal, 2004:13). Freud da bir konuşmasında ruh sağlığının temeli olarak, ‘sevme ve çalışmayı’ göstermiştir (Akt. Onur, 1997:143).

Herr ve Cramer çalışmanın ekonomik, toplumsal ve psikolojik olmak üzere üç temel amacının olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın ekonomik amacı, fiziksel gereksinimlerin karşılanması ile ilgilidir. Çalışmanın toplumsal amacı, toplumsal etkileşim fırsatlarını yaratması; kişiye statü ve yetki sağlaması; ona önemli olma ve aranma duygusu vermesini sağlar. Çalışmanın psikolojik amacı ise kişinin kendine güvenini ve benlik saygısını geliştirmesine hizmet eder (Akt. Onur, 1997:143).

İşin birey için sadece geçim kaynağı veya zaman geçirmek için yapılan bir etkinlik olmadığı görülmektedir. İşin birey için önemli bir nedeni, ona kendi yeteneklerini ve bilgilerini kullanma fırsatı vererek bireyin kendisini geliştirmesine imkan sağlamasıdır. Kuzgun’a (2003:6) göre meslek kişinin kimliğinin oluşumunda önemli bir etkidir. Meslek, kişinin çevreden ve toplumdan saygı görmesine, ona işe yaradığı duygusunu yaşamasına yarayan bir etkinlik alanıdır. Kişi bu etkinlikler yolu ile kapasitesini kullanmakta, bir şeyler üretip yaratmakta, bunun sonucunda duyulan haz ve sağlanan doyum ise onun genel yaşamına yansımaktadır.

Köknel (1986) de insanın çalışmasının, toplumsal güdüler sonucu oluşan gereksinimlerin giderilmesi için gerekli, hatta zorunlu olduğunu, insanın çalışıp ürettikçe, kendisine güveninin artacağını, yaptıklarıyla saygınlık kazandıkça da kendisini gerçekleştirme olanağı bulacağını belirtmektedir (Akt. Pehlivan-Aydın,

2002:17-18). Eren (2001:241) de insanın iş hayatında istediği işi ve bu işin kendi bilgisi ve yeteneği bölümüne giren kısmı elde ettiği sürece, işinde ve işyerinde daha verimli olacağını belirtmektedir.

Sanayi döneminden önce kişinin bilgi ve yeteneğini işinde çok rahatlıkla kullanabildiği ve işinden doyum sağlayabildiği söylenebilir. Çünkü, işgören işin büyük bir kısmından hatta tamamından sorumluydu. Telman ve Ünsal (2004:28) da, çalışan kişi, işin ne kadar büyük bir kısmından sorumluydu alacağı doyumun da o derece fazla olacağını belirtmektedir. Ancak, sanayi dönemi ile beraber giderek iş bölümü artmaya başlamış ve kişi, işin sadece küçük bir bölümünden sorumlu olur hale gelmiştir. Bu durum ise onun giderek işinden mutsuz olmasına neden olmuştur. Ayrıca, bu dönemde yöneticilerin işgörenler hakkındaki olumsuz görüşleri de bunda etkili olmuştur.

Klasik yönetim düşüncesi, insanı kişisel çıkarlar peşinde koşan, bencil, tembel, karar ve yargılama kabiliyeti zayıf olarak görmekteydi. Bu dönemde ön planda olan akılcı – iktisadi insan modeline göre insan, işinde ancak maddi unsurlarla motive edilebilirdi (Dinçer ve Fidan, 1996:110).

Neo-klasik yönetim düşüncesi ise insanı, ekonomik çıkarları için uğraşan akılcı insan olarak değil, sosyal insan olarak görmüştür. Bu düşünce insanın, belirli bir grubun, ya da cemaatin üyesi olarak yaşadığını fakat, diğer üyelerden farklı olduğunu kabul etmiştir. Bu nedenle neo-klasik düşüncede kişi ve grup, organizasyon tahlillerinin iki önemli değişkeni olmuştur. Klasik teoride rasyonellik, iş, etkinlik ve düzen ana kavramları ön planda iken, neo-klasik teoride insan özellikleri yanında davranışlar, motivasyon, kararlara katılma ve tatmin kavramları ön plana çıkmıştır (Dinçer ve Fidan, 1996:137).

Neo-klasik yönetim anlayışı ile beraber işgörene verilen önem artmaya başlamıştır. Bugünkü yönetim anlayışı içerisinde de, insan artık bir işletmenin sahip olabileceği en değerli kaynak olarak görülmektedir (Telman ve Ünsal, 2004:13). Başaran (1982) da, çağdaş yönetimin artık nesnelere ve işgörene uğraşmaktan çok, işgörenlerin yaratıcı düşüncelerinden yararlanmaya çalıştığını, işgörenlerin yaşantıları ve bilgilerinin örgütlerin en önemli girdileri olduğunu belirtmektedir (Akt. Pehlivan-Aydın, 2002:19). İşgörenin bir örgüt içerisinde en değerli sermaye olarak görülmeye başlanması, onun işinden doyum sağlamasını da gündeme getirmiştir.

Güler (1990)'e göre iş doyumunu, kişinin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması

durumu veya işgörenin (çalışanın) işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal durumdur (Akt. Akçamete vd., 2001:7). Eren (2001:202)'e göre de, iş tatmini denildiğinde, işten elde edilen maddi çıkarlar ile işgörenin beraberce çalışmaktan zevk aldığı iş arkadaşları ve eser meydana getirmenin sağladığı mutluluk akla gelir.

Cribbin (1972)'e göre iş doyumunu, işgörenin toplam iş çevresinden örneğin işin kendisinden, yöneticilerden, çalışma grubundan ve iş organizasyonundan elde etmeye çaba gösterdiği rahatlatıcı ve iç yatıştırıcı bir duygudur (Akt. Eroğlu, 2000:251). Lefrançois (1990)'e göre, iş doyumunun olabilmesi üç etkene bağlıdır. Bunlardan birincisi işin bireyin yeteneklerini kullanmasına ve kişisel fikirlerini geliştirmesine olanak vermesi, ikincisi işe karşı duyulan kişisel ilgi ve üçüncüsü de işten elde edilen gelir olup bu etkenler iş doyumuna katkıda bulunmaktadır (Akt. Onur, 1997:146).

Telman ve Ünsal (2004:27) ise, iş doyumunu etkileyen faktörleri içsel, dışsal ve bireysel olmak üzere üçe ayırmaktadır. İçsel faktörler işin temel yapısıyla ilgili özellikleri içermektedir. Hackman ve Oldham (1975)'a göre bunlar: işin gerektirdiği beceri çeşitliliği, işle özdeşleşme, işin anlamı, işin yapılırken çalışana tanıdığı özerklik ve performans hakkında alınan geri bildirimdir (Akt. Telman ve Ünsal, 2004:27). İşin bu özellikleri taşıması, kişinin işten daha fazla doyum almasını ve onun işinde daha fazla sorumluluk almasını sağlamaktadır. Doyumla beraber motivasyon ve performans artmakta, devamsızlık ve işgücü devri ise azaltmaktadır (Telman ve Ünsal, 2004:28).

Dışsal faktörler ise ücret, fiziksel çalışma koşulları, terfi koşulları, amirler ve çalışma arkadaşlarıyla ilişkiler, yaratıcılık, iş güvenliği, örgüt yapısı ve örgüt kültürü gibi şartlardır. İçsel faktörlerin beş özelliği dışında, bu özelliklerin de bulunması çalışanların daha fazla doyum almalarını sağlamaktadır. Bu özellikler büyük ölçüde örgüt politikasına, şirket kültürüne ve toplumsal şartlara bağlı olarak belirlendiğinden durumsal faktörler olarak da nitelendirilmektedir. İş doyumunu etkileyen diğer önemli faktör ise bireyseldir. Bireysel faktörler; demografik özellikler (cinsiyet, yaş, hizmet süresi, eğitim düzeyi gibi), kişilik özellikleri ve güdü, bilgi, beceri gibi niteliklerdir (Telman ve Ünsal, 2004:39-57).

İş doyumunun işletmeler için önemli bir konu olmasında, işinden doyum sağlayan bireylerin örgüte ve işlerine daha bağlı olacakları, işlerinde daha verimli olabilecekleri yönündeki kanıdır. Başaran (1991)'a göre de bireyin gereksinimleri iş

ortamında karşılanıyorsa, birey dengeli bir çalışma temposu kazanacak ve kendini geliştirmeye yönelecektir. Birey işinde doyum sağladıkça, işbirliğine yönelecek ve uyumlu bir davranış göstermeye çaba harcayacaktır (Akt. Bektaş, 2003:4).

Doyumla üretkenlik arasında henüz olumlu yönde bir ilişki kanıtlanamamasına karşın, doyumla işe devamsızlık ve örgütten ayrılma davranışı arasındaki olumsuz yöndeki ilişki birçok görgül araştırmayla kanıtlanmıştır (İncir, 1990:16). Baykal (1978)'a göre de, en önemli tatminsizlik göstergeleri verim düşüklüğü, şikayet ve yakınmaların artması, işe devamsızlık ve işe geç gelme oranının yükselmesi ve işçi devrinin yükselmesi gibi durumlardır (Akt. Eroğlu, 2000:251). Örgütlerde bu tür olumsuzlukların yaşanmasında, çalışanların iş doyumsuzluğu etkili olmaktadır. Bu durumun yaşandığı örgütlerde ise maliyetler yükselmekte ve kalite düşebilmektedir. İş doyumunun işletmeler için oldukça önem arz etmeye başlaması, bu konu ile ilgili teorilerin de dikkate alınmasını sağlamıştır.

İş doyumunu tanımlayan teoriler arasında Çift Etmen Teorisi, Eşitlik Teorisi ve Sosyal Etki Teorisi yer alır. Çift Etmen Teorisine göre iş doyumunu sağlayan etkenler ile iş doyumsuzluğuna neden olan etkenler farklıdır. Bu kuramın varsayımlarına göre, işgörenin işyerinde kötümser olmasına yol açan, işten ayrılmasına ve tatminsizliğine sebep olan hijyenik etmenler ile işgöreni işyerinde mutlu kılan, işyerine bağlayan özendirici ya da doyum sağlayan etmenlerin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Çünkü, işyerinde belirli etmenlerin varlığı doyuma katkıda bulunmaktadır. Ama, bunların yokluğu nötr bir durum yaratmakta, doyumsuzluğa yol açmamaktadır. Belirli etmenlerin yokluğu ise işgöreni kötümser yapıp doyumsuzluğuna neden olmaktadır. Ancak bunların varlığı güdülememekte, yani işgören sadece bunlara sahip olmakla doyuma ulaşmamaktadır (Eren, 2001:504).

Herzberg, hijyenik etmenleri (veya buna dışsal faktörler adını da vermektedir) şirket politikası ve yönetimin kötüye gitmesi; teknik bilgi ve nezaretin yetersiz oluşu; amir ile beşeri ilişkilerin iyi olmaması; iş ortamının fiziksel koşullarının elverişsiz oluşu; ücret ve maaş düzeyi ile bunlardaki artışların yetersizliği; aynı seviyedeki iş arkadaşlarıyla geçimsizlikler ve kötü arkadaşlık ilişkileri; işgörenin kişisel yaşamına gereken saygının gösterilmemesi; ve istihdam güvenliğinin yetersizliği şeklinde sıralamaktadır. İşgöreni özendiren, iş yerine daha çok bağlayıp doyum sağlayan faktörleri de bir işi başarı ile tamamlamanın verdiği mutluluk, işyerinde başarılarıyla tanınma, bundan dolayı takdir edilme ve

ödüllendirilme, arzu, tutku, yetenek ve bilgilerine uygun bir işte çalışma; iş yaparken yeterli düzeyde ve sorumluluğa sahip olma (karar otonomisine sahip olma), terfi edebilme olanaklarına sahip olma; işinde kendisini geliştirip yeni şeyler öğrenme ve yaptığı araştırmalarla çevresine olumlu katkılarda bulunabilme şeklinde sıralamaktadır (Akt. Eren, 2001:504-505).

Onaran (1978) çift-etmen teorisiyle ilgili olarak çok sayıda araştırmanın yapıldığını ve bu araştırmalardan bir kısmının teoriyi desteklerken, bir kısmının ise desteklemediğini belirtmektedir. Davis (1984) ise profesyonel, yönetsel ve beyaz yakalı çalışanlarla yapılan araştırmaların modeli desteklediğini; mavi yakalı ve vasıf derecesi düşük işgörenlerde yapılan araştırmaların ise modeli desteklemediğini belirtmiştir (Akt. Eroğlu, 2000:262-263).

Eşitlik teorisi ise, çalışanların kendilerini benzer pozisyonlarda ve benzer şekilde işe katkıda bulunan (eşit çaba, eşit düzeyde eğitim vb.) diğer çalışanlarla işin karşılığında elde ettikleri ödüller (ücret, çalışma koşulları, terfi vb.) açısından karşılaştırdıklarını, bu karşılaştırmanın sonucunda, eğer diğer çalışanlarla eşit ödüller elde ettiklerine karar verirlerse işlerinden doyum alacaklarını, eşit ödüller elde etmediklerine inanırlarsa iş doyumsuzluğu yaşayacaklarını öne sürer (McCormick ve Ilgen, 1987; akt. Telman ve Ünsal, 2004:16).

Buna göre kişi kendisini benzer konumdakiler ile kıyaslayarak daha az veya daha fazla ödüllendirildiğine karar verebilir. Her iki durumda da eşitlik durumu bozulduğundan kişi daha az doyum sağlayabilir. Bir başka doyumsuzluk durumu da kişinin kendi ödülleri daha fazla olduğunu düşünmesidir. Böyle bir durum karşısında kişi yaşamış olduğu çelişkiyi çeşitli şekillerde giderme yoluna gidebilir; Örneğin, algılanan dengesizliği gidermek için daha fazla çalışmaya başlayabilir. Bir diğer alternatif ise diğerlerine göre daha nitelikli bir eleman olduğunu düşünerek bilişsel düzeyde eşitlik algısını sağlamaya çalışmasıdır (Telman ve Ünsal, 2004:16-17).

Sosyal etki teorisi ise çalışanların iş doyumunun grup normları ve örgütsel iklim değişkenlerinden etkilendiği görüşü üzerinde durmaktadır. Sosyal etki teorisine göre kişinin işinden ne derece doyum sağladığı sadece kendisi ile ilgili bilgilere bağlı değildir; benzer durumda çalışanların durumu ve onların işlerine karşı olan tutumu ile yakından ilgilidir. Örneğin, bir grup çalışanın bulunduğu bir ortamda işlerinden memnun olmayanların bulunması halinde bu durumun diğerlerini de etkileyeceği ve

onların da işlerinden doyumuz olacağı varsayıldığı gibi aynı durumun tersi de olabilmektedir (Telman ve Ünsal, 2004:17).

Görüldüğü gibi iş doyumuz ile ilgili pek çok kuramsal çalışma ve araştırma bulunmaktadır. Telman ve Ünsal (2004:11-12)'a göre iş doyumunun bu kadar önem kazanmasında, kavramın çalışanların işle ilgili sağlığı ve verimiyle yakından ilişkili olmasındandır. Çünkü, işletmeler işgörenlerin sağlığıyla ilgili olarak daha fazla fatura ödemek zorunda kalmaktadır. Ayrıca, yine sağlık nedeniyle işletmelerin işgücü kaybı ve düşen verim bütçeye ağır yük getirmektedir. Bireysel açıdan ise çalışanın iş doyumuzluğunun sonuçları gerek ailesini gerekse ülkeyi olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İşte bu durum, iş doyumunun önemli bir konu olmasını sağlamaktadır.

2.2.1. İş Doyumu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Birey, örgüt ve ülke ekonomisi açısından iş doyumunun önem arz etmesi, bu konu ile ilgili daha fazla araştırmanın yapılmasını sağlamıştır. 1991-1994 yılları arasındaki endüstri/örgüt psikolojisi alanındaki bilimsel dergiler incelendiğinde, seksen konu başlığı içinde, iş doyumunun araştırmacılarca işlenen en fazla ilk on konu içerisinde yer aldığı görülmektedir (Işık, 1996; akt. Telman ve Ünsal, 2004:11). Aşağıda da konu ile ilgili yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

Bogler (2005) yaptığı çalışmada, Musevi İsraili ve Arap İsraili öğretmenlerin iş doyumları arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Çalışmanın başında, bu iki grup arasında yaş, cinsiyet ve eğitim gibi demografik faktörlerin farklılık oluşturup oluşturmadığı öğrenilmeye çalışılmış, daha sonra iki değişken daha araştırmaya ilave edilmiştir. Öğretmenlerin mesleklerini ile yöneticilerinin liderlik tiplerini algılamaları olan bu iki değişkenin, her bir grubun iş doyumuna katkısı araştırılmıştır. Regresyon analizleri, eklenen bu iki değişkenin Musevi ve Arap asıllı öğretmenlerin iş doyumunu önceden bildirmede önemli gücünün olduğunu göstermiştir.

Arani ve Abbasi (2004) yaptıkları çalışmada, İran ve Hindistan'daki öğretmenlerin iş doyumuz ile çalıştıkları okulun yönetim atmosferi arasındaki ilişkiyi araştırmışlar. İran'daki Arak ve Hindistan'daki Mysore şehrinden random olarak seçilen ortaöğretim öğretmenlerine (226 erkek ve 286 kadın) Sudha ve Sathyanarayana tarafından geliştirilen Öğretmen İş Doyumu Ölçeği ve Sharma tarafından geliştirilen Okul Yönetmel Atmosferi Tanımlama Anketi uygulanmıştır.

Bulgular, okulun yönetim atmosferi ile öğretmenlerin iş doyumu arasında önemli bir ilişki bulunduğunu göstermiştir. Aynı çalışmada, okul yönetim atmosferinin öğretmenlerin iş doyumu üzerindeki etkisinin Hindistan'da İran'a göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Stockard ve Lehman (2004), iki panel çalışmanın verilerini kullanarak demografik unsurlar, iş yükü, etkinlik, sosyal destek ve okul yönetimiyle ilgili değişkenlerin mesleklerinin ilk yılını icra eden öğretmenlerin iş doyumu ve mesleklerini sürdürme kararları üzerindeki etkilerini analiz etmişler. Araştırma sosyal destek ve okul yönetiminin iş doyumunu sağlamada, iş doyumunun ise mesleği sürdürme kararını belirlemede en önemli değişkenler olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Zembylas ve Papanastasiou (2004), öğretmenlerin iş doyumu ve motivasyonunu araştırmıştır. Bu çalışma 461 öğretmen ve okul yöneticisi üzerinde yapılmıştır. Bu amaçla, "Öğretmen 2000 Projesi" kapsamında geliştirilen anket Yunanca'ya çevrilmiştir. Bulgular, anketin uygulandığı diğer ülkelerden farklı olarak Kıbrıslı öğretmenlerin bu mesleği seçmelerinde ücret, çalışma saatleri ve tatil gün sayısının belirleyici olduğu ve bu faktörlerin iş doyumunu etkilediği görülmüştür.

Lamb (1993) yaptığı araştırmada, öğretim tecrübesi az olan öğretmenlerin iş doyumu ile söz konusu öğretmenlerin, müdürlerin liderlik biçimini nasıl algıladıklarını araştırmıştır. Araştırma bulguları, tecrübesi az olan öğretmenlerin ve ayrıca cinsiyete bağlı olarak erkeklerin kadınlara oranla daha az doyumlu olduklarını göstermiştir. Öğretmenler en çok doyumu arkadaş ilişkilerinde, en az doyumu ise parasal konularda almaktadır. (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:62).

Wolpin vd. (1991), yaptıkları bir araştırmada tükenmişlik ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma verileri 245 eğitimden belli aralıklarla toplanmıştır. Verilere göre olumsuz çalışma ortamı, doyumsuz evlilikle birleştiğinde işyerinde daha çok stres yaşanmaktadır. Bu durumun devam etmesinin ise tükenmişliğin yaşanmasına yol açtığı ve bunun sonucunda da iş doyumunda azalma olduğu görülmüştür. Belli aralıklarla yapılan çalışma sonuçları, psikolojik tükenmişlik ile iş doyumu arasında nedensel bir ilişki olduğunu göstermiştir (Akt. Odacı, 2002:22).

Lee (1991) iletişim doyum düzeyi ile iş doyum düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleme random yolla seçilen 665 öğretim elemanı alınmıştır. Bulgulara göre iletişim doyum ile iş doyum arasında olumlu bir

ilişkinin olduğu ve genelde yükselme fırsatları açısından doyum sağlandığı, genel iş doyumunun ise tam olmadığı görülmüştür. Cinsiyet, yaş ve fakültedeki hiyerarşik konumun ise iletişim ve iş doyumunu açısından kritik faktörler olmadığı ortaya çıkmıştır (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:65).

Windel (1991) yaptığı çalışmada, müdürlerin liderlik biçimi ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örnekleme 15 okuldan 255 öğretmen random yolu ile alınmıştır. Araştırma sonucunda, müdürlerin liderlik biçiminin, öğretim tecrübesinin, eğitim düzeyinin iş doyumuyla doğrudan ilişkili olmadığı, ancak dikkate alma, özgürlük toleransı, işbirliği gibi role ilişkin unsurların ise öğretmenlerin iş doyumunu yükselttiği bulunmuştur (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:56).

Pedersen (1989), yaptığı çalışmada cinsiyet, kıdem ve eğitim düzeylerinin iş doyumunu ve doyumsuzluğuna yol açan etmenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma için random yolla seçilen 40 öğretmenle görüşülmüş, onlardan Herzberg'in doyum ve doyumsuzluğa yol açan etmenleri dizi halinde sıralamaları istenmiştir. Araştırmaya göre iş doyumunu ve doyumsuzluğunun farklı olduğu belirtilmiştir. Bulgulara göre, baskın iş doyum etmenleri öğretmenler açısından tanınma ve başarı olarak belirtilmiş, baskın iş doyumsuzluk etmenleri ise başarısızlık duygusu ve okuldaki yönetim politikası olarak belirtilmiştir (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:65).

William (1988), müdürün liderlik biçimi ile örgütsel etkililik arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Sonuçta, müdürün etkileyici bir liderlik biçimine sahip olduğu durumlarda, örgütsel etkililik ve öğretmenin iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:61).

California Eyaletindeki eğitim çalışanlarının iş doyumuna ve doyumsuzluğuna yol açan etkenleri belirlemek amacıyla 1980 yılında yapılan bir çalışmanın bulgularına göre, eğitim çalışanlarının işlerinde doyum sağlayan etkenler, sanayi işgörenlerinin doyum etkenlerine benzerken, iş doyumsuzluğuna neden olan etkenler bazı sanayi kesimlerinden ayrılmaktadır. Belirlenen üç temel doyum etkeni önem sırasına göre tanınma, başarı ve sorumlulukken; doyumsuzluk etkenleri ise yönetim, teknik denetim, başarı, aynı düzey meslektaşlar arasındaki ilişki ve denetmenle olan bireysel ilişkidir (Yılmaz, 1996; akt. Bektaş, 2003:35).

Kanadalı Öğretmenler Federasyonu da öğretmenlerin doyum ve streslerinin incelendiği bir rapor hazırlamıştır. Çalışmada, Kanada'daki 17.000 öğretmene anket ve 223 öğretmene ise görüşme tekniği uygulanmıştır. Bulgulara göre,

öğretmenler mesleklerinden hoşlandıklarını, % 90'ına yakını da öğretmen olmaktan gurur duyduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerle olan olumlu ilişkinin, öğretmenlerde daha fazla doyum sağlayıcı bir etken olduğu da bulunmuştur (Akt: Bektaş, 2003; 40).

Yukarıdaki araştırmalara bakıldığında, bazı araştırma sonuçları erkeklerin kadınlara göre daha az doyumlu olduğu yönünde iken, bazıları ise cinsiyet ile iş doyumunu arasında bir ilişkinin bulunmadığı yönündedir. Araştırmalarda, hizmet süresi az olanların daha az doyumlu ve psikolojik tükenmişlik ile iş doyumunu arasında da ters yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yine araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler en az doyumunu ücret konusunda, en fazla doyumunu ise öğrenciler ve iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde yaşamaktadır. Ayrıca, okul yönetiminin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde etkili olduğu da araştırmalarca desteklenmektedir.

2.2.2 İş Doyumu İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yapılan araştırmalara bakıldığında, iş doyumunu ile ilgili yurt içinde de birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu da iş doyumunun ülkemizde de önemli bir konu olduğunu göstermektedir. Ayrıca yöneticilere bağlı olarak iş doyumunun nasıl olduğunu konu alan araştırmalar da yapılmıştır. Aşağıda öğretmenlerin iş doyumunu ile ilgili yapılan araştırmalar verilmiştir.

Bektaş (2003), yaptığı çalışmada iş doyum düzeyi farklı olan öğretmenlerin psikolojik belirtilerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini çeşitli kademelerde çalışan 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre ilköğretim I. Kademe görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyi, II. kademedeki öğretmenlerinkinden daha yüksek çıkmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca, iş doyum düzeyi yüksek olan öğretmenlerin psikolojik belirti düzeyleri, iş doyum düzeyi düşük olan öğretmenlerin psikolojik belirti düzeylerinden daha düşük çıkmıştır.

Uyan (2002), yaptığı çalışmada, öğretmenlerin iş değerleri, kişilik özellikleri ve iş tatminleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili sınırları içinde faaliyet gösteren resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 244 öğretmen oluşturmuştur. Bulgulara göre kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyleri erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin yaş değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumları, resmi ilköğretim

kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumları düzeylerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeye göre iş tatminleri farklılaşmamaktadır. Kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin iş doyumları ise kıdemi 1-5, 6-10, ve 11-20 yıl olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca branş değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. En yüksek iş doyumuna fen ve matematik grubu öğretmenlerinin sahip olduğu, en düşük iş doyumuna ise resim-müzik grubu öğretmenlerinin sahip olduğu görülmüştür.

Başalp (2001), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin iş doyum düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 240 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumundan daha yüksek bulunmuştur.

Demir (2001), sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu etkileyen olası faktörler ve bu faktörler kapsamında sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 354 öğretmen oluşturmuş, ancak 140 öğretmenin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin en çok doyum sağladıkları faktörün iletişim, en az doyum sağladıkları faktörün ise ücret olduğu bulunmuştur.

Ayık (2000), ilköğretim okullarındaki yöneticilerin yönetsel davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemine 117 öğretmen alınmış, daha sonra 17 öğretmenin anketi uygun olmadığı için değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kıdem durumuna göre iş doyumları orta düzeydedir. Ancak, 1-5 yıl ve 15 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin iş doyum düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin cinsiyete göre iş doyumları ise anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrenim durumuna göre ise öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin iş doyumları diğerlerine göre daha yüksek, lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise düşük iş doyumuna sahip oldukları görülmüştür.

Arslan-Birlik (1999), öğretmenlerin mesleki doyumları ve eğitim anlayışlarını araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir'deki liselerde çalışan 300 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri düşük bulunmuştur. Mesleki doyum ile kıdem arasında olumlu ilişki olduğu bulunmuştur. Mesleki kıdem arttıkça doyumun arttığı bulunmuştur.

Cüceloğlu da (1999; 6) bir öğretmenin görüşüne dayanarak öğretmenlerin mesleklerinde pek doyum sağlamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler arasında toplumun eğitime, bilgiye yeterince önem vermediği, öğretmenliğin lafta değerli olduğu, ancak ne ana babaların ne toplumun, ne de devletin öğretmenlere değer vermediği görüşünün yaygın olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca okulların fiziki durumu, yönetim tarzı, verilen maaş, yöneticilerin öğretmenlerle ilişkisinin sertliği ve “evet efendimcilik”, ana babaların çocuklarının gelişimine gösterdiği duyarsızlığın, onların şevkini kırdığını belirtmektedir.

Evcimen-Selçuk (1998), lise müdürlerinin iletişim düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumunu ve öğrencilerle sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Örnekleme 12 okul müdürü, 150 öğretmen ve 530 öğrenci alınmıştır. Bulgulara göre iletişim düzeyi yüksek müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumunu, iletişim düzeyi düşük müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyumundan anlamlı oranda farklı bulunmuştur. Fakat, iletişim düzeyi düşük veya yüksek müdürlerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerle olan sınıf içi iletişim düzeyi arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır. Öğretmenlerin genel olarak iş doyumunu ise orta düzeyde bulunmuştur.

Tümkaya (1996) da, öğretmenlerde tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları adlı çalışmasında, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çalışmayı, işte yükselme olanaklarının olmamasını, yönetimden yeterli destek görmemelerini ve ücret yetersizliğini en önemli olumsuzluk koşulları olarak; işlerinin sıkıcı olmamasını, meslektaş desteğini, denetimin aşırı olmamasını, öğrencilerin derse ilgisini ve çalıştıkları okuldan memnuniyetlerini ise olumlu koşullar olarak belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin tükenmişliği ile cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, çalışılan okul, okuldaki görev, çalışma yılı ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi gibi değişkenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur (Akt. Işıksan, 2004:149).

Yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak kıdemli veya daha yaşlı olan öğretmenlerin işlerinden daha fazla doyum aldıkları görülmektedir. Ücret konusunun ise öğretmenlerde önemli bir doyumsuzluk kaynağı, iş arkadaşları ile kurulan iyi ilişkilerin ise önemli bir doyum kaynağı olduğu söylenebilir. Ayrıca, özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumlarının, resmi ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

2.3. İŞ STRESİ İLE İLGİLİ KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Stres, günlük konuşmalarda insanlar tarafından çok sıklıkla telaffuz edilen bir kavramdır. İnsanlar, daha çok kendilerini rahatsız eden sıkıntılı durumları belirtmek için stres kavramını kullanmaktadır. Oysa stresin her zaman kötü ve istenmeyen bir durum olduğu düşünülmemelidir. Aşırı olmadıkça stresin, bireyin uyanık olmasına, rekabete girmesine ve öğrenmesine katkı sağladığı için olumlu etkileri olduğu da belirtilmektedir (Işıkhan, 2004:29).

Baltaş ve Baltaş (2002:26)'a göre "stres, organizmanın fizik ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan bir durumdur". Eren (2001:291) de stresi, bireyler üzerine etki yapan ve onların davranışlarını, iş verimini, başka insanlarla ilişkilerini etkileyen bir kavram olarak adlandırmaktadır. Can (1999:296)'a göre ise "stres, bütün fizyolojik ve patolojik etmenlerin organizma üzerine yaptığı kaba ve sert etkidir". Işıkhan (2004:35) ise stresi, bir kişinin üzerinde belirli bir uyarıcının neden olduğu aşırı psikolojik ve fiziksel taleplere uyum gösterme sırasında verdiği yanıt olarak tanımlamaktadır.

Cüceloğlu (1993:321), bireyin fizik ve sosyal çevreden gelen uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrete stres adını vermektedir. Eroğlu (2000:304)'na göre ise stres, fizyolojik ya da psikolojik temelde veya ikisinde birden ortaya çıkan uyumsuzlukların, bunların sonuçlarının ve bu sonuçların giderilmesiyle ilgili çabaların bütünüdür. Başaran (1982) da stresi, bireyin bir gereksiniminden vazgeçmesine ya da bir tepkide bulunmasına zorlayıcı, bireyin içinden ve dışından gelen ve çoğu zaman bireyde gerilime ve çöküntüye yol açan bir güç olarak tanımlamaktadır (Akt. Pehlivan-Aydın, 2002:20). Schermerhorn (1989) da bireyin olağanüstü talepler, sınırlamalar veya fırsatlarla karşı karşıya gelmesi durumunda birey tarafından yaşanan gerilim durumunu stres olarak nitelemektedir (Akt. Pehlivan-Aydın, 2002:4). Appley (1967) ise stresi, bireyi zorlayan bir fiziksel veya psikolojik uyarıcı karşısında kişinin geliştirdiği uyum sağlamaya dönük tepki olarak tanımlamaktadır (Akt. Dardağan, 2000:92). Telman ve Ünsal (2004:91) da, insanın bedensel ve ruhsal sınırlarının zorlanmasını stres olarak tanımlamaktadır.

Margolis ve Kroes (1974) 'e göre iş stresi ise, iş ortamında çalışanlar için koşulların uygun olmaması sonucu kişinin psikolojik ve fiziksel dengesinin bozulmasıdır (Akt. Önsan, 1996:12). İş ortamında belirli rol ve görevleri yerine getiren birey, örgüt ortamından kaynaklanan "örgütsel stres" ile karşı karşıyadır. Bu

kavram iş stresi veya mesleki stres olarak da adlandırılmaktadır (Pehlivan-Aydın, 2002:21). İş stresi, iş arkadaşları veya yöneticilerle yaşanan çatışmalardan, iş doyumsuzluğundan, işteki sorumlulukların fazla olmasından, toplumsal desteğin yetersizliğinden veya zaman baskısından kaynaklanabilmektedir (Allen, 1983; akt. Pehlivan-Aydın, 2002:21-22). Baltaş ve Baltaş (2002:82) ise çalışanın ücretini artırarak hayat şartlarını yükseltme çabası ile kurumların en az girdi ile en çok kar elde etme çabalarının çatışmasının iş yaşamındaki stresin önemli bir kaynağı olduğunu belirtmektedir.

Stres, insanlar için yeni bir olgu ve tamamen günümüze ait bir durum değildir. Mağara devrindeki insanlar da yaşamlarını sürdürebilmek için gerekli olan beslenme ve barınma ihtiyaçlarını karşılamaya ve vahşi hayvanlardan korunmaya çalışırken stresi hissetmekteydi. Fakat, stresi doğuran etkenler geçmişte doğanın getirdikleri iken, günümüzde insanın yarattıkları neden olmaktadır. Günümüzde bireyin yaşadığı ortamda havanın kirli ve gürültülü olması, ortamın kalabalık olması, çalıştığı işin ağır veya vardiyalı olması gibi birçok etken kişinin stres yaşamasında rol oynamaktadır (Baltaş ve Baltaş, 1992:57). Lazarus (1985) da yaptığı araştırmada, işin kendisinin de önemli bir stres kaynağı olduğunu; özellikle de rol belirsizliğinin, rol çatışmalarının yaşandığı ve çalışanın işi üzerindeki kontrolünün çok az olduğu işlerin, stres yarattığını belirtmektedir (Akt. Bilek, 2001:9). Baltaş ve Baltaş (2002:16), sosyal hareketliliğin de endüstrileşmiş veya endüstrileşmekte olan toplumlarda önemli bir stres doğurucu etken olduğunu belirtmektedir.

Jessie Bernard stresi zevk veren ve zevk vermeyen olarak ikiye ayırmıştır. Bunlardan birincisi yaşandıkça neşe, canlılık ve kazanç sağlayan, istenmesi gereken bir durumdur. Hans Selye de konunun bu boyutu üzerinde durmuş ve stresin sadece zevk vermeme ile eş anlamlı olup olmadığı sorusuna cevap aramıştır (Akt. Baltaş ve Baltaş, 1992:65). Selye (1977), stresin her zaman zarar verici, kötü ve kaçınılması gereken bir durum olmadığını; stresin olumlu ve olumsuz türlerinin bulunduğunu, bireyler arasında çeşitli uyaranların stres olarak algılanması gerektiğini ve bunlarla başa çıkma becerileri arasında önemli farklılıkların olduğunu belirtmektedir (Akt. Töremen, 2001:77). Schermerhorn (1989)'a göre de, çalışan bireyler için kişisel etkenler önemli bir stres kaynağıdır. Gereksinimler, kapasite (yetenekler) ve kişilik gibi bireysel özellikler, işgörenlerin iş durumlarını algılama ve tepkide bulunma biçimleri üzerinde etkilidir (Akt. Pehlivan-Aydın, 2002:26).

Rosenman ve Fridman da yaptığı çalışmalarda, herkesin stresten farklı düzeylerde ve şekillerde etkilendiğini ortaya koymuştur. Kişileri sahip oldukları bazı özelliklere göre A ve B tipi diye sınıflandırarak, bunlardan hangi tipin stresten daha fazla etkilendiğini belirlemeye çalışmışlardır (Akt. Baltaş ve Baltaş, 1992:138-140). A tipi davranış biçimi gösteren bireyler yoğun dürtüleri olan, saldırgan, ihtiraslı, rekabetçi ve zamana karşı yarışan insanlar iken; B tipi davranış biçimi gösterenler ise gevşek, sakin, yumuşak, uzlaşmacı, sabırlı ve zaman baskısını hissetmeyen insanlardır (Baltaş ve Baltaş, 1992:140; Eroğlu, 2000:326). Yapılan çalışmalarda, kişilik tipleri ile stres arasında yakın bir ilişkinin bulunduğu, A tipi kişilik özelliğine sahip bireylerin stresin etkisiyle oluşan kalp krizine ve fiziksel rahatsızlıklara daha fazla eğilimli oldukları bulunmuştur (Işıkhan, 2004:89-92; Pehlivan-Aydın, 2002:33; Eroğlu, 2000:326).

Hans Selye'nin, "Genel Uyum Sendromu" adını verdiği kurama göre, organizmanın strese tepkisi üç aşamada gelişmektedir. Bunlar alarm tepkisi, direnme ve tükenme aşamalarıdır (Akt. Işıkhan, 2004:47). Alarm döneminde otonom sinir sisteminin gayet faal bir duruma geçtiği ve salgı bezlerini uyararak kana bol miktarda adrenalin ve onun etkisi altında ortaya çıkan diğer biyokimyasal maddeleri pompaladığı; salgıların etkisi altında vücudun alarm durumuna geçerek, ortaya çıkacak acil durumlar için hazır hale geldiği belirtilmektedir (Cüceloğlu, 1993:321). Direnme evresinde ise stres kaynağına uyum sağlanması halinde her şey tekrar normale dönmektedir. Bu aşamada kaybedilen enerji yeniden kazanılmaya ve bedendeki tahribat giderilmeye çalışılmaktadır. Fakat stres kaynağı ile baş edilemez ise üçüncü aşama olan tükenme aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada stres durumu devam ettiği halde kişi stres kaynağı ile mücadele edemeyecek kadar tükenmiştir. Bu durumda kişi başka stres kaynaklarının olumsuz etkilerine de açık hale gelmektedir (Lamberton ve Minor, 1995; akt. Pehlivan-Aydın, 2002:6).

Işıkhan (2004:117), iş hayatında insanlar arası ilişkilerin de önemli bir stres kaynağı olduğunu belirtmektedir. Yapılan birçok araştırma kalp hastalıklarına, sindirim sistemi hastalıklarına, yüksek tansiyona, gerginlik ve depresyona kişinin işinden ve çalışma koşullarından memnun olmayışının neden olduğunu göstermektedir. Pehlivan-Aydın (2002:63) da, işyerindeki ilişkilerin önemli bir stres kaynağı olduğunu ve iş ortamındaki bireylerin birbirleri ile olan etkileşiminin onları olumlu veya olumsuz olarak etkilediğini belirtmektedir. İşyerindeki ilişkilerini iyi düzenleyemeyen bireyler, kendilerini ve diğer bireyleri olumsuz yönde etkilemekte,

kötü iş ortamının oluşmasına yol açmakta ve bu durum ise önemli bir stres kaynağı olabilmektedir.

Çalışan insanlar işlerinden dolayı stresle karşı karşıyadır. Çalışanların önemli stres kaynakları görev, yetke ve üretim yapısına ilişkindir. Görev yapısına ilişkin stres kaynakları; aşırı iş yükü, işin sıkıcı olması, ücretin azlığı, yükselme olanakları, çalışma koşulları ile ilgili sorunlardır. Yetke yapısına ilişkin stres kaynakları; karar verme, karara katılma, yetkilerin yetersiz oluşu, sorumlulukların verdiği endişe, yöneticilerin teşvik etmemesi gibi sorunlardır. Üretim yapısına ilişkin stres kaynakları ise, zaman baskısı, araç-gereç yetersizliği, kişinin işini yapabilecek kapasitede olmaması gibi sorunlardır (Pehlivan-Aydın, 2002:45-46).

Öğretmenlerin önemli stres kaynakları ise eğitim sistemi ile ilgili, yönetici ve müfettişlerle ilgili, öğrencilerle ilgili ve görevden kaynaklanan stres olmak üzere dört ana başlık altında toplanmaktadır. Eğitim sistemi ile ilgili kaynaklar; bakanlıkça öğretmenlere sahip çıkılmaması, eğitimde kalitenin düşmesi, eğitime siyasetin karışması, eğitime gereken önemin verilmemesi gibi unsurlardır. Yönetici ve müfettişlerle ilgili kaynaklar; okul yöneticilerinin yönetimle ilgili becerilere sahip olmaması, ast-üst çatışmaları, ders programının adil düzenlenmemesi, yükselme olanağının bulunmaması, denetimden dolayı duyulan kaygı gibi unsurlardır. Öğrencilerle ilgili stres kaynakları; öğrencilerde giderek kalitenin düşmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısızlığı ve sınıfların kalabalık olmasıdır. Görevden kaynaklanan stres kaynakları ise yetersiz yetki, yapılan işin karşılığını alamamak, aşırı ders yükü, iş arkadaşları ile geçimsizlik, öğretmenler arasındaki siyasi gruplaşma gibi unsurlardır (Pehlivan-Aydın, 2002:82-83).

Işıkhan (2004:26), günümüzde stres ve sonuçları üzerinde giderek daha fazla durulmasını; stresle ilgili hastalıkların her geçen gün daha çok artmasına, stresin verimliliği düşürmesine, sağlıkla ilgili birçok harcamaya neden olmasına, işte hata ve kazaların artmasına bağlamaktadır. Telman ve Ünsal (2004:87) da stresin, insan sağlığını ve iş yaşamındaki performansını olumsuz yönde etkilemesinden dolayı, son otuz yıl içerisinde büyük bir ilgi odağı haline geldiğini belirtmektedir. Stresin alkolizme, kalple ilgili sorunlara, kanserden ölümlere neden olmasının yanı sıra kazalar ve kısa süreli hastalıklar nedeni ile işgücü kaybına da sebebiyet verdiği belirtilmektedir.

Baltaş ve Baltas (1992:74) da, stres olarak bilinen problemleri doğuran iş şartlarının çalışanlar üzerinde baskı ve zorlanma yarattığını, bu zorlanmanın uzun

sürmesi halinde sağlıkla ilgili ciddi problemlerin doğmasına yol açacağını belirtmektedir. Pehlivan-Aydın (2002:20) da işgörenin uyumunu zorlaştıran, uyum sorunlarına eşlik eden, onun bedensel ve ruhsal sağlığını tehdit eden, verimini düşüren en önemli etkenlerden birisinin stres olduğunu belirtmektedir. Töremen (2001:77) ise olumlu stresin birey ve örgüt üzerinde güdüleyici ve teşvik edici bir rol oynadığını, diğer stresin ise ruhsal ve bedensel açıdan zararlı sonuçlara yol açtığını belirtmektedir.

Akgün ve Kemaloğlu (1991) stresin örgütlerde hem yönetici hem de işgören davranışını olumsuz yönde etkilediğini, örgütün verimsiz ve çalışan bireylerin mutsuz olmalarında önemli rol oynadığını belirtmektedir (Akt. Pehlivan-Aydın, 2002:20). Davis (1983) ise stresi, daha çok yaşamında baskı hissedenenlerin kullandığı bir terim olduğunu; bu baskıların sonucunda çalışanlarda değişik stres belirtilerinin ortaya çıktığını ve bunun da çalışanların sağlık ve performansını tamamen ortadan kaldırdığını belirtmektedir (Akt. Pehlivan-Aydın, 2002:21). Charlesworth ve Nathan (1984) ise son zamanlarda farklı yaş ve cinsiyetteki pek çok kişide görülen ülser ve diğer mide hastalıklarının, uykusuzluk, sırt ağrıları, adale ağrıları ve çeşitli psikiyatrik hastalıkların temelinde ve bunların artmasında stresin önemli bir etken olduğunu belirtmektedir (Akt. Pehlivan-Aydın, 2002:20). Işıkhani (2004:72) ise, birçok ülkede doktora başvuran hastaların % 50'sinin hastalıklarının ardında yatan nedenin stres olduğunu, ayrıca fiziksel hastalıkların % 80'inin de stresten kaynaklandığını belirtmektedir.

Stresin birey üzerindeki olumsuz etkisi, davranışsal boyutta alkol, sigara, uyuşturucu ve aşırı yemek yeme gibi sorunlara; fizyolojik boyutta dolaşım sistemi, kalp ve damar hastalıkları, üreme sistemi gibi hastalıklara ve psikolojik boyutta ise depresyon, işte başarısızlık, uykusuzluk vb. sorunlara neden olmaktadır. Kurum üzerindeki olumsuz etkisi de performans düşüklüğü, işgören devir hızının ve işe devamsızlığın artması ve işe yabancılaşma şeklinde olmaktadır (Işıkhani, 2004:27). Ancak, stres her zaman performans düşüklüğüne de neden olmamaktadır. Yapılan bir çalışma sonucunda da stres ile performans ve etkinlik arasında belirli bir noktaya kadar doğrusal bir ilişkinin olduğu bulunmuştur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; akt. Işıkhani, 2004:62). Pehlivan-Aydın (2002:103) da, az miktarda stresin performansı artırdığını belirtmektedir.

Stresin, hem kurum hem de birey bazında oldukça kötü sonuçların yaşanmasına neden olduğu görülmektedir. Cotanch (1984) da, iş doyumsuzluğu ve iş

stresinin öğretmenleri, işe zamanında gelmeme veya uzun süre gelmeme, işi bırakma, öğrencilerle daha az ilgilenme gibi davranışlara ittiğini belirtmektedir (Akt. Önsan, 1996:18). Keinan (1987:639) de yaptığı araştırmada, stres altındaki bireylerin daha az dikkatli olduklarını, alternatifler üzerinde daha az düşündüklerini ve bu durumun performanslarını olumsuz etkilediğini bulmuştur. Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, çeşitli özelliklerinden dolayı insan ömrünü kısaltma ihtimali olan mesleklerden biri de öğretmenliktir (Akt. Baltaş ve Baltaş, 1992:60).

Kurumların çalışanlarının memnuniyetini artırmaları ve stres yaratan unsurları ortadan kaldırma yönünde yapacakları çalışmaların her iki tarafın da lehine olacağını gösteren araştırmalar mevcuttur. Stresle başa çıkma programlarının uygulandığı yerlerden biri olan New York Telefon İdaresi'nde stresle başa çıkma için harcanan her bir dolara karşılık sağlık harcamalarından 5.75 dolar tasarruf edildiği görülmüştür (Akt. Baltaş ve Baltaş, 1992:6). Görüldüğü gibi stres hem bireylere hem de kurumlara ciddi zararlar verebilmektedir. Ancak, stresle başa çıkma programlarının stresi azaltmada önemli etkilerinin olduğu ve bunun da sağlık maliyetlerini önemli oranda düşürdüğü görülmektedir.

2.3.1. İş Stresi İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Stresle performans arasındaki olumsuz ilişki ve stres sonucu sağlık harcamalarının yükselmesinin bu konunun ağırlıklı olarak araştırılmasına yol açtığı söylenebilir. Yapılan araştırmalara bakıldığında yurt dışında stresle ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Kyriacou ve Chien (2004), Tayvan'daki ilköğretim okulu öğretmenlerin iş streslerini araştırmışlardır. Araştırma, 203 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %26'sı öğretmenlik mesleğini stresli ya da çok stresli olarak değerlendirmiştir. Aynı çalışmada öğretmenler, stresi azaltmak için okul yönetiminin veya hükümetin öğretmenlerin iş yükünü azaltması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tang vd. (2001), Hong Kong'daki Çinli öğretmenler arasında iş stresinin ruhsal sağlık üzerindeki etkilerini araştırmışlar. Kendi kendine yeterlilik ve proaktif tutum ile ruhsal sağlığa olumsuz etkileyen verimsizlik arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Çalışmada ayrıca, stres kaynağı faktörlerle öğretmenlerin ruhsal sağlık durumu arasında doğrudan bir ilişkinin var olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Yagil (1998) yaptığı çalışmada, tecrübeli öğretmenlerle tecrübeli olmayan öğretmenlerin karşılaştıkları stres kaynaklarını araştırmıştır. Çalışmada tecrübeli olmayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde stres yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin aileleriyle ilişkiler ve iş yükü tecrübeli olmayan öğretmenlerin en temel stres kaynaklarını oluşturmuştur (179-188).

Green-Reese vd. (1991), tarafından yapılan bir çalışmada yaş, kıdem ve okulun öğrenci sayısına göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmada, öğrenci sayısı 1.500'ün üzerinde olan okullarda görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinde, okulun öğrenci sayısının onların iş doyumu ve iş stresini olumsuz etkilediği, ancak yaş ve kıdem ise öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi üzerinde önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur.

Russell vd. (1987) yaptıkları çalışmada, işle ilgili stresli olaylar ve sosyal destek ile öğretmenlerin başarısızlığı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Önceki bulgulara paralel olarak öğretmenlerin karakterleri, örneğin yaş, cinsiyet ve öğretme notu ile öğretmenin başarısı arasında belirleyici bir ilişkinin bulunduğu, buna ilave olarak birtakım stresli olaylar ve sosyal destek düzeyinin de öğretmenlerin başarısızlığını etkilediği görülmüştür. Kendilerini destekleyen yöneticilerinin bulunduğunu ve kişisel yetenek ve becerileri hakkında olumlu geri bildirim aldıklarını belirten öğretmenlerin başarısızlığa karşı daha dayanıklı oldukları da ortaya çıkmıştır.

Kyriacou (1987), son on yılda öğretmenler üzerinde yapılan stres ve tükenmişlik çalışmalarını incelemiştir. Bulgulara göre, yapılan çalışmaların istatistiksel oranı, bu konunun uluslararası düzeyde önemli bir konu olduğunu gösterdiğini ve çalışmaların daha çok öğretmenlerde stres ve tükenmişliği anlamaya yönelik olduğunu belirtmiştir. Yeni yapılan çalışmalarda ise önceliğin okullarda stres düzeyini azaltmak için neler yapılabileceği konusunda yoğunlaştığını ifade etmektedir (Akt. Odacı, 2002:34).

Harris vd. (1985:350), 130 (97 kadın, 33 erkek) öğretmenler üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarını değerlendirirken, öğretmenlerin stresin kendileri, öğrencileri ve öğretme performansları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu bilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Litt ve Turk (1985), öğretmenler üzerinde yaptıkları bir araştırmada, mesleği bırakma ve meslekte stres yaşamamanın en önemli kaynaklarından birinin okul yöneticileri ve yönetimi olduğunu ifade etmiştir. Yöneticilerin öğretmenlerle

ilgilenmeleri ve mesleki gelişmelerine yardımcı oldukları durumlarda ise öğretmenlerin işlerinden daha fazla doyum aldıkları sonucuna varmıştır (Akt. Önsan, 1996:27).

Iwanicki (1983) çalışmasında öğretmenlerin stresten iki şekilde etkilendiğini açıklamıştır. Eğer, öğrenciler daha fazla öğrenmek için öğretmeni zorluyor ve öğretmen de bunu algılayıp, öğrencilerin bu ihtiyaçlarını karşılamak için kendini geliştiriyor ve mesleki doyum sağlıyorsa stresten olumlu etkilenmektedir. Fakat, öğrencilerin yaptığı baskılar öğretilerde duygusal ve fiziksel hastalıklara yol açıyorsa bu da öğretmenin stresten olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır (Akt. Odacı, 2002:33).

Blase (1982) yaptığı bir araştırmada, strese maruz kalan öğretmenlerin, öğrencilere karşı daha az toleranslı ve daha az sabırlı olduklarını bulmuştur (Akt. Önsan, 1996:18).

Yapılan araştırmalara bakıldığında iş yaşamında, öğretmenlerin önemli oranda stres yaşadıkları, deneyimi daha az olanların ve öğrenci sayısı fazla olan okullarda çalışan öğretmenlerin stresten daha çok etkilendikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, en önemli stres kaynaklarından birinin okul yöneticileri ve yönetimi olduğunu ifade etmişlerdir.

2.3.2. İş Stresi İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Yapılan araştırmalara bakıldığında son yıllarda ülkemizde de stresle ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Ancak, konunun öğretmenler boyutunda fazla araştırıldığı söylenemez. Aşağıda stres konusunda yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Çardak (2002), yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyumunu ile stresle başa çıkma yollarını araştırmıştır. Araştırmada İş Doyumu Ölçeği ve Stresle Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemine 200 öğretmen alınmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş, kıdem, medeni durumu ve ekonomik düzey değişkeni ile stresle başa çıkma arasında anlamlı ilişki bulunmuş; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, branş, kıdem, medeni durumu ve ekonomik düzey değişkeni ile iş doyumunu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Alemdar (2002), Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek liselerindeki öğretmen ve yöneticilerde, stresin çalışma verimliliği üzerine etkisini konu alan bir

araştırma yapmıştır. Araştırmaya çeşitli illerde görev yapan 63 yönetici ve 142 öğretmen katılmıştır. Bulgulara göre, ücret yetersizliği öğretmenlerde yüksek derecede, yöneticilerde orta derecede stres kaynağı olmaktadır. Ayrıca, tüm katılanlarda, çalışmaların karşılığını alamamak birinci, çalışırken kullanılacak araç ve gereçlerin yetersizliği ikinci, yeteneklerin yapılan işte tam olarak kullanılmaması üçüncü sırada önemli birer stres kaynağı olarak yer almıştır.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001), öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik konulu bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara merkezde görev yapan 414 öğretmen oluşturmuştur. Bulgulara göre, engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin hem toplam tükenmişlik hem de duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puan ortalamaları, engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Ancak, bu fark anlamlı düzeyde çıkmamıştır.

Kırılmaz vd. (2000), ilköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumunu araştırmışlar. Araştırmanın örneklemini 43 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma bulgularına göre yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, toplam hizmet süresi, çalışılan kurumdaki hizmet süresi, çocuk sayısı, mesleki verim düzeyini değerlendirme, ders verilen sınıftaki ortalama sınıf mevcudu gibi özelliklerinin tükenmişlik düzeyini etkilemediği; ancak medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açıdan geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumdaki hakkettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi özelliklerinin ise, tükenmişlik düzeyini etkilediği bulunmuştur.

Önsan (1996), öğretmenlerde iş stresi ölçeği geliştirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Araştırma Ankara ilindeki 18 okulda yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 231 kadın ve 191 erkekten oluşmuştur. Bulgulara göre, yöneticiler ve öğrenciler öğretmenlerde en fazla stres yaratan kaynakların başında gelmektedir.

Özdayı (1990), iş doyumunu ve iş stresinin karşılaştırılmalı analizi adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma İstanbul'daki özel ve resmi liselerde çalışan 1134 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırma verilerine göre, resmi liselerde çalışanların, özel liselerde çalışanlara göre doyum düzeyleri düşük, stres düzeyleri ise yüksek bulunmuştur. Her iki grupta en çok doyum duyulan değişkenler, mesleğin içsel

yapısı ile ilgili olanlar iken, en az doyum doyulan değişkenler de mesleğin dışsal yapısı ile ilgili olanlar olmuştur (Akt. şahin, 1999:31-32).

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin en önemli stres kaynakları; ücret yetersizliği, yöneticiler ve öğrencilerle kaynaklanan sorunlardır. Ayrıca, stres ile iş tatmini arasında olumsuz bir ilişki de bulunmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, bunların uygulanması ile verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Öğretmenlerin sosyo-demografik, çalışma yaşamına ilişkin özellikleri ve beraber çalıştıkları yöneticilerin sosyal beceri düzeylerine göre iş doyumunu ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bu betimsel araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkenleri yöneticilerin sosyal beceri düzeyleri, öğretmenlerin sosyo-demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum) ve çalışma yaşamına ilişkin özellikleri (eğitimdeki kıdem, branş vb.); bağımlı değişkenleri ise öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresi düzeyleridir.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Adıyaman il merkezinde 2004-2005 eğitim-öğretim yılında görev yapan ilköğretim okulu müdürleri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma grubunun belirlenebilmesi için öncelikle Adıyaman'daki ilköğretim okulları müdürlerinin sosyal becerilerini algılama düzeyi incelenmiştir. Bu amaçla Adıyaman merkezde bulunan tüm ilköğretim okulu müdürlerine Sosyal Beceri Envanteri uygulanmıştır. Ancak, 30'una yanıt alınabilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, okul müdürlerinin Sosyal Beceri Envanteri'nden elde ettikleri puanların aritmetik ortalaması 295, standart sapması 22.48 olarak bulunmuştur. Yüksek ve düşük sosyal beceriye sahip okul müdürleri belirlenirken de grubun aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri dikkate alınmıştır. Ortalamanın 22,48 ve üstü

($\bar{X}=317,48$) puan alan okul müdürleri yüksek sosyal beceriye sahip kişiler, ortalamanın 22,48 ve altı ($\bar{X}=272,52$) puan alan müdürler de düşük sosyal beceriye sahip kişiler olarak değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda sosyal becerisi yüksek dört, sosyal becerisi düşük yedi okul müdürü bulunmuştur. Sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerin bulunduğu dört okuldaki tüm öğretmenler araştırma örneklemine alınmıştır. Sosyal becerileri düşük yedi okul müdürü bulunduğundan, bunları sayıca sosyal becerisi yüksek gruba eşitlemek için dört tanesi random yolla seçilerek örnekleme alınmıştır. Böylece her gruptan dörder okul müdürü ve onlara bağlı olarak çalışan tüm öğretmenler araştırma örneklemini oluşturmuştur.

Okul müdürleri ile ilgili kişisel bilgiler Tablo 3.1’de ve öğretmenlerle ilgili kişisel bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Okul müdürlerine ait demografik ve çalışma yaşamına ilişkin bilgiler

Özellikler		N	%
Yaş	30-39 arası	5	16,7
	40-49 arası	15	50,0
	50 ve üzeri	10	33,3
Toplam Yöneticilik Kıdemi	10 yıl ve altı	7	23,3
	11 – 19 yıl	14	46,7
	20 yıl ve üzeri	9	30,0
Bulunduğu Okulda Müdür Olarak Kıdemi	5 yıl ve altı	11	36,7
	6-10 yıl	12	40,0
	11 yıl ve üzeri	7	23,3
Branş	Sınıf öğretmeni	20	66,7
	Fen bilimleri	8	26,7
	Sosyal bilimler	2	6,7
Eğitim Durumu	Ön lisans	16	53,3
	Lisans	14	46,7
İletişim veya İnsan İlişkileri Konusunda Katıldığı Seminer Sayısı	1 veya 2	17	56,7
	3 ve üzeri	13	43,3

Tablo 3.1’e göre, müdürlerin % 50’si 40-49 yaş aralığında, % 46,7’si 11-19 yıllık yöneticilik kıdemine sahip, % 40’ı 6-10 yıldır bulunduğu okulda müdürlük yapmakta, % 53,3’ü ön lisans mezunu, % 66,7’si sınıf öğretmenliği branşından gelmekte ve % 56,7’si de 1 veya 2 kez iletişim veya insan ilişkileri konusunda seminerlere katılmıştır. Ayrıca müdürlerin hepsi evli olduğu için tabloda belirtmeye gerek duyulmamıştır.

Tablo 3.2. Öğretmenlere ait demografik ve çalışma yaşamına ilişkin bilgiler

ÖZELLİKLER		N	%
Cinsiyet	Kadın	63	30,7
	Erkek	142	69,3
Yaş	29 yaş ve altı	52	25,4
	30-39 yaş arası	100	48,8
	40-49 yaş arası	35	17,1
	50 yaş ve üzeri	18	8,8
Medeni Durum	Bekar	35	17,1
	Evli	169	82,4
	Ayrı	1	,5
Kıdem	3 yıl ve altı	25	12,2
	4-10 yıl	82	40,0
	11-20 yıl	63	30,7
	21 yıl ve üzeri	35	17,1
Branş	Sınıf öğretmeni	113	55,1
	Fen bilimleri	23	11,2
	Sosyal bilimleri	37	18,0
	Diğer	32	15,6
Eğitim Durumu	Öğretmen lisesi	5	2,4
	Ön lisans	32	15,6
	Lisans	161	78,5
	Lisansüstü	7	3,4
Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	30 ve altı	82	40,0
	31-40 arası	92	44,9
	41 ve üzeri	31	15,1
Görev Yaptığı Okul Sayısı	2 ve altı	64	31,2
	3-5 arası	108	52,7
	6 ve üzeri	33	16,1
Şu An Görev Yaptığı Okuldaki Toplam Çalışma Süresi	3 yıl ve altı	109	53,2
	4-9 yıl	76	37,1
	10 yıl ve üzeri	20	9,8

Tablo 3.2'ye göre, öğretmenlerin % 69,3'ü erkek, % 48,8'i 30-39 yaşlarında, % 82,4 gibi büyük çoğunluğu evli, % 55,1'i sınıf öğretmeni, % 78,5'i lisans mezunu, % 40,1'i 4-10 yıllık kıdeme sahip, % 53,2'si 3 yıl veya daha az süre aynı yerde görev yapmakta ve % 52,7 'si 3-5 farklı okulda görev yapmıştır. Öğretmenlerin % 44,9'u da derslik başına düşen öğrenci sayısını 31-40 aralığında belirtmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada okul yöneticilerinin sosyal beceri düzeyini belirlemek için Sosyal Beceri Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlerin iş doyum ve iş stresi düzeyini belirlemek için de İş Doyum Ölçeği ve İş Stresi Ölçeği kullanılmıştır. Yine yöneticilerin ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini belirlemek için de ayrı ayrı kişisel

bilgi formları kullanılmıştır. Ölçeklerin okullarda uygulanabilmesi için gerekli izin ilgili makamlardan alınmıştır (Ek 1).

Yöneticilerin kişisel bilgi formlarında; yaş, medeni durum, toplam yöneticilik kıdemi, şu an görev yaptığı okulda müdür olarak kıdemi, branşı, eğitim durumu, iletişim ve insan ilişkileri konusunda katıldığı seminer sayısı durumlarını belirlemeye yönelik yedi soru yer almıştır (Ek 2).

Öğretmenlerin kişisel bilgi formlarında ise; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdemi, branşı, eğitim durumu, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yapılan okul sayısı ve şu an görev yaptığı okuldaki hizmet süresi durumlarını belirlemeye yönelik dokuz soru yer almıştır (Ek 4).

Aşağıda ise yukarıda belirtilen ölçeklere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.3.1. Sosyal Beceri Envanteri (SBE)

Sosyal Beceri Envanteri (SBE), Riggoio (1986, 1989a) tarafından geliştirilmiş ve Yüksel (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Sosyal Beceri Envanteri hem sosyal beceri alt boyutlarını hem de bütün olarak sosyal becerileri ölçmek için kullanılan bir araçtır (Ek 3).

Sosyal Beceri Envanterine verilen tepkiler “Hiç benim gibi değil”, “Biraz benim gibi”, “Benim gibi”, “Oldukça benim gibi” ve “Tamamen benim gibi” olmak üzere 5’li Likert tipindedir. Puanlamada ise “Hiç benim gibi değil” 1, “Biraz benim gibi” 2, “Benim gibi” 3, “Oldukça benim gibi” 4 ve “Tamamen benim gibi” 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Envanterdeki bazı soruların puanları ise tersine çevrilerek hesaplanmaktadır (1., 3., 5., 9., 10., 15., 17., 18., 21., 24., 25., 30., 36., 37., 39., 41., 43., 48., 49., 54., 56., 60., 64., 66., 67., 69., 72., 73., 76., 81., 84. ve 85. sorular). Ölçek 90 madde ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; 1-Duyuşsal Anlatımcılık (1., 7., 13., 19., 25., 31., 37., 43., 49., 55., 61., 67., 73., 79. ve 85. sorular), 2-Duyuşsal Duyarlılık (2., 8., 14., 20., 26., 32., 38., 44., 50., 56., 62., 68., 74., 80. ve 86. sorular), 3-Duyuşsal Kontrol (3., 9., 15., 21., 27., 33., 39., 45., 51., 57., 63., 69., 75., 81. ve 87. sorular), 4-Sosyal Anlatımcılık (4., 10., 16., 22., 28., 34., 40., 46., 52., 58., 64., 70., 76., 82. ve 88. sorular), 5-Sosyal Duyarlılık (5., 11., 17., 23., 29., 35., 41., 47., 53., 59., 65., 71., 77., 83. ve 89. sorular), 6-Sosyal Kontrol (6., 12., 18., 24., 30., 36., 42., 48., 54., 60., 66., 72., 78., 84. ve 90. sorular)’dür. Her bir alt ölçek 15 sorudan oluşmakta olup, her alt ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75’tir. Envanterin bütününden alınabilecek en düşük puan 90 ve en

yüksek puan ise 450'dir. Envanterin genelinden alınan 211,46 ve altı puanlar düşük, 211,47-247,16 aralığı orta, 247,17 ve üstü yüksek düzeyde sosyal becerileri işaret etmektedir (Riggio, 1989; akt. Kara, 2000:37). Sosyal Beceri Envanteri'nin adı, daha önce yapılan araştırmalarda da olduğu gibi müdürlerin ön yargılı bir değerlendirme yapmamaları için Kendini Tanımlama Envanteri olarak değiştirilmiştir.

Sosyal Beceri Envanterinin güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları hem Riggio hem de Yüksel tarafından yapılmıştır. Yüksel (1997), SBE'ni 53 üniversite öğrencisine dört hafta ara ile uygulamış. Testin tekrarı yöntemi ile hesaplanan ve elde edilen güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için $r = .85$ olarak bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen güvenilirlik katsayıları ise .80 ile .89 arasında değişmektedir. Yine, 182 üniversite öğrencisine daha uygulanan SBE'nin toplam puana ilişkin iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı .85 bulunmuştur. Alt ölçeklerden elde edilen iç tutarlık katsayıları ise .56 ile .82 arasındadır.

Yüksel (1997), SBE'nin geçerlilik çalışması için de kapsam ve benzer ölçekler geçerliliği olmak üzere iki yöntem kullanmıştır. Kapsam geçerliliği ilgili çalışmada uzman kanısına başvurmuştur. Alanda uzman olarak çalışan kişiler SBE'nin bütünü ile ilgili yaptıkları inceleme sonunda, ölçeğin sosyal becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Benzer ölçekler geçerliliği için de Synder tarafından geliştirilen ve Bacanlı (1990) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kendini Ayarlama Ölçeği (KAÖ) kullanılmıştır (Yüksel, 1997:57). Her iki ölçekten elde edilen puanlar arasında .63 ($n=37$) korelasyon bulunmuştur. SBE'nin alt ölçekleri ile KAÖ puanları arasındaki korelasyon değerleri ise -.21 ile .57 arasında değişmiştir .

3.3.2. İş Doyumu Ölçeği

İş Doyumu Ölçeği, Şahin (1999) tarafından, öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmiştir. İş Doyumu Ölçeği hem iş doyumu alt boyutlarını hem de bütün olarak iş doyumunu ölçmek için kullanılan bir araçtır (Ek 5).

İş Doyumu Ölçeği üçlü dereceleme göre hazırlanmıştır. Ölçeğe verilecek yanıtlar "Evet", "Kısmen" ve "Hayır" şeklindedir. Puanlamada ise "Evet" 3, "Kısmen" 2 ve "Hayır" 1 puan olarak hesaplanmaktadır. Olumsuz sorularda ise puanlama tersi şeklindedir (4., 7., 9., 10., 12., 14., 15., 19., 21., 23., 27., 28., 29., 31., 32., 34., 35., 37., 38., 39., 40. ve 42. sorular). Ölçek 42 soru ve altı alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; İşin Kendisi boyutu (6., 13., 16., 18., 25., 32. ve 36.

sorular), Yönetim boyutu (1., 5., 8., 14., 17., 20., 24., 28., 31., 33. ve 38. sorular), Ücret boyutu (2. 9. 27. 34. 37. ve 39. sorular), Bireyler Arası İlişkiler boyutu (4., 11., 15., 21. ve 35. sorular), Başarı, Saygınlık ve Tanınma boyutu (3., 10., 22., 26., 30., 41. ve 42. sorular) ve Veli Öğrenci İlgisizliği boyutudur (7., 12., 19., 23., 29. ve 40. sorular). Ölçeğin alt boyutlarındaki soru sayıları farklı olduğu için, puanlama 3 üzerinden hesaplanmıştır. Bu amaçla elde edilen ortalamalar, her bir alt boyuttaki madde sayısına ve geneli için de toplam madde sayısına bölünerek yeni bir ortalama elde edilmiştir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 3'tür. Puanlamada 1-1,66 aralığı düşük, 1,67-2,33 aralığı orta ve 2,34-3 aralığı ise yüksek iş doyumuna işaret etmektedir (Şahin, 1999:50).

Şahin (1999) İş Doyumu Ölçeğini oluşturmak için bu konuda yapılmış olan benzer ölçekleri incelemiş ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin doyum ya da doyumsuzluklarına ilişkin yazılı görüşlerinden yararlanmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği, araştırmacının Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki mastır komisyon üyeleri tarafından, uygun literatür ve ölçeklerin tekrar gözden geçirilmesi ile kontrol edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise, iki yarı işlemi ile kararlaştırılmıştır. Ölçeğin tek ve çift yarıları arasındaki korelasyon derecesi, Pearson'ın korelasyon denklem katsayısı kullanılarak elde edilmiş ve ölçeğin iki yarısı arasındaki korelasyon katsayısı 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam güvenilirliğinin belirlenmesinde, Spearman-Brown formülünden yararlanılarak elde edilen güvenilirliği .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları tüm ölçek için .91, alt boyutları için de .74 ile .89 arasında bulunmuştur.

3.3.3. İş Stresi Ölçeği

İş Stresi Ölçeği, Önsan (1996) tarafından öğretmenlere yönelik olarak geliştirilmiştir. İş Stresi Ölçeği, hem iş stresi alt boyutlarını hem de bütün olarak iş stresini ölçmek için kullanılan bir araçtır (Ek 6).

İş Stresi Ölçeği 5'li Likert tipi derecelemeye göre hazırlanmıştır. Ölçeğe verilecek yanıtlar "Hiçbir zaman", "Çok nadir", "Bazen", "Çoğu zaman" ve "Her zaman" şeklindedir. Puanlamada ise "hiçbir zaman" 1, "çok nadir" 2, "bazen" 3, "çoğu zaman" 4 ve "her zaman" 5 puan olarak hesaplanmaktadır. Ölçek 33 soru ve dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar; Yöneticilerle İlgili Stres Durumu boyutu (12., 13., 22., 30. ve 32. sorular), Öğrencilerle İlgili Stres boyutu (29., 31. ve 33. sorular), Eğitim İle İlgili Stres boyutu (6., 7. ve 8. sorular), Müfredat İle İlgili

Stres boyutu (9., 20. ve 25. sorular), Saygınlık boyutu (18., 21., 23. ve 27. sorular), İş Arkadaşlarıyla İlgili Stres boyutu (16., 19., 26. ve 28. sorular), Veliyle İlgili Stres boyutu (2. ve 5. sorular), Toplumun Mesleğe Bakışıyla İlgili Stres boyutu (10., 11. ve 15. sorular), Sitemle İlgili Stres boyutudur (1., 3. ve 17. sorular). Ölçeğin alt boyutlarındaki soru sayıları farklı olduğu için, bulgular kısmında puanlama 5 üzerinden hesaplanmıştır. Bunun için elde edilen ortalamalar, her bir alt boyuttaki madde sayısına ve geneli için de toplam madde sayısına bölünmüş ve yeni bir ortalama elde edilmiştir. Ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 1, en yüksek puan ise 5'tir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar kişinin yüksek düzeyde, düşük puanlar ise kişinin düşük düzeyde strese sahip olduğunu göstermektedir. İş Stresi Ölçeğinin orijinalinde yer alan 22. soru (kredi ve ders geçme sistemi nedeniyle öğrencinin önemli bazı dersleri alamaması durumu) kredili sistemin hem yürürlükten kaldırılmış olması hem de ilköğretimde uygulanmamış olması nedeni ile ölçekten çıkartılmıştır.

Önsan (1996), İş Stresi Ölçeğini oluşturmak için bu konuda yapılmış olan benzer ölçeklerden ve öğretmenlerin iş stresi konusundaki yazılı görüşlerinden yararlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü öğretim üyelerinden oluşan yargıcılar tarafından yapılmıştır. Yargıcılar grubunun değerlendirmesinden sonra ölçekte bazı düzeltmeler yapılarak, ölçek kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin, Cronbach Alfa formülü ile hesaplanan güvenilirlik katsayısının .41 ile .86 arasında değiştiği görülmüştür. Test-tekrar test analiziyle yapılan güvenilirlik çalışmasında ise .65 ile .70 arasında değerler bulunmuştur.

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmada kullanılan ölçeklerin uygulanması 2004-2005 öğretim yılının Aralık ve Ocak ayı içinde gerçekleştirilmiştir. SBE'nin uygulanması için araştırmacı okullara giderek, okul müdürleri ile görüşmüş ve çalışmasının amacı hakkında bilgi verdikten sonra onlara SBE'ni vermiştir. Adıyaman'da bulunan 33 ilköğretim okulu müdürüne SBE'i verilmiştir. Ancak, 30 okul müdürü SBE'ni doldurup teslim etmiştir

İş Doyumu ve İş Stresi Ölçekleri de araştırmacı tarafından öğretmenlere okullarında uygulanmıştır. Bütün öğretmenlere ölçek dağıtılmış, ancak 218'i geri

dönmüştür. Bunlardan 13 tanesi, hatalı ve özensiz doldurulma sonucu değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Elde edilen verilerin araştırmanın amacı doğrultusunda analizi için, SPSS (Statistical Packages for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinde bir fark olup olmadığını bulmak için t testi; yaş, kıdem, branş, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yaptığı okul sayısı, ve en son görev yaptığı okuldaki toplam çalışma süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin iş doyumu ve iş stresi düzeylerinde bir fark olup olmadığını bulmak için de tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın çıktığı durumlarda ise, çoklu karşılaştırmalar testi olan LSD testi kullanılarak farklılığın hangi gruplar arasında olduğu saptanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak da .05 alınmıştır.

Sosyal beceri düzeyi düşük veya yüksek olan yöneticilerle çalışan öğretmenlerin iş doyumları ve iş stresleri arasında bir fark olup olmadığını bulmak için de t testi yapılmıştır. İş doyumu ile iş stresi arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı ile incelenmiştir.

Ayrıca, Tablo 3.2’de de görüleceği gibi bazı gruplardaki kişi sayısı çok az olduğu için bunlar analiz dışında bırakılmıştır. Medeni durumda yer alan “ayrı” seçeneğinde bir kişi, eğitim durumu seçeneğinde yer alan öğretmen lisesi mezunu 5 kişi ve lisansüstü seçeneğinde de sadece 7 kişi olduğundan bunlar veri analizinde değerlendirmeye alınmamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bulgulara yönelik tartışmalar yer almaktadır. Her alt probleme ilişkin bulgular, tablolar halinde ayrı ayrı verilmektedir.

4. 1. İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu alt problemin çözümü için araştırmaya katılan okul yöneticilerinin Sosyal Beceri Envanteri'nin genelinden ve her bir alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.Okul yöneticilerinin Sosyal Beceri Envanteri'nin geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Duyuşsal Anlatıcılık	30	42.96	5.42
Duyuşsal Duyarlılık	30	51.40	8.17
Duyuşsal Kontrol	30	44.16	6.56
Sosyal Anlatıcılık	30	51.73	8.41
Sosyal Duyarlılık	30	46.53	6.94
Sosyal Kontrol	30	58.20	7.62
Genel	30	295.00	22.48

Tablo 4.1'e göre, yöneticilerin sosyal beceri düzeylerinin aritmetik ortalaması 295,00 ve standart sapması 22,48'dir. Bu değerlerden yöneticilerin sosyal becerilerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Alt boyutlara bakıldığında

ise yöneticilerin duyuşsal anlatımcılık boyutunda sosyal becerilerini ($\bar{X} = 42.96$, $SS=5.42$) en düşük, sosyal kontrol boyutunda ($\bar{X}=58.20$, $SS=7.62$) ise en yüksek düzeyde algıladıkları bulunmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında yöneticilerin genel olarak sosyal becerilerini yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir. Konumları gereği birçok insanla ilişki kurmak durumunda olan okul müdürlerinin, sosyal beceri düzeylerinin yüksek olması beklenen bir durumdur. Çünkü, okul yöneticileri her zaman insanlarla ilişki kurmak durumundadır. İnsanlarla sürekli ilişki içerisinde olan kişilerin sosyal becerilerinin yüksek olması gerekir. Bu şekilde, insanlarla daha sağlıklı iletişim kurabilir ve onları daha rahat yönlendirebilirler.

Alt boyutlara bakıldığında, yöneticiler sosyal becerilerini sosyal kontrol boyutunda en yüksek düzeyde algılamaktadır. Sosyal kontrol becerileri yüksek olan bireyler sosyal rollerini daha iyi yapmakta ve her türlü sosyal ortama daha rahat uyum sağlayabilmektedir. Özellikle resmi ilköğretim okullarında her şey bürokratik kurallara göre yapıldığından, yönetici konumunda olanlar için bu beceriler daha da önem arz etmektedir. Yöneticiler sosyal becerilerini, duyuşsal anlatımcılık boyutunda ise en düşük düzeyde algılamaktadır. Sözsüz iletişim kurmakta ve duyuşsal mesajları göndermekte oldukça önemli olan bu becerilere sahip olmak önemlidir. Yöneticilerin bu becerilere sahip olmaması, onların çalışanları ile olan sözsüz iletişimlerini olumsuz etkileyebilir.

Benzer araştırmalara bakıldığında ise, Kara (2000), müdürlerin orta düzeyde sosyal becerilerini algıladıklarını bulmuştur. Ayrıca, müdürler sosyal becerilerini sosyal kontrol boyutunda en düşük, sosyal anlatımcılık boyutunda en yüksek düzeyde algılamışlardır. Özel ilköğretim okulu müdürlerinin sosyal anlatımcılık boyutunun yüksek olması, onların kurumlarını daha iyi pazarlamalarını ve bu yolla daha çok öğrenci toplamalarını sağlayabilir.

4. 2. İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu alt problemin çözümü için araştırmaya katılan öğretmenlerin İş Doyum Ölçeği'nin genelinden ve her bir alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin İş Doymu Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
İşin Kendisi	205	2.26	.42
Yönetim	205	2.07	.47
Ücret	205	1.46	.36
Bireyler Arası İlişkiler	205	2.42	.43
Başarı, Saygınlık, Tanınma	205	2.33	.40
Veli-Öğrenci İlgisizliği	205	1.57	.41
Genel	205	2.03	.30

Tablo 4.2'ye göre, öğretmenlerin iş doyumlarının aritmetik ortalamasının 2.03 ve standart sapmasının .30 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre öğretmenler, orta düzeyde iş doyumuna sahiptirler. Alt boyutlara göre ise öğretmenler, ücret boyutunda ($\bar{X}=1.46$, $SS = .36$) en düşük, bireyler arası ilişkiler boyutunda ($\bar{X}=2.42$, $SS = .43$) en yüksek iş doyumuna sahiptirler.

İkinci alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, Demir'in (2001) araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Arslan-Birlik (1999) ise araştırmasında öğretmenlerin iş doyumlarını düşük bulmuştur.

Araştırmada öğretmenlerin ücret alt boyutunda en düşük, bireyler arası ilişkiler boyutunda en yüksek iş doyumuna sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerde iş doyumunun yüksek çıkmamasında ekonomik koşulların önemli bir faktör olduğu bu araştırmada da görülmektedir. Çünkü, öğretmenler en az iş doyumunu ücret alt boyutunda yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bulgular, iş doyumunun ücretle yakından ilişkili olduğu görüşünü de desteklemektedir (Telman ve Ünsal, 2004:39). Ücret boyutundaki bulgular, benzer araştırmalar yapan Demir (2001), Arslan Birlik (1999) ve Şahin (1999)'in bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Lamb (1993) da, yaptığı araştırmada öğretmenlerin en az doyum parasal konularda, en çok doyum ise arkadaş ilişkilerinde sahip olduklarını bulmuştur (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:62). Öğretmenlerin, bireyler arası ilişkiler boyutunda en yüksek doyumuna sahip olmalarında, iyi iletişim kurmaları etkili olmuş olabilir.

4. 3. İLKÖĞRETİM OKULLARINDAKİ ÖĞRETMENLERİN İŞ STRESİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Bu alt problemin çözümü için araştırmaya katılan öğretmenlerin İş Stresi Ölçeği'nin genelinden ve her bir alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

TABLO 4.3. Öğretmenlerin İş Stresi Ölçeği'nin geneli ve alt boyutlarından almış oldukları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Yönetimle İlgili	205	2.85	.97
Öğrencilerle İlgili	205	3.54	.76
Eğitimle İlgili	205	3.30	.83
Müfredatla İlgili Stres Boyutu	205	3.60	.82
Saygınlık Boyutu	205	3.73	.71
İş Arkadaşlarıyla İlgili	205	2.69	.76
Veliyle İlgili	205	3.44	.76
Toplumun Mesleğe Bakışıyla İlgili	205	4.05	.72
Sistemle İlgili Stres Boyutu	205	2.93	.62
Genel	205	3.29	.51

Tablo 4.3'göre, öğretmenlerin iş streslerinin aritmetik ortalamasının 3.29 ve standart sapmasının .51 olduğu görülmektedir. Bu değerlere göre öğretmenler orta düzeyde bir iş stresine sahiptir. Alt boyutlara bakıldığında ise öğretmenler iş stresine iş arkadaşları boyutunda en düşük ($\bar{X} = 2.69$, $SS = .76$), toplumun mesleğe bakışı boyutunda ise en yüksek düzeyde ($\bar{X} = 4.05$, $SS = .72$) sahiptirler.

Öğretmenlerin toplum içerisindeki statüsünün onların stresini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Çünkü, öğretmenler en yüksek stresi, toplumun mesleğe bakışı alt boyutlarında yaşamaktadır. Öğretmenliğin toplumda hak ettiği yeri bulamaması, toplum bazında basit bir iş olarak görülmesi vb. olumsuzlukların bu durumu olumsuz etkilediği söylenebilir. Öğretmenler üzerinde yapılan bir başka araştırmada da, öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleklerinin toplumda hak ettiği yeri bulamadığını ifade etmişlerdir (Kırılmaz vd., 2000:4). İş arkadaşları ile ilgili stres boyutunda ise öğretmenler en düşük strese sahiptir. Daha öncede belirtildiği gibi öğretmenlerin iyi iletişim kurmalarının, onların iş arkadaşlarından destek görmelerini ve bunun da streslerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Bilek

(2001) ise, yaptığı araştırmada branş öğretmenlerinin yarısından fazlasının yüksek stres yaşadığını ve yüksek stres grubunda yer alan öğretmenlerin en önemli stres kaynağının da yöneticiler olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada ise öğretmenlerin, yöneticileri önemli bir stres kaynağı olarak görmedikleri söylenebilir.

4. 4. CİNSİYET, YAŞ, MEDENİ DURUM, EĞİTİMDEKİ KIDEM, BRANŞ, EĞİTİM DURUMU, DERSLİK BAŞINA DÜŞEN ÖĞRENCİ SAYISI, GÖREV YAPILAN OKUL SAYISI, VE EN SON GÖREV YAPILAN OKULDAKİ TOPLAM ÇALIŞMA SÜRESİ DEĞİŞKENLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre bir fark olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Bu kişisel değişkenlere göre grupların İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	t
Cinsiyet	1. Kadın	63	2.00	.33	.85
	2. Erkek	142	2.04	.29	
Medeni Durum	1. Bekar	35	1.99	.31	.78
	2. Evli	169	2.04	.30	
Eğitim Durumu	Ön Lisans	32	2.11	.34	1.67
	Lisans	161	2.01	.29	

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde cinsiyet ($t=.85$, $p>.05$), medeni durum ($t=.78$, $p>.05$) ve eğitim durumuna ($t=1.67$, $p>.05$) göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde yaş, kıdem, branş, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yapılan okul sayısı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre bir fark olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu kişisel ve görev yapısına ilişkin değişkenlere göre, grupların İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin yaş, kıdem, branş, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yaptıkları okul sayısı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	SS	F	
Yaş	29 yaş ve altı	52	2.03	.30	1.11
	30-39 yaş arası	100	2.00	.30	
	40-49 yaş arası	35	2.08	.35	
	50 yaş ve üzeri	18	2.11	.28	
Kıdem	3 yıl ve altı	25	2.09	.33	2.15
	4-10 yıl	82	1.97	.29	
	11-20 yıl	63	2.04	.30	
	21 yıl ve üzeri	35	2.11	.31	
Branş	Sınıf öğretmenliği	113	2.01	.31	.22
	Fen Bilimleri	23	2.05	.32	
	Sosyal Bilimler	37	2.04	.28	
	Diğer	32	2.05	.32	
Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	30 ve altı	82	2.04	.30	5.62
	31-40 arası	92	2.08	.30	
	41 ve üzeri	31	1.87	.28	
Görev Yaptığı Okul Sayısı	2 ve altı	64	2.04	.29	.08
	3-5 arası	108	2.02	.31	
	6 ve üzeri	33	2.03	.30	
Şu An Görev Yaptığı Okuldaki Toplam Çalışma Süresi	3 yıl ve altı	109	2.03	.28	2.23
	4-9 yıl	76	1.99	.33	
	10 yıl ve üzeri	20	2.15	.32	

**p<.01

Tablo 4.5'e göre, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde yaş gruplarına (F=1.11, p>.05), kıdemlerine (F=2.15, p>.05), branşına (F=.22, p>.05), görev yapılan okul sayısına (F=.08, p>.05) ve şu an görev yaptığı okuldaki toplam çalışma sürelerine (F=2.23, p>.05) göre anlamlı düzeyde fark olmadığı bulunmuştur. Derslik başına düşen öğrenci sayısına (F=5.62, p<.01) göre ise iş doyum düzeylerinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Yapılan çoklu karşılaştırmalar testine göre öğrenci

sayısını 41 ve üzeri belirtenler ile öğrenci sayısını 31-40 arası ($p<.01$), 30 ve daha altında ($p<.01$) belirten öğretmenlerin iş doyumunu anlamlı düzeyde farklılaştırmıştır. Öğrenci sayısını 41 ve üzeri olarak belirten öğretmenlerin iş doyumları daha düşük bulunmuştur.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin iş doyum düzeylerinde cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, kıdem, branş, görev yapılan okul sayısı, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamış ($p>.05$), ama derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenine göre ise anlamlı bir fark ($p<.01$) bulunmuştur.

Araştırmada cinsiyet ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İlgili literatüre bakıldığında da cinsiyet ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark olmadığı yönünde araştırma bulguları olmasına karşın (Ayık, 2000; Demir, 2001; Bektaş, 2003; Çardak, 2002), anlamlı fark olduğu yönünde araştırma bulguları da (Şahin, 1999) bulunmaktadır. Şahin (1999) araştırmasında kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu araştırmada ise kadınların iş doyum düzeyi, çok az da olsa erkeklerin iş doyum düzeyinden düşük bulunmuştur. Cinsiyet ile iş doyumunu arasında tutarlı bir ilişkiden bahsetmek şimdilik mümkün görünmemektedir.

Medeni durum ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye bakıldığında genelde evlilerin iş doyumlarının bekarlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir (Keller, 1983; akt. Telman ve Ünsal, 2004:59). Şahin (1999:137) de, aynı paralellikte sonuçlar bulmuştur. Bu araştırmada da evlilerin iş doyum düzeyleri bekarlara göre biraz yüksek bulunmuştur, ancak bu fark anlamlı düzeyde değildir.

Eğitim durumu değişkenine göre bakıldığında öğretmenlerin iş doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber, ön lisans mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeyleri lisans mezunu öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. Ön lisans mezunlarının beklentilerinin daha az olması bu durumun oluşmasında etkili olabilir. Turizm sektöründe yapılan bir araştırmada da daha eğitilmiş olanların, genellikle yüksek beklentiler içerisinde oldukları ve bu durumun da onların işlerinden memnun kalmamalarına neden olduğu bulunmuştur (Lamb vd., 2001; akt. Telman ve Ünsal, 2004:59). Karayel (1999) de, yaptığı araştırmada eğitim durumu ile iş doyumunu arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişkiye bakıldığında genelde yaş ile beraber iş doyumunun arttığı görülmektedir. Ancak son zamanlarda Batıda yapılan bazı

araştırma sonuçları yaş ile iş doyumunu arasındaki ilişkinin “U” şeklinde olduğunu ortaya koymuştur. Bu görüşe göre, işe yeni başlayanlarda iş doyumunu yüksek olmakta, ancak zaman içerisinde iş doyumunu giderek düşmekte, fakat daha sonra kişinin durumunu kabullenmesi ile iş doyumunu tekrar yükselmektedir (Clark vd., 1996; akt. Telman ve Ünsal, 2004:58). Yapılan bazı çalışmalarda (Çardak 2002; Uyan, 2002; Karayel, 1999; Şahin, 1999; Green-Reese vd., 1991) iş doyumunu ile yaş arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bazı çalışmalarda ise (Ergin; 1997; akt. Telman ve Ünsal, 2004; Demir, 2001) anlamlı fark bulunmuştur. Bu çalışmada da anlamlı düzeyde fark olmamakla beraber yaş ile beraber iş doyumunun arttığı görülmektedir.

Araştırmada, kıdem ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, kıdemi çok az olanlar ile çok fazla olan öğretmenlerin iş doyumları daha yüksek bulunmuştur. Bazı çalışmalarda (Çardak, 2002; Karayel 1999; Green-Reese vd., 1991) iş doyumunu ile kıdem arasında anlamlı bir fark bulunmazken, bazı çalışmalarda da (Uyan, 2002; Arslan Birlik, 1999; Demir, 2001; Ayık, 2000; Şahin, 1999) kıdem ile iş doyumunu arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bulgular genellikle kıdem arttıkça iş doyumunun arttığı yönündedir. Lefrançois’e (1990) göre insanların işlerinde zamanla daha mutlu olmalarının üç nedeni bulunmaktadır. Birinci neden, mesleklerinde gerçekten mutsuz olan kişilerin genellikle işlerini erkenden değiştirmeleri; ikinci neden, başta hoşnutsuz gibi görünen bir mesleğe karşı bir sevginin ya da en azından kabulün artması olasılığı; üçüncü neden ise, insanların yaşlandıkça başlangıçtaki düşlerini değiştirmesi, dileklerini terk etmesi, beklentilerini azaltması veya daha azla mutlu olmaya başlamalarıdır (Akt. Onur, 1997:146).

Araştırmada branş değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular Çardak’ın (2002) bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Ancak, Uyan (2002) yaptığı çalışmada branş değişkeni ile iş doyumunu arasında anlamlı düzeyde fark olduğunu ve çalışmada fen-matematik grubu öğretmenlerin iş doyumlarını en yüksek, resim-müzik grubu öğretmenlerinin iş doyumunu en düşük bulmuştur. Bu çalışmada da fen bilimleri grubu öğretmenlerinin iş doyumları çok az olmakla beraber diğer branş öğretmenlerinden yüksek bulunmuştur. Toplumda, fen bilimleri derslerinin diğer derslere göre daha önemli görülmesi bu durumun oluşmasında etkili olabilir.

Görev yapılan okul sayısı değişkenine göre öğretmenlerin iş doyumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. İşinden doyum sağlamayan kişinin, ülkemizde iş bulmanın zor olması nedeni ile görevinden ayrılmak yerine daha çok bulunduğu

okulu deęiřtireceęi dūřunūlmūř, bu nedenle gōrev yaptıęı okul sayısı fazla olan kiřilerin daha az iř doyumuna sahip olacaęı varsayılmıřtı. Arařtırma bulgularına gōre de en az okul deęiřtiren grubun iř doyum puanı dięerlerinden biraz daha yūksək çıkmıřtır. Ancak bu fark anlamlı deęildir.

Bulunduęu okuldaki çalıřma sūresi deęiřkenine gōre de anlamlı fark bulunmamıřtır. Bu bulgular, řahin'in (1999) bulguları ile de tutarlılık gōstermektedir. Ancak, uzun sūreden beri aynı okulda çalıřanların iř doyum puanları daha az sūreden beri aynı yerde bulunanlara gōre yūksək çıkmıřtır. Uzun sūre aynı yerde çalıřanların buldukları çevreyi daha iyi tanınmaları ve bildik bir çevrede çalıřmanın ise onların iř doyumunu olumlu yōnde etkiledięi sōylenebilir.

Derslik bařına dūřen ōęrenci sayısı deęiřkenine gōre ise ōęretmenlerin iř doyumları arasında anlamlı bir fark bulunmuřtur. Derslik bařına dūřen ōęrenci sayısını 41 ve ūzeri olarak belirten ōęretmenlerin iř doyum dūzeyleri ōęrenci sayısını 31-40 ve 30 veya altında belirten gruplardan dūřuk çıkmıřtır. Kalabalık sınıflarda çalıřan ōęretmenler daha fazla iř yūkū ve daha fazla gūrūltū ile karřı karřıya kalmaktadır. Bu durumun da onların iř doyumlarını olumsuz yōnde etkiledięi gōrūlmektedir. Erden (1998:67-68) de, kalabalık olmayan sınıflarda çalıřan ōęretmenin moralinin, tutumunun ve iř doyumunun bundan olumlu yōnde etkileneceęini; kalabalık sınıflarda çalıřanların ise sınıfı yōnetmekte ve ōęrencilerle bire bir ilgilenmekte zorlanacaklarını, bunun da ōęretmenin çabuk yorulmasına ve gūdūsūnūn azalmasına neden olacaęını belirtmektedir. Literatūrde ise derslik bařına dūřen ōęrenci sayısını baęımsız bir deęiřken olarak ele alan bařka bir arařtırmaya rastlanılmamıřtır. Ancak, Green-Reese vd. (1991), okulun toplam ōęrenci sayısını ele alarak yaptıkları çalıřmada, ōęrenci sayısı 1500'ūn ūzerinde olan okullarda çalıřan ōęretmenlerin iř doyumlarının, bundan olumsuz etkilendięini bulmuřlardır.

4. 5. CİNSİYET, YAŞ, MEDENİ DURUM, EğİTİMDEKİ KIDEM, BRANŞ, EğİTİM DURUMU, DERSLİK BAŞINA DŐŐEN ŐęRENCİ SAYISI, GÖREV YAPTIğI OKUL SAYISI VE EN SON GÖREV YAPILAN OKULDAKİ TOPLAM ÇALIŞMA SŐRESİ DEğİŞKENLERİNE GÖRE ŐęRETMENLERİN İŞ STRESİ DŐZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Őęretmenlerin iř stresi dūzeylerinde cinsiyet, medeni durum ve eęitim durumu deęiřkenlerine gōre bir fark olup olmadıęı t testi ile incelenmiř ve Tablo 4.6'da sunulmuřtur.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve eğitim durumu değişkenlerine göre İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	t
Cinsiyet	1. Kadın	63	3.30	.51	.05
	2. Erkek	142	3.29	.51	
Medeni Durum	1. Bekar	35	3.28	.56	.22
	2. Evli	169	3.30	.50	
Eğitim Durumu	Ön Lisans	32	3.25	.54	.90
	Lisans	161	3.34	.50	

Tablo 4.6'ya göre, öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde cinsiyet ($t=.05$, $p>.05$), medeni durum ($t=.22$, $p>.05$) ve eğitim durumu ($t=.90$, $p>.05$) değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde yaş, kıdem, branş, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yapılan okul sayısı ve şu an görev yaptığı okuldaki toplam çalışma süresi değişkenlerine göre bir fark olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bu kişisel ve görev yapısına ilişkin değişkenlere göre grupların İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin yaş, kıdem, branş, derslik başına düşen öğrenci sayısı, görev yaptıkları okul sayısı ve okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve varyans analizi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	F
Yaş	29 yaş ve altı	52	3.28	.54	1.71
	30-39 yaş arası	100	3.37	.48	
	40-49 yaş arası	35	3.15	.57	
	50 yaş ve üzeri	18	3.23	.42	
Kıdem	3 yıl ve altı	25	3.20	.61	2.73 *
	4-10 yıl	82	3.38	.48	
	11-20 yıl	63	3.33	.50	
	21 yıl ve üzeri	35	3.10	.47	
Branş	Sınıf öğretmeni	113	3.31	.52	.51
	Fen Bilimleri	23	3.37	.47	
	Sosyal Bilimler	37	3.29	.52	
	Diğer	32	3.20	.52	

Tablo 4.7. devam

Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı	30 ve altı	82	3.23	.49	5.39 **
	31-40 arası	92	3.26	.54	
	41 ve üzeri	31	3.57	.39	
Görev Yaptıkları Okul Sayısı	2 ve altı	64	3.31	.48	.10
	3-5 arası	108	3.30	.52	
	6 ve üzeri	33	3.26	.54	
Şu An Görev Yaptığı Okuldaki Toplam Çalışma Süresi	3 yıl ve altı	109	3.31	.55	.76
	4-9 yıl	76	3.30	.46	
	10 yıl ve üzeri	20	3.16	.50	

*p<.05, **p<.01

Tablo 4.7'ye göre, öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde yaş gruplarına ($F=1.71$, $p>.05$), branşlarına ($F=.51$, $p>.05$), görev yaptıkları okul sayılarına ($F=.10$, $p>.05$) ve şu an görev yaptıkları okuldaki toplam çalışma sürelerine ($F=.76$, $p>.05$) göre anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde, kıdemlerine ($F=2.73$, $p<.05$) ve derslik başına düşen öğrenci sayısına ($F=5.39$, $p<.01$) göre ise anlamlı düzeyde fark olduğu bulunmuştur. Yapılan çoklu karşılaştırmalar testine göre kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile kıdemleri 4-10 yıl ($p<.01$) ve 11-20 ($p<.05$) yıl olanlar arasında fark bulunmuştur. 4-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler yüksek strese sahipken, kıdemleri 21 yıl ve üzeri olanlar düşük strese sahiptir. Öğrenci sayısını 41 ve üzeri belirten öğretmenler ile öğrenci sayısını 31-40 arası ($p<.01$), 30 ve daha altında ($p<.01$) belirten öğretmenlerin iş stresi anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Öğrenci sayısını 41 ve üzeri olarak belirten öğretmenlerin İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması, öğrenci sayısını 31-40 arası, 30 ve daha altında belirten öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, yaş, branş, görev yapılan okul sayısı, bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$), ancak kıdem ve derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$) bulunmuştur.

Araştırmada cinsiyet değişkeni ile iş stresi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları Bilek'in (2001) bulguları ile de paralellik göstermektedir. Ancak, anlamlı bir fark olmamakla beraber bu araştırmada kadınların

iş stresi düzeyi erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Kaya (1990) da, yaptığı araştırmada kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre strese daha fazla eğilimli olduklarını bulmuştur (Akt. Işıkhan, 2004:80). Altmaier ve Van Velzen (1987) ise, yaptıkları araştırmada erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha stresli olduklarını bulmuşlardır (Akt. Bilek, 2001:27). Görüldüğü gibi cinsiyet ile iş stresi arasında tutarlı bir ilişkiden bahsetmek henüz mümkün görünmemektedir.

Araştırmada medeni durum değişkeni ile iş stresi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat, evlilerin stres düzeyleri bekarlara göre biraz daha yüksek bulunmuştur. Evlilerde iş stresinin daha yüksek olmasında, aile içerisindeki sorumluluklarının daha fazla olması ve bunun da iş ortamına olumsuz yönde transfer edilmesi etkili olmuş olabilir. Bilek (2001) de, yaptığı araştırmada medeni durum ile iş stresi arasında anlamlı bir fark bulmamakla beraber, evlilerin iş stresi düzeyini bekarlara göre daha yüksek bulmuştur.

Araştırmada eğitim durumu ile iş stresi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, lisans mezunu öğretmenlerin iş stresleri, ön lisans mezunlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi yükseldikçe kişinin daha az stres yaşaması beklenir. Çünkü, kişinin karşılaştığı problemleri daha kolay çözmesi beklenir. Burada tersi bir durumun olmasında, öğrenim düzeyi yüksek olan bireylerin daha çok beklenti içinde olmaları etkili olmuş olabilir.

Yaş ile iş stresi arasında anlamlı düzeyde bir fark çıkmamıştır. Ancak, 40-49 ve 50 yaş üzeri olanların iş stresleri, daha genç olanlara göre düşük çıkmıştır. Gençlerin karşılaştıkları problemler konusunda daha deneyimsiz olmaları, onların daha çok stres yaşamalarını etkileyebilmektedir. Bilek (2001) yaptığı araştırmada yaş ile iş stresi arasında anlamlı bir fark bulmazken, Russel vd. (1987) ise yaptıkları araştırmada, genç öğretmenlerin daha stresli olduklarını bulmuşlardır (Akt. Bilek, 2001:28). Köse (1985) de, yaptığı araştırmada gençlerin yaşlılardan daha fazla stres altında olduğunu bulmuştur (Akt. Işıkhan, 2004:77). Green-Reese vd. (1991) ise, yaptıkları çalışmada yaşın iş stresi üzerin önemli bir faktör olmadığını bulmuşlardır.

Araştırmada branş değişkeni ile iş stresi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonuçları Bilek (2001)'in bulguları ile de tutarlılık göstermektedir. Bu durumda, branşın iş stresi üzerinde ekili olmadığı söylenebilir. Ancak, anlamlı fark olmamakla beraber fen bilimleri grubunun stres düzeyi daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun oluşmasında, özellikle fen bilimleri derslerinde öğrencilerin daha az başarı göstermeleri etkili olmuş olabilir.

Araştırmada, görev yapılan okul sayısı ile iş stresi arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bulunduğu iş ortamında memnun olmayan öğretmenlerin, daha çok okul değiştireceği ve böylece görev yaptığı okul sayısı daha fazla olan öğretmenlerin de daha çok stres yaşayacakları düşünülmüştü. Ancak, araştırma bulguları görev yapılan okul sayısının iş stresi üzerinde önemli bir etki yapmadığını göstermektedir.

Araştırmada, şu an görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ile iş stresi arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Ancak, 10 yıl ve üzeri aynı okulda görev yapan öğretmenlerin iş stresi puanları diğer gruplara göre oldukça düşük bulunmuştur. Uzun süre aynı okulda çalışan kişilerin, hem okul çevresini hem de okuldaki diğer öğretmenleri daha iyi tanıdıkları ve bu durumun da onların iş streslerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Araştırmada kıdem ile iş stresi arasında anlamlı bir fark çıkmıştır. Kıdemleri fazla olan öğretmenlerin iş stresleri daha düşük bulunmuştur. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin rutin sayılabilecek problemler karşısında daha deneyimli olmaları ve bu durumun da onların streslerinin düşük çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Yagil (1998) de, yaptığı çalışmada tecrübeli olmayan öğretmenlerin tecrübeli öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde stres yaşadıklarını bulmuştur. Bilek (2001) ise, yaptığı araştırmada kıdem ile iş stresi arasında anlamlı fark bulmamış, ancak kıdemleri fazla olan öğretmenlerin iş stresi puanları, kıdemleri daha az olanlara göre düşük bulunmuştur. Green-Reese vd. (1991) ise, yaptıkları çalışmada kıdemin iş stresi üzerin önemli bir faktör olmadığını bulmuşlardır.

Derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenine göre de öğretmenlerin iş stresleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Derslik başına düşen öğrenci sayısını 41 ve üzeri olarak belirten öğretmenlerin iş stresi düzeyleri, öğrenci sayısını 31-40 ve 30 veya altında belirten gruplardan yüksek çıkmıştır. Kalabalık sınıflarda çalışan öğretmenler daha fazla iş yükü ve daha fazla gürültü ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum ise onların iş streslerini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada da öğretmenler, stresi azaltmak için iş yükünün hafifletilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Kyriacou ve Chien, 2004). Green-Reese vd. (1991) de, yaptıkları bir çalışmada öğrenci sayısı 1500'ün üzerinde olan okullarda çalışan öğretmenlerin iş stresinin, bundan olumsuz etkilendiğini bulmuşlardır. Kırılmaz vd. (2000) ise, yaptıkları çalışmada sınıf mevcudunun öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini etkilemediğini bulmuşlardır.

4. 6. SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİ DÜŞÜK VE YÜKSEK OLARAK ALGILAYAN MÜDÜRLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUM DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal beceri düzeylerini düşük olarak algılayan müdürler ile sosyal beceri düzeylerini yüksek olarak algılayan müdürlerin buldukları okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında bir fark olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Bu değişkene göre grupların İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin, sosyal beceri değişkenine göre İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	t
Sosyal Beceri Düzeyi	Düşük	105	1.99	.31	2.05 *
	Yüksek	100	2.07	.30	

*p<.05

Tablo 4.8'e göre, öğretmenlerin sosyal beceri değişkenine göre iş doyum düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ($t=2.05$, $p<.05$) bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin İş Doyumu Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması sosyal becerilerini düşük düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerden daha yüksektir

Altıncı alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında, sosyal beceri düzeylerini düşük ve sosyal beceri düzeylerini yüksek olarak algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyi, sosyal becerilerini düşük düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerden daha yüksektir. İş doyumunu etkileyen faktörlerden biri de iş ortamının özellikleridir. Bu bağlamda okul müdürleri ile ilişkiler önemli olabilir. Sosyal beceri düzeylerini yüksek algılayan müdürlerin, öğretmenlerle daha rahat iletişim kurdukları, onların çeşitli sorunlarına daha duyarlı oldukları ve bu durumun da öğretmenlerin iş doyumlarına olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Karayel (1999) de yaptığı çalışmada, destekleyici ve katılımcı önderlik tarzının iş görenin iş doyumuna olumlu etki yaptığını bulmuştur. Evcimen-Selçuk (1998) da yaptığı araştırmada, iletişim düzeyi yüksek müdürlerle çalışan

öğretmenlerin iş doyumlarının, iletişim düzeyi düşük müdürlerle çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu ve bu farkın da anlamlı olduğunu bulmuştur. William (1988) de yaptığı araştırmada, müdürün etkileyici bir liderlik biçimine sahip olduğu durumlarda, örgütsel etkililik ve öğretmenin iş doyumunu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu bulmuştur (Akt. Evcimen-Selçuk, 1998:61). Ayrıca, yapılan başka araştırmalarda da öğretmenlerin iş doyumunu sağlamada yöneticilerin önemli etkileri olduğu bulunmuştur (Arani ve Abbasi 2004; Stockard ve Lehman, 2004).

4. 7. SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİNİ DÜŞÜK VE YÜKSEK OLARAK ALGILAYAN MÜDÜRLERLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ STRESİ DÜZEYLERİNE İLİŞKİN BULGULAR

Sosyal beceri düzeylerini düşük olarak algılayan müdürler ile sosyal beceri düzeylerini yüksek olarak algılayan müdürlerin buldukları okullarda çalışan öğretmenlerin iş stresi düzeyleri arasında bir fark olup olmadığı t testi ile incelenmiştir. Bu değişkene göre grupların İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin, sosyal beceri değişkenine göre İş stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalamaları, standart sapma değerleri ve t testi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	SS	t
Sosyal Beceri Düzeyi	Düşük	105	3.39	.52	2.76 **
	Yüksek	100	3.19	.49	

**p<.01

Tablo 4.9'a göre, öğretmenlerin sosyal beceri değişkenine göre iş stresi düzeyinde anlamlı bir fark olduğu ($t=2.76$, $p<.01$) bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması sosyal becerilerini düşük düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerden daha düşüktür.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgulara bakıldığında, sosyal becerilerini düşük ve sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş stresi düzeylerinde de anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre

sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin, İş Stresi Ölçeği'nden aldıkları puanların ortalaması, sosyal becerilerini düşük düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerden daha düşüktür. Aynı şekilde iş stresi de değişik faktörlere ilişkilidir. Amirlerle kurulan ilişkiler de iş stresi yaratabilir. Çalışanları ile iyi ilişkiler kuran bir okul müdürünün öğretmenlerin bazı sorunlarına karşı daha duyarlı olması ve bu sorunların giderilmesinde onlara yardımcı olması onların yaşayabilecekleri stresi önleyebilir. Çünkü, sosyal beceriler bireyin hem toplum hem de örgüt içinde sağlıklı ilişkiler kurmasında ve bunları devam ettirmesinde son derece önemlidir. Araştırmada da sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş stresinin daha düşük çıkmasında bu durumun etkili olduğu söylenebilir.

4. 8. İŞ DOYUMU İLE İŞ STRESİ ARASINDAKİ İLİŞKİYE İLİŞKİN BULGULAR

Bu alt problemin çözümü için iş doyumunu ile iş stresi arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı ile incelenmiş ve Tablo 4.10.'da sunulmuştur.

Tablo 4.10. İş doyumunu ile iş stresi arasındaki ilişkiye ait Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayı sonuçları

	İş Stresi
İş Doyumu	$r = -.64^{**}$
N= 205	

**P<.01

Tablo 4.10'a göre iş doyumunu ile iş stresi arasında negatif yönde anlamlı düzeyde ($r = -.64$, $p < .01$) bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre iş stresi artarken, işten elde edilen doyumun azaldığı veya iş doyumunu artarken iş stresinin azaldığını söylemek mümkündür.

Benzer araştırmalara bakıldığında, Altundaş (2000), polisler üzerinde yaptığı araştırmada, iş doyumunu ile iş stresi arasında negatif yönde (-.19) bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Gezer (1998) de, yaptığı araştırmada iş doyumunu ile stres belirtileri ve strese yatkınlık arasında negatif yönde zayıf bir ilişkinin olduğunu bulmuştur.

4.9. SONUÇ

İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal becerilerini algılama düzeyine göre öğretmenlerin iş doyum ve iş stresi düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan bu araştırmanın altı temel sonucu bulunmaktadır. Bu sonuçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul yöneticileri, sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılamaktadır.
2. Öğretmenler orta düzeyde iş doyumunu ve iş stresine sahiptirler.
3. Derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin iş doyum düzeyi anlamlı şekilde farklılaşmıştır.
4. Kıdemlerine ve derslik başına düşen öğrenci sayısı değişkenine göre, öğretmenlerin iş stresi düzeyi anlamlı şekilde farklılaşmıştır.
5. Sosyal becerilerini yüksek düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeyi yüksek ve iş stresi düzeyi düşük çıkarken; sosyal becerilerini düşük düzeyde algılayan müdürlerle çalışan öğretmenlerde ise iş doyum düzeyi düşük ve iş stresi düzeyi yüksek çıkmıştır. Yöneticilerin sosyal becerilerini algılama düzeyinin, öğretmenlerin iş stresini ve iş doyumunu etkilediği bulunmuştur.
6. Öğretmenlerin iş doyumunu ile iş stresi düzeyleri arasında olumsuz yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur.

4.10. ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak uygulayıcılara yapılabilecek öneriler:

1. Araştırma sonuçları, okul müdürlerinin sosyal becerilerini algılama düzeyinin, öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresi düzeyini etkilediğini göstermektedir. Bu bağlamda yöneticilere sosyal beceri eğitimi verilerek, yöneticilerin sosyal beceri düzeyi daha da yükseltilmelidir. Bu durum, öğretmenlerin iş doyumunu artırabilir ve iş stresini de azaltabilir.
2. Kıdemi az olan öğretmenlerin iş stresinden olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren kurumlarda veya hizmet içi eğitimlerde stresle başa çıkma programlarının uygulanması yararlı olabilir.
3. Özellikle kalabalık sınıflarla çalışmanın hem öğretmenin iş stresini hem de iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Bu bağlamda, sınıf mevcutlarının kabul edilebilir düzeye çekilmesi için ilgili makamlar gerekli önlemleri alabilirler.

4. Bu araştırmada iş doyumunu ile iş stresi arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Yani, ğretmenlerin iş stresi artıkça iş doyumları azalmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin iş streslerini azaltıcı çalışmalar yapılarak, iş doyumları artırılabilir.

Araştırmacılara yapılabilecek neriler:

1. Yöneticilerin sosyal becerileri dışındaki diğer farklı özelliklerinin de öğretmenlerin iş doyumunu ve iş stresine etkileri araştırılabilir.

2. Öğretmenlerin kendi sosyal becerilerini algılama düzeylerine göre iş doyumunu ve iş stresi düzeyleri karşılaştırılabilir.

3. Benzer bir araştırma, özel ilköğretim okullarında yapılarak sonuçlar resmi ilköğretim okullarıyla karşılaştırılabilir. Aynı şekilde, liselerde de benzer bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss. 7, 53-75.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi*. M.E.B. Yayınları, ss.2-3.
- Aksu, A., Fırat, Ş. ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kültürel Liderlik Davranışları. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 36: 490-507.
- Akyüz, H. (1992). *Eğitim Sosyolojisinin Temel Kavram ve Alanları Üzerine Bir Araştırma*. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s.58.
- Albayrak-Arın, G. (1999). *Sosyal Beceri Envanterinin Ergenler İçin Geçerlik ve Güvenirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss. 11-22.
- Alemdar, T. (2002). *Stresin Çalışma Verimliliği Üzerine Etkisi Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liseleri Yönetici Ve Öğretmenleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 79, 151-156.
- Altınoğlu-Dikmeer, D. İ. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Sosyal İçedönük Ergenlerin İçedönüklük Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 13-16, 49-56, 73-82.
- Altundaş, O. (2000). *Poliste Stres ve İş Tatmini*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, ss. i, 102.
- Arani, A. M. and Abbasi, P. (2004). Relationship Between Secondary School Teachers' Job Satisfaction and School Organizational Climate in Iran and India. *Pakistan Journal of Psychological Research*. 19(1/2): 37-49.
- Arslan-Birlik, M. (1999). *Öğretmenlerin Mesleki Doyumu Ve Eğitim Anlayışları*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, ss. 76-80.

- Ayık, A. (2000). *İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Yönetmel Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, ss. 55-56, 154-157.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Nobel Yayın, Ankara, ss. 5-8, 19-50.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme*. 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s. 112.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1992). *Stres ve Başaçıkma Yolları*. 12. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, ss. 6- 86, 138-140.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (2002). *Stres ve Başaçıkma Yolları*. 21. Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul, ss. 16, 82.
- Başalp, N. (2001). *İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Tatmin Düzeylerinin Karşılaştırılması, (Sakarya İlinde Bir Uygulama)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı, ss. 1-130.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. 5. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss. 9, 54.
- Başaran, İ. E. (1987). *Eğitime Giriş*. 6. Baskı, Ankara, ss. 170, 217-220.
- Bektaş, H. (2003). *İş Doyum Düzeyleri Farklı Olan Öğretmenlerin Psikolojik Belirtilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, ss. 3-71.
- Bilek, İ. (2001). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerin İş ve Okul Yöneticileriyle İlişkilerinden Kaynaklanan Stres Düzeylerine İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, ss. 6-48.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Eğitim Psikolojisi*. 9. Basım, Yargıcı Matbaası, Ankara, s. 167.
- Bogler, R. (2005). Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel. *The Journal of Social Psychology*. 145(1): 19-33.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 12. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss. 17-141.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve Yönetim*. 5. Baskı, Siyasal Kitabevi, Ankara, s. 296.
- Cavell, T.A. (1990). Social Adjustment, Social Performance and Social Skills: A Tri-Component Model of Social Competence. *Journal of Clinical Child Psychology*. 19(2):120.

- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. 3. Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, s. 22.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (1997). *Liderlikte Duygusal Zekâ Yönetim ve Organizasyonlarda Duygusal Zeka*. Ayman, Z.B. ve Sancar, B. (Çev.), Sistem Yayıncılık, İstanbul, s. ix.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı ve Coşkulu Bir Yaşam İçin Savaşçı*. Sistem Yayıncılık, İstanbul, s. 6.
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve Davranış*. 4.Basım, Remzi Kitabevi A.Ş., İstanbul, s. 321.
- Çakıl, N. (1998). *Gurupla Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 9, 50-53, 74-77.
- Çardak, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doymu İle Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, ss. 43, 57-60.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. 3.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, s. 22.
- Dardağan, M. P. (2000). *İlköğretim Dönemi Çocukların Sosyal ve Akademik Becerilerini Geliştirmede Yardımcı Ebeveyn Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s. 92.
- Demir, E. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin İş Doymunu Etkileyen Olası Faktörler Ve Bu Faktörler Kapsamında Sınıf Öğretmenlerinin İş Doym Düzeylerinin Ölçülmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 55-81.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegema Yayıncılık, Ankara, ss. 142-144.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. Beta Yayınları, ss. 110-159.
- Duran, H. (2002). *Endüstri Çağının Dinamikleri*. Değişim Yayınları, İstanbul, s. 163.
- Durning, A. (1998). *Ne Kadarı Yeterli*. Çağlayan, S. (Çev.), 2.Baskı, TUBİTAK-TEMA Vakfı Yayınları, Ankara, s. 65.

- Elliott, T. R. ve Gramling, S. E. (1990). Personal Assertiveness and the Effects of Social Support Among College Students. *Journal of Counseling Psychology*, 37 (4): 427-436.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul, ss. 67-68.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği*. 2. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss. 91, 99, 195-196.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi*. 2. Basım, Sistem Yayıncılık, İstanbul, s. 1.
- Eren, E. (2001b). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 7. Baskı, Beta Yayım, İstanbul, ss. 202, 241, 291, 504-505.
- Erkal, M.E. (1999). *Sosyoloji (Toplumbilimi)*. 10.Baskı, Der Yayınevi, İstanbul, s. 50.
- Erkan, S., Kılıçcı, Y., Selçuk, Z., Pişkin, M., Kuzgun, Y., Acar, V.A., Bacanlı, H., Öner, U., Bacanlı, F. ve Akkök, F. (2000). *İlköğretimde Rehberlik*. 2. Baskı, Nobel Yayın, Ankara, s. 172.
- Eroğlu, F. (2000). *Davranış Bilimleri*. 5. Baskı, Beta Yayım, İstanbul, ss. 251, 262-263, 304, 326.
- Evcimen-Selçuk, H. (1998). *Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 1-95.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime Giriş*. Alkım Yayıncılık, İstanbul, s. 55.
- Gezer, N. (1998). *Muğla İl Merkezindeki Sağlık Kuruluşlarında Çalışan Hemşirelerde İş Doyumu ve Stres*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ss. 37-38, 65-66.
- Green-Reese, S., Johnson, D. J. and Campbell, W. A. (1991). Teacher Job Satisfaction and Teacher Job Stress: School Size, Age and Teaching Experience. *Education*. 112(2): 247.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?> (12.09.2005).
- Harris, K. R.ve Halpin, G. (1985). Teacher Characteristics and Stres. *Journal of Educational Research*, 78 (6): 346-350.
- Howing, P.T., Wodarski, J.S., Kurtz, P.D. ve Gaudin, J.M. (1990). The Empirical Base for the Implementation of Social Skills Training with Maltreated Children. *Social Work*, 35(5): 460.

- Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Sandal Yayınları, Ankara, ss. 26-117, 149, 239.
- İncir, G. (1990). *Çalışanların İş Doyumu Üzerine Bir İnceleme*. Milli Prodüktive Merkezi Yayınları: 401, Yeniçağ Basın, Ankara, s. 16.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye’de Milli Eğitim İdeolojisi*. 1.Baskı, İletişim Yayıncılık, İstanbul, ss. 27, 61.
- Kara, S. (2000). *Özel İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sosyal Beceri Yeterlik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss. 15-57.
- Karayel, B. (1999). *İşletme Yöneticilerinin Önderlik Davranışları ve İş Gören Tatmini Üzerine Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 46, 64-65.
- Keinan, G. (1987). Decision Making Under Stres: Scanning of Alternatives Under Controllable and Uncontrollable Threats. *Journal of Personality and Social Psychology*. 52(3):639.
- Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2000). İlköğretimde Çalışan bir Öğretmen Grubunda “Tükenmişlik Durumu” Araştırması.
<http://www.ilkogretim-online.org.tr/vol2say1/v02s01a.htm>, (20.12.2005).
- Kocayörük, A. (2000). *İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Becerilerini Geliştirmede Dramanın Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 10, 12, 21.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss. 79-83, 120-122, 136, 138.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş Sınıfların Yönetimi ve Öğretimi*. Beta Basım A.Ş., İstanbul, s. 9.
- Kuzgun, Y. (2003). *Meslek Rehberliği ve Danışmanlığına Giriş*. Nobel Yayın, Ankara, s. 6.
- Küçükahmet, L., Ataman, A., Vural, S., Efil, İ., Duman, T., Güçlü, N., Aytekin, H., Öncü, H., Topses, G., Akyol, H., Tertemiz, N., Korkmaz, A. ve Demirbolat, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*. Nobel Yayın, Ankara, s. 27.
- Kyriacou, C. and Chien, P.-Y. (2004). Teacher Stress in Taiwanese Primary Schools. *Journal of Educational Enquiry*. 5(2): 86-104.
- La Greca, A. M. (1993). Social Skills Training With Children:Where Do We Go From Here? *Journal of Clinical Child Psychology*, 22 (1): 288-298.

- Marlowe, H.A.J. (1986). Social Intelligence: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Psychology*. 78(1): 52.
- Odacı, H. (2002). *Nottingham İnsan İlişkileri Becerileri Eğitimi Modelinin Öğretim Elemanlarının İş Doyumu ve İş Stresi Düzeylerine Etkisi*. Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, s. 11-34, 239.
- Onur, B. (1997). *Gelişim Psikolojisi*. 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara, ss. 143, 146.
- Önsan, Ö. (1996). *Öğretmenlerde İş Stresi Ölçeği Geliştirme Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, ss. 12, 18, 27, 37-75.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. 6. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, ss. 11, 14.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş Eğitimde Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. 3. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, s. 2.
- Pehlivan-Aydın, İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara, ss. 4-103.
- Pressey, S. L. ve Robinson, F. P. (1991). *Psikoloji ve Yeni Eğitim II*. Tan, H. (Çev.): Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, ss. 151-158.
- Russell, D. W., Altmaier, E. and Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*. 72(2): 269-274.
- Selçuk, Z. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. 7. Baskı, Nobel Yayın, Ankara, ss. 221.
- Stockard, J. and Lehman, M. B. (2004). Influences on the Satisfaction and Retention of 1st-year Teachers: The Importance of Effective School Management. *Educational Administration Quarterly*. 40(5): 742.
<http://proquest.umi.com/pqdweb?>, (12.09.2005).
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ss. 3, 4, 41-143.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye*. Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss. 49, 74, 75.
- Tang, C. S.-K., Au, W.-T., Schwarzer, R. and Schmitz, G. (2001). Mental Health Outcomes of Job Stress Among Chinese Teachers: Role of Stress Resource Factors and Burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 22(8): 887-901.

- Telman, N. ve Ünsal, P. (2004). *Çalışan Memnuniyeti*. Epsilon Yayıncılık, İstanbul, ss. 11- 91.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss. 77.
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (2005). Md. 42. Güven Kitap Yayın Dağıtım, İstanbul, s. 50.
- Uyan, G. (2002). *Öğretmenlerin İş Değerleri, Kişilik Özellikleri Ve İş Tatminleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi : Meb'na Bağlı Resmi Ve Özel Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss. 94, 171-176.
- Uzamaz, F. (2000). *Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişiler arası İlişki Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, ss. 13, 46, 65-68.
- Yüksel, G. (1997). *Sosyal Beceri Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyine Etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 9-94.
- Yagil, D. (1998). If Anything Can Go Wrong It Will: Occupational Stress Among Inexperienced Teachers. *International Journal of Stress Management*. 5(3): 179-188.
- Zembylas, M. and Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction Among School Teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*. 42(3): 357-373.

EKLER

1. Araştırma İzni
2. Yöneticilerin Kişisel Bilgi Formu
3. Sosyal Beceri Envanteri
4. Öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formu
5. İş Doyumu Ölçeği
6. İş Stresi Ölçeği

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.01/ 4677
KONU: Araştırma İzni

30.10.2004

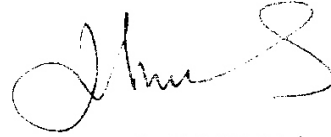
ADİYAMAN VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğüne)

İl.Gİ : Adıyaman Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 22.10.2004 tarih ve 22736 sayılı yazısı.

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Yusuf EKİNCİ'nin "İlköğretim Okulları Yöneticilerinin Sosyal Becerilerini Algılamaları ve Öğretmenlerin İş Doyumları ve İş Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırma anketini Adıyaman İl merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlere uygulama izni talebi incelenmiştir.

Araştırma sonucunun bir örneğinin Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla araştırmanın yapılması uygundur.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.



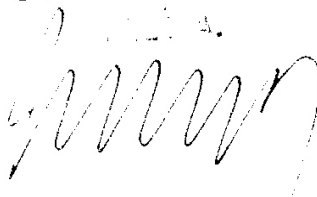
Nurettin KONAKLI

Bakan a.

Kurul Başkanı V.

27780

İL MİLLÎ EĞİTİM B. D.
03 ARALIK 2004



EK _____ :

EK : Anket (7 Sayfa)

16.12.2004 11.17

Ek: 2**Kendini Tanımlama Envanteri**

Değerli İlköğretim Okulu Yöneticileri:

Elinizdeki ölçek ilköğretim okulları müdürlerinin kendilerini nasıl tanımladığını belirlemeyi amaçlayan bir bilgi toplama aracıdır. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise sizin tutum veya davranışınızı belirlemeye yönelik 90 madde yer almaktadır. Eğer verilen ifadeler sizi hiç tanımlamıyorsa "Hiç benim gibi değil", biraz tanımlıyorsa "Biraz benim gibi", orta düzeyde tanımlıyorsa "Benim gibi", Oldukça sizi tanımlıyorsa "Oldukça benim gibi" ve sizi tam tanımlıyorsa "Tamamen benim gibi" seçeneklerden birine ilişkin boşluğa (X) işareti koyunuz.

Yusuf EKİNCİ

Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek: 2**KİŞİSEL BİLGİLER**

Lütfen kendi durumunuza uygun ifadeleri yazarak veya seçeneklerden birine ilişkin boşluğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

1- Yaşınız:

.....

2- Medeni durumunuz:

1. Bekar () 2. Evli () 3. Dul () 4. Ayrı ()

3- Toplam yöneticilik kıdeminiz(Müdür veya müdür yardımcısı olarak):

.....Yıl

4- Şu an görev yaptığınız okuldaki toplam yöneticilik kıdeminiz(Müdür olarak):

.....Yıl

5. Branşınız(Sınıf, Matematik, Türkçe Öğretmeni vs.):

.....

6. Eğitim durumunuz :

1. Ön lisans () 2. Lisans () 3. Yüksek lisans () 4. Doktora ()

7. Yöneticilik veya insan ilişkileri konulu eğitim seminerlerine hiç katıldınız mı?

1. Evet () 2. Hayır ()

Eğer cevabınız **evet** ise lütfen katıldığınız seminerlerin adlarını aşağıya yazınız:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TEŞEKKÜR EDERİM.

Ek: 3

KENDİNİ TANIMLAMA ENVANTERİ

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
1	Üzüntülü ve mutsuz olduğum zaman başkalarının bunu anlaması zordur.					
2	İnsanlar konuşurken, onları dinlediğim kadar onların hareketlerini izlemeye de zaman ayırırım.					
3	Sevmediğim insanlara karşı olan duygularımı ne kadar saklamaya çalışsam da, onlar sevmediğimi anlarlar.					
4	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantıları düzenlemekten hoşlanırım.					
5	Başkaları tarafından eleştirilmek veya azarlanmak beni pek rahatsız etmez.					
6	Genç-yaşlı, zengin ve yoksul her türlü insanla birlikte kendimi rahat hissederim.					
7	Pek çok insandan daha hızlı konuşurum.					
8	Çok az insan benim kadar duyarlı ve anlayışlıdır.					
9	Komik bir hikaye anlattığımda ya da şaka yaptığımda çoğunlukla kendimi gülmekten alıkoyamam.					
10	İnsanların beni iyice tanımaları çok zaman alır.					
11	Benim zevk ve üzüntümün en büyük kaynağı diğer insanlardır.					
12	Bir grup arkadaşım ile birlikte olduğum zaman genellikle grubun sözcüsü olurum.					
13	Mutsuz olduğum zaman çevremdekileri de mutsuz yapma eğilimim vardır.					
14	Toplantılarda herhangi birisi bana ilgi duyduğu zaman bunu hemen fark edebilirim.					
15	İnsanlar sıkıldığını yüz ifademden her zaman fark edebilirler.					
16	Sosyal olmaktan hoşlanırım.					
17	Politik bir tartışmada, tartışan kişileri gözlemek ve görüşlerini analiz etmekten ziyade tartışmada bizzat yer almayı tercih ederim.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
18	Kişisel bir şey hakkında konuşurken karşımdakilerin yüzüne bakmakta bazen zorluk çekerim.					
19	Bakışlarımın anlamlı olduğu söylenir.					
20	İnsanları o şekilde davranmaya sev eden şeyleri öğrenmeye ilgi duyarım.					
21	Duyularımı kontrol etmede çok başarılı sayılmam.					
22	Çok sayıda insanla bir arada çalışmayı gerektiren işleri tercih ederim.					
23	Çevremdeki insanların psikolojik durumundan büyük ölçüde etkilenirim.					
24	Önceden hazırlanmış bir konuşmayı yapmakta pek başarılı değilim.					
25	Başka insanlara dokunmaktan genellikle rahatsız olurum.					
26	Başkalarıyla olan ilişkilerini izleyerek bir insanın karakterini kolayca anlayabilirim.					
27	Gerçek hislerimi hemen hemen herkesten gizleyebilirim.					
28	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarına her zaman katılırım.					
29	Bazı ortamlarda doğru şeyleri yaptığımdan veya söylediğimden endişe ederim.					
30	Kalabalık bir insan grubu önünde konuşmak benim için çok zordur.					
31	Sık sık yüksek sesle gülerim.					
32	Ne kadar saklamaya çalışsalar da insanların gerçek düşüncelerini genellikle bilirim.					
33	Arkadaşlarım beni güldürmeye veya gülümsetmeye çalışsalar bile ciddiyetimi koruyabilirim.					
34	Kendimi yabancılara tanıtırken genellikle ilk adımı ben atarım.					
35	Bazen başkalarının bana söylediklerini sanki çok kişisel olarak alıyorum.					
36	Bir grup içinde olduğum zaman konuşacağım doğru şeyleri seçmede güçlük çekiyorum.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
37	Arkadaşlarıma ve aileme onların beni nasıl kızdırdıklarını veya üzdüklerini anlatmakta bazen güçlük çekiyorum.					
38	Bir insanla ilk karşılaşmamdan sonra onun karakterini tam olarak anlayabilirim.					
39	Duygularımı kontrol etmek benim için oldukça zordur.					
40	Karşılıklı konuşmalarda genellikle ilk adımı ben atarım.					
41	Hareketlerim hakkında başkalarının ne düşündükleri benim için fazla önem taşımaz.					
42	Grup tartışmalarını yönetmede genellikle çok başarılıyım.					
43	Yüz ifadem genellikle tarafsızdır.					
44	Hayatımdaki en büyük zevklerimden biri, diğer insanlarla birlikte olmaktır.					
45	Üzgün olsam bile soğukkanlılığımı korumakta oldukça başarılıyım.					
46	Bir hikaye anlatırken konun anlaşılması için genellikle pek çok el-kol hareketi yaparım.					
47	Genellikle insanlara söylediklerimin yanlış anlaşılacağından kaygılanırım.					
48	Genellikle sosyal düzeyi benimkinden farklı olan insanlarla birlikte bulunmaktan rahatsız olurum.					
49	Kızgınlığımı çok seyrek gösteririm.					
50	Kendilerini olduğundan farklı gösterenleri, karşılaştığım ilk andan itibaren hemen tespit edebilirim.					
51	Grupla birlikteyken genellikle davranışlarımı ve fikirlerimi gruba adapte ederim.					
52	Tartışmalarda konuşmaların büyük bir kısmını ben üstlenirim.					
53	Büyürken ailem daima iyi davranışların önemini vurgulamıştır.					
54	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında başkalarıyla kaynaşmakta pek başarılı değilim.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
55	Arkadaşlarımla konuşurken onlara sık sık dokunurum.					
56	Başka insanların sorunlarını bana anlatmalarından nefret ederim.					
57	Sinirli olduğum zaman bu durumumu başkalarından çok iyi bir şekilde saklayabilirim.					
58	Toplantılarda çok çeşitli insanla konuşmaktan hoşlanırım.					
59	Her hangi birisinin bana gülümsemesinden veya surat asmasından çok etkilenirim.					
60	Bir çok önemli kişinin katıldığı toplantılarda kendimi dışlanmış hissederim.					
61	Durgun geçen bir toplantıyı neşelendirebilirim.					
62	Üzüntülü filmlerde bazen ağlarım.					
63	Sosyal etkinliklerde hiç eğlenmem bile kendimi çok iyi vakit geçiriyormuş gibi gösterebilirim.					
64	Kendimi yalnız biri olarak görüyorum.					
65	Eleştiriye karşı çok duyarlıyım.					
66	Farklı özgeçmişe sahip insanların çevremde rahatsız olduklarını ara sıra fark etmişimdir.					
67	İlgi odağı olmaktan nefret ederim.					
68	Üzüntülü bir insanı, rahatlatmak için kolaylıkla dokunup kucaklayabilirim.					
69	Güçlü bir duygumu pek saklayamam.					
70	Kalabalık toplantılara katılmaktan ve yeni insanlarla tanışmaktan zevk alıyorum.					
71	Başka insanların beni sevmesine çok önem veririm.					
72	Bir yabancı ile konuşmaya başlarken bazen yanlış şeyler söylerim.					
73	Duygu ve heyecanlarımı çok seyrek gösteririm.					

No		Hiç benim gibi değil	Biraz benim gibi	Benim gibi	Oldukça benim gibi	Tamamen benim gibi
74	Başka insanları seyretmek için saatler harcarım.					
75	Gerçekten kendimi mutlu hissediyorken bile kolaylıkla üzgünmüş gibi gösterebilirim.					
76	Tanımadığım birileri benimle konuşmadıkça onlarla konuşmam mümkün değildir.					
77	Eğer bir başkasının bana baktığı düşencesine kapılırsam huzursuz olurum.					
78	Gruplarda genellikle lider olarak seçilirim.					
79	Arkadaşlarım bazen bana çok konuştuğumu söylerler.					
80	Çoğunlukla duyarlı ve anlayışlı bir insan olduğum söylenir.					
81	Duygularımı saklamaya çalışsam bile insanlar bunu her zaman anlayabilirler.					
82	Arkadaşların bir araya geldiği eğlence toplantılarında toplantının yıldızı olma eğilimindeyim.					
83	Başkalarının üzerinde bıraktığım etki ile genellikle meşgul olurum.					
84	Sosyal ortamlarda genellikle kendimi beceriksiz bulurum.					
85	Kızgın olduğum zaman asla bağırap çağırmam.					
86	Arkadaşlarım kızgın ve sinirli oldukları zaman onları sakinleştirmem için beni ararlar.					
87	Bir önceki dakika mutlu ve bir sonraki dakika üzgün görünmeyi kolaylıkla başarabilirim.					
88	Herhangi bir konu üzerinde saatlerce konuşabilirim.					
89	Sık sık başkalarının benim hakkında ne düşündükleriyle meşgul olurum.					
90	Her türlü sosyal ortama kolayca uyum sağlayabilirim.					

Ek: 4 İş Doyumu ve İş Stresi Ölçeği

Değerli Meslektaşlarım:

Elinizdeki iki ölçek ilköğretim okulları öğretmenlerinin iş doyumu ve iş stresini belirlemeyi amaçlayan bir bilgi toplama aracıdır. Ölçek, üç bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde size ait kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde sizin iş doyumunuzu değerlendirmeye yönelik 42 madde yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise sizin iş stresi düzeyinize ilişkin 33 madde yer almaktadır.

Verilen ifadelerden size en uygun olan seçeneklerden birine ilişkin boşluğa (X) işareti koyunuz.

Yusuf EKİNCİ

Gaziantep Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri A.B.D.
Yüksek Lisans Öğrencisi

Ek: 4**BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER**

Lütfen kendi durumunuza uygun ifadeleri yazarak veya seçeneklerden birine ilişkin boşluğa (X) işareti koyarak belirtiniz.

1- Cinsiyetiniz:

1. Kadın ()

2. Erkek ()

2- Yaşınız:

.....

3- Medeni durumunuz:

1. Bekar ()

2. Evli ()

3. Dul ()

4. Ayrı ()

4- Eğitim sektöründeki toplam çalışma süreniz(Yıl olarak):

.....

5. Branşınız(Sınıf, Matematik, Türkçe Öğretmeni vs.):

.....

6. Eğitim durumunuz :

1. Öğretmen okulu mezunu ()

2. Ön lisans ()

3. Lisans ()

4. Yüksek lisans veya Doktora ()

7. Okulunuzda derslik başına düşen öğrenci sayısı(yaklaşık olarak):

.....

8. Şimdiye kadar görev yaptığınız okul sayısı:

.....

9. Şuan görev yaptığınız okuldaki toplam çalışma süreniz(Yıl olarak):

.....

TEŞEKKÜR EDERİM.

Ek: 5

BÖLÜM II
İŞ DOYUMU ÖLÇEĞİ

No	Bu bölümde, işinizle ilgili çeşitli ifadeler yer almaktadır. Lütfen, bu ifadelerden size göre en doğru olan ifadeyi, yanda belirtilen "Evet", "Kısmen" veya "Hayır" seçeneklerinden yalnızca bir tanesine X koyarak işaretleyiniz.	EVET	KISMEN	HAYIR
1	Okulda adaletli bir görev dağılımı var.			
2	Bilgi ve becerimin karşılığı olan ücreti aldığıma inanıyorum.			
3	Öğretmenlik tam bana göre.			
4	Okulda sevmediğim insanlar var.			
5	Okul müdürü işimde karşılaştığım zorlukları aşmada bana yeterli desteği veriyor.			
6	Öğretmenlik bana yaratıcılığımı gösterme fırsatını sağlıyor.			
7	Öğrencinin derslere karşı ilgisizliği motivasyonumu olumsuz etkiliyor.			
8	Okulum çağdaş gelişme ve yeniliklere açıktır.			
9	Aldığım ücret istediğim yaşam standardını sağlamıyor.			
10	Bazen yanlış bir meslek seçtiğimi düşünüyorum.			
11	Öğretmen arkadaşlarım görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor.			
12	Veli ilgisizliği verimliliğimi olumsuz yönde etkiliyor.			
13	Öğretmenlik bilgi ve becerilerimi geliştiriyor.			
14	Okul müdürü ile aramda iletişim eksikliği var.			
15	Okulda bana karşı haksız davranan arkadaşlarım var.			
16	Okulumu seviyorum.			
17	Okul müdürünün yöneticiliğini yeterli buluyorum.			
18	Öğretmenlik kişiliğimin gelişmesine ve olgunlaşmasına katkıda bulunuyor.			
19	Öğrenci sorunlarını çözmek bende çaresizlik hissi uyandırıyor.			

No		EVET	KISMEN	HAYIR
20	Okuldaki yetkilerimi yeterli buluyorum.			
21	Çalışma arkadaşlarımla kırıcı ilişkilerim oluyor.			
22	Öğretmenlik, bana toplumda saygın bir kişi olma şansını veriyor.			
23	Velilerin olumsuz etkileri performansımı düşürüyor.			
24	Okul müdürü, öğretmenlere eşit davranıyor.			
25	Çalıştığım okulda yeterli iş güvencem var.			
26	İş arkadaşlarımla, karşılıklı mutluluk ve üzüntülerimi paylaşıyorum.			
27	Maaşım yaptığım iş ve çalışmalarımın denk değil.			
28	Okul müdürünün tutumunu sert ve katı buluyorum.			
29	Öğretmenliğin, toplumsal prestij ve statüsü yeterli değil.			
30	Okulda, görüş ve önerilerime yeteri kadar önem verilir.			
31	İş arkadaşlarım arasında eleştiri - özeleştiri mekanizması yeterli düzeyde değil.			
32	Yeniden seçme şansım olsaydı öğretmenliği seçmezdim.			
33	Okul müdürünün iş yerindeki uygulamalarını olumlu buluyorum.			
34	Öğretmenlik, eğitim düzeyimin sağlaması gereken maddi olanakları sağlamıyor.			
35	Okulda rahatsız edici dost - ahbab ilişkileri var.			
36	Öğretmenlik, bireysel inanç ve görüşlerimi açıklama olanağını sağlıyor.			
37	Öğretmenliğin toplumsal yararlılığını doyurucu bulmuyorum.			
38	Ders programının düzenlenmesinden memnun değilim.			
39	Öğretmenlik, özlem ve beklentilerimi karşılamıyor.			
40	Öğrenci düzeyinin düşük olması öğretmenlikteki etkililiğimi düşürüyor.			
41	Öğretmenlikteki başarımdan memnunum.			
42	Öğretmenlik, beni kendime ve çevreme yabancılaştırıyor.			

Ek: 6

BÖLÜM III

İŞ STRESİ ÖLÇEĞİ

No	Aşağıda iş yaşantınızla ilgili bazı durumları belirten ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadeleri tek tek okuyunuz ve her bir ifadenin örneklediği durumu ne sıklıkta yaşadığınızı uygun cevap seçeneğine bir (x) işareti koyarak belirtiniz.	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	Öğrencilerin derse devam etmemesi					
2	Velilerin çocuklarının hatalarını kabul etmemesi					
3	Bazı öğretmenlerin etkili davranmaması sonucu gevşekliğin diğer derslere yansması					
4	Öğrencinin kaba ve saygısız tutumu					
5	Velilerin öğretmenlerle işbirliği içinde olmaması					
6	Yöneticilerin ders programlarını hazırlarken öğrencinin durumunu dikkate almaması					
7	Müfredatta öğrencilerin ilgisini çekecek konulara çok az yer verilmesi					
8	Eğitim ve öğretimin yeniliklere açık olmaması					
9	Müfredatı yetiştirme zorunluluğunun olması					
10	Öğretmenlik mesleğinin yıpratıcı olması					
11	Öğrencinin genel kültürünün yetersiz olmasından ve başarısızlığından öğretmenlerin sorumlu tutulması					
12	Yöneticilerin disiplin konusunda öğretmenlere katı davranması					
13	Yöneticiler ve öğretmenler arasında güven ilişkisinin olmaması					
14	Öğrencinin ders dinleme, soru sorma ve tartışma alışkanlığının olmaması					
15	Velilerin her şeyi öğretmenden beklemesi					
16	Öğretmenler arasında işbirliği ve diyalogun olmaması					
17	Ders programlarının çok sık değiştirilmesi					

No		Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
18	Müfredatın öğretmenlerin görüşleri alınmadan hazırlanması					
19	Öğretmenler arasında kıdem farklılığından doğan sorunların olması					
20	Müfredatın yüklü olması nedeniyle konuların sınıfta yeterince tartışılmaması					
21	Yönetmelikle ilgili sık sık değişik uygulama ve emirlerin çıkartılması					
22	Yöneticilerin öğretmenlerin açığını bulmaya çalışması					
23	Öğretmenlik mesleğinin saygınlığının kalmaması					
24	Öğretmenlere zaman zaman okulda angarya işlerin yüklenmesi					
25	Ders programının yüklü olması					
26	Öğretmenlerin birbirlerine karşı hoşgörüsüz olması					
27	Toplumun öğretmenlik mesleğini basit bir iş olarak görmesi					
28	Velilerin öğretmenlere güven duymaması					
29	Bazı öğrencilerin derste arkadaşlarının ve öğretmenin dikkatini dağıtacak faaliyetlerle uğraşması					
30	Yöneticilerin öğretmenlerin özel sorunlarına (hastalık vb.) anlayış göstermemesi					
31	Öğrencinin ders çalışma alışkanlığının olmaması					
32	Yöneticilerin öğretmenler arasındaki ayrımcı tutum ve davranışları					
33	Öğrencinin dürüst davranmaması (Örn: kopya çekmesi, yalan söylemesi vb.)					

ÖZGEÇMİŞ

Yusuf Ekinci 1970 yılında Adıyaman'ın Yakacık Köyü'nde doğdu. Gaziantep Üniversitesi Adıyaman Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden 2002 yılında mezun oldu. Orta derecede Almanca bilmekte ve 2002 yılından beri Adıyaman'da sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve üç çocuk babasıdır.

VITAE

Yusuf Ekinci was born in the village of Yakacık of Adıyaman in 1970. He graduated from the Department of Class Teaching of Faculty of Educational Sciences of Gaziantep University in Adıyaman, in 2002. He speaks German at intermediate level and is acting as a teacher in Adıyaman since 2002. He is married and has three children.