

**KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİMDALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN KULLANDIKLARI GÜÇ  
KAYNAKLARINA GÖRE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ  
TÜKENMİŞLİK VE YABANCILAŞMA DÜZEYLERİNİN  
BELİRLENMESİ**

Hüseyin TANRIVERDİ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK

Kütahya,2019

## Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

05/07/2019



Hüseyin TANRIVERDİ

## Kabul ve Onay

Hüseyin TANRIVERDİ'nin hazırlamış olduğu “Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği/oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

05/07/2019

Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM

Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI



Doç. Dr. Baykal BIÇER

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## Önsöz

Eğitim, bir ülkenin geleceğine yön veren en önemli unsurlardan birisidir. Eğitim kurumlarında verilen eğitimin nitelikli olabilmesi ve belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi için eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin yerine getirmesi gereken bazı görev ve sorumlulukları vardır. Bu görev ve sorumlulukların layığıyla yerine getirilebilmesi eğitim kurumlarında çalışan her bir bireyin asli görevidir. Öğretmenlik mesleği duygu yoğunluklu bir meslek olması nedeniyle eğitim kurumlarında çalışan öğretmenler bu görev ve sorumluluklarını yerine getirirken bazı fiziksel, duygusal ve ruhsal sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Mesleki tükenmişlik ve mesleki yabancılaşmada öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları olumsuzluklardan bir kaçısıdır. Okul yöneticileri, okulların önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenler üzerinde güç kullanırlar. Okul müdürleri tarafından kullanılan bu güçler öğretmenlerde olumlu ya da olumsuz etkilere neden olabilir. Bu nedenle bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## Teşekkür

Yapmış olduğum bu araştırmada bana her türlü desteği veren ve yol gösteren, tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK'a; eğitimim boyunca bana her konuda yön veren Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'a, Prof. Dr. Aytunga OĞUZ'a ve Prof. Dr. Turgut KARAKÖSE'ye; tezimin savunmasında jüri üyesi olarak değerli zamanlarını bana ayıran Sayın Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM ve Sayın Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI'ya; yüksek lisans eğitimim boyunca bana karşı desteğini hiç esirgemeyen Arş. Gör. Mustafa ÇELİK'e ve büyük bir özveriyle anket dolduran bütün öğretmenlere çok teşekkür ediyorum.

Araştırma süresince benden desteğini hiç esirgemeyen, bana karşı hep anlayışlı ve sabırlı olan eşim Meltem TANRIVERDİ'ye, aileme ve hayatımıza büyük anlam katan biricik oğlumuz Ahmet Talha'ya çok teşekkür ederim. İyi ki hayatımdasınız...

## İçindekiler

Yemin Metni .....	i
Kabul ve Onay.....	ii
Önsöz .....	iii
Teşekkür.....	iv
İçindekiler .....	v
Tablolar Dizini .....	vii
Kısaltmalar .....	ix
Özet .....	x
Abstract .....	xi
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve.....	2
Güç .....	2
Gücün bazı kavramlarla ilişkisi.....	4
Güç ve otorite.....	4
Güç ve etkileme .....	4
Güç ve yetki .....	4
Gücün kullanımı .....	5
Güç sınıflandırması .....	6
Güç kaynakları .....	7
Yasal güç.....	8
Zorlayıcı güç .....	9
Ödül gücü.....	9
Uzmanlık gücü .....	10
Karizmatik güç.....	11
Mesleki tükenmişlik kavramı ve ortaya çıkışı.....	11
Maslach tükenmişlik modeli .....	12
Duygusal tükenme .....	13
Duyarsızlaşma.....	13
Kişisel başarı.....	13
Mesleki tükenmişliğin nedenleri .....	14
Mesleki tükenmişliğin belirtileri .....	14
Fiziksel belirtiler .....	15
Davranışsal belirtiler .....	15
Psikolojik belirtiler.....	16
Mesleki tükenmişliğin sonuçları .....	16
Mesleki tükenmişliğe karşı önlemler .....	17
Bireysel mücadele teknikleri.....	17
Örgütsel mücadele teknikleri .....	19
Eğitim örgütlerinde mesleki tükenmişlik .....	20
Mesleki yabancılaşma kavramı .....	22
Yabancılaşmanın tarihsel gelişimi.....	24
Yabancılaşmanın boyutları.....	25
Mesleki yabancılaşmanın nedenleri .....	26
Mesleki yabancılaşmanın sonuçları.....	27

Eğitim örgütlerinde mesleki yabancılaşma .....	28
Güç kaynağı ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar .....	29
Mesleki tükenmişlik ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar .....	32
Mesleki yabancılaşma ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar .....	35
Problem Durumu .....	37
Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları .....	39
Araştırmanın Önemi .....	39
Araştırmanın Sınırlılıkları .....	40
İkinci Bölüm .....	41
Yöntem .....	41
Araştırmanın Modeli .....	41
Evren ve Örneklem .....	41
Veri Toplama Araçları .....	42
Okullarda örgütsel güç kaynağı ölçeği .....	43
Maslach tükenmişlik ölçeği – eğitimci formu .....	44
İşe yabancılaşma ölçeği .....	45
Verilerin Toplanması .....	46
Verilerin Analizi .....	46
Üçüncü Bölüm .....	48
Bulgular .....	48
Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Bulgular .....	48
Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi .....	48
Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular .....	55
Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi .....	56
Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarına İlişkin Bulgular .....	61
Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi .....	61
Dördüncü Bölüm .....	70
Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	70
Sonuç ve Tartışma .....	70
Öneriler .....	83
Kaynaklar .....	85
Ekler .....	103
Ek 1: Araştırmada Uygulanan Anket Çalışması .....	103
Ek 2: Tez Çalışması Uygulama İzin Formları .....	106
Özgeçmiş .....	109

## Tablolar Dizini

Tablo 1.Örneklem Grubunun Özellikleri .....	42
Tablo 2.MTÖ-EF Ortalama Puan Anahtarı.....	45
Tablo 3.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Boyutlarına İlişkin Standart Sapma Değerleri ve Ortalamaları .....	48
Tablo 4.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması .....	49
Tablo 5.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	50
Tablo 6.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	50
Tablo 7.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	51
Tablo 8.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	52
Tablo 9.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	53
Tablo 10.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Kurumdaki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	54
Tablo 11.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Mesleki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	55
Tablo 12.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri .....	55
Tablo 13.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	56
Tablo 14.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	56
Tablo 15.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	57
Tablo 16.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	57
Tablo 17.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	58
Tablo 18.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	59
Tablo 19.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Kurumdaki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	60
Tablo 20.Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Mesleki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	60
Tablo 21.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşma Düzeyleri.....	61
Tablo 22.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	62
Tablo 23.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	62
Tablo 24.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	63



Tablo 25.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	63
Tablo 26.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	64
Tablo 27.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	65
Tablo 28.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Kurumdaki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	66
Tablo 29.Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Mesleki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması .....	66
Tablo 30.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi .....	67
Tablo 31.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi .....	68
Tablo 32.Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları, Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Sonuçları .....	83

## Kısaltmalar

- OÖGÖ** : Okullarda Örgütsel Güç Kaynağı Ölçeği  
**MTÖ** : Maslach Tükenmişlik Ölçeği  
**MTÖ-EF** : Maslach Tükenmişlik Ölçeği – Eğitimci Formu  
**ve diğ.** : ve diğerleri



## Özet

### **Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi**

Bu araştırmada, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kütahya il merkezindeki ortaokul ve ilkokullarda görev yapmakta olan 314 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Okullarda Örgütsel Güç Kaynağı Ölçeği, Maslach Tükenmişlik Ölçeği-Eğitimci Formu ve İşe Yabancılaşma Ölçeği ile toplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve ilişkiyi ortaya koymada Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, okul müdürleri, sırasıyla en çok uzmanlık gücünü, yasal gücü, karizmatik gücü, ödül gücünü ve zorlayıcı gücü kullanmaktadır. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri; medeni durum, branş, yaş, eğitim düzeyi, kurumdaki süresi ve mesleki süresi değişkenlerine göre farklılık göstermezken, cinsiyet ve kurum türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler orta düzeyde duygusal tükenme, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısına sahiptir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleriyle ilgili görüşleri; kurum türü, branş, yaş, eğitim düzeyi, kurumdaki süresi ve mesleki süresi değişkenlerine göre kişisel başarı boyutunda, kurum türü, branş ve yaş değişkenlerine göre duygusal tükenme boyutunda, kurum türü, branş, yaş ve mesleki süre değişkenlerine göre duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen görüşlerine göre mesleki yabancılaşmaları; cinsiyete, medeni duruma, eğitim düzeyine, kurumdaki süresine ve mesleki süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, kurum türü, branş ve yaş değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık göstermektedir. Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının, mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu ilişki genel olarak düşük düzeyde, bazı alt boyutlarda ise orta düzeydedir.

**Anahtar kelimeler:** Okul müdürleri, güç kaynakları, tükenmişlik, yabancılaşma

## Abstract

### **Determination of the Occupational Burnout and the Alienation Levels of Teachers According to the Power Sources used by the School Principals**

In this study, it was aimed to determine the teacher's occupational burnout and alienation levels according to the power sources used by the school principals. The sample of the study is consisted of 314 teachers working in the secondary and the primary schools in the city center of Kütahya. The data of the study were collected by the Organizational Power Source Scale in Schools, the Maslach Burnout Scale-Educators Survey and the Work Alienation Scale. To determine the relationships between the variables descriptive statistics, t-test for paired comparisons, one-way analysis of variance (ANOVA) for comparisons of three and more dimensions and Pearson Correlation test was used to reveal the relationship.

According to the study findings, the school principals use the most expertise power, legal power, charismatic power, reward power and coercive power respectively. While the opinions of the teacher's on the power sources used by the school principals do not differ according to marital status, branch, age, education level, duration in the institution and duration of occupation variables; they differ in some dimensions according to the gender and the institution type variables. The teachers, who participated in the study, have moderate level of emotional exhaustion, low level of depersonalization and personal accomplishment perception. There are significant differences between the teacher's opinions on their occupational burnout according to the institution type, branch, age, education level, duration in the institution and the duration of occupation variables in the dimension of personal accomplishment; according to the institution type, branch and age variables in the dimension of emotional exhaustion; according to the institution type, branch, age and the duration of occupation variables in the dimension of depersonalization. According to the teacher's opinions; while the occupational alienation of the teachers does not differ significantly according to the gender, marital status, education level, duration in the institution and the duration of occupation variables, it differs in some dimensions according to institution type, branch and the age variables. According to the teacher's perceptions, the power sources used by the school principals were related to the levels of occupational burnout and alienation. This relationship is generally low level and in some sub-dimensions it is moderate level.

**Keywords:** School principals, power sources, burnout, alienation

## **Birinci Bölüm**

### **Giriş**

İnsanların işbirliği gereksiniminden dolayı örgütler ortaya çıkmıştır. İnsanlar bireysel güçlerinin üzerindeki amaçlarını yerine getirebilmek için işbirliği yapma zorunluluğu duymuş ve örgütler kurmuşlardır. İnsanların işbirliği içerisinde olması ortak amaçların yerine getirilmesini sağlar (Aydın, 2010). Her örgüt belirli amaçları gerçekleştirebilmek için var olur. Toplum içerisinde insanlar tarafından kurulan önemli örgütler vardır. Bu önemli örgütlerden birisi de okuldur. Okullar, toplumları şekillendiren en önemli örgütlerden biridir. Toplumları şekillendiren bu örgütler okul yöneticileri aracılığıyla yönetilirler.

Okul yöneticileri örgütlerinin amaçlarını yerine getirebilmek ve örgüt çalışanlarının yaptıkları işe güdülenme düzeylerini arttırmak için bir takım yöntemler denerler. Kullanılan bu yöntemler yöneticilerin konumundan kaynaklanabileceği gibi kişisel özelliklerinden de kaynaklanabilir(Arslanargun,2009).Okul yöneticilerinin buldukları konumdan ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan, örgüt içerisinde de örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için kullandıkları bazı güç kaynakları vardır. Yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları örgüt üyelerini ve örgütü olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde kullandıkları bu güç kaynakları okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ve yabancılaşmalarına etki edebilir.

Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının öğretmenler üzerindeki etkilerini bilmeleri, onların okullarını etkili bir şekilde yönetebilmelerine yardımcı olmakla birlikte, örgüt olarak daha önceden belirlenen hedef ve amaçlara daha kısa sürede ulaşmalarına yardımcı olabilir. Bu noktada genelde okul yöneticilerinin özelde ise okul müdürlerinin sahip oldukları güç kaynaklarını ve bu güç kaynaklarını kullanmaları sonucunda oluşan etkileri de bilmeleri hem örgüt çalışanları hem de örgüt açısından önemlidir.

## **Kuramsal Çerçeve**

### **Güç**

Güç kavramı ile ilgili alanyazında birçok tanım bulunmaktadır. Çok farklı şekillerde tanımlanan güç; sosyal bilimlerin çok tartışmalı ve zor bir kavram olmakla birlikte (Gong, 2006), sosyal bilimlerinde en temel kavramlarından birisidir (Koçel,1998). Hodgkinson'a (2005) göre ise yönetim sözlüğünün ilk maddesidir. Sosyal bilimler içerisinde önemli bir kavram olan güç, yöneticiler tarafından etkili bir şekilde kullanılmalı ve kapsamlı olarak bilinmelidir.

Güç, istenileni başka birisine yaptırabilme ya da yapabilme yeteneği olarak tanımlanır. Dahl'a (1957) göre güç sosyal aktörlerin birbirleri arasındaki ilişkidir. Sosyal bir aktör olan X, sosyal bir aktör olan Y'yi etkiler ve aksi halde tek başına yapamayacağı bir işi yapmasını sağlar. Dahl'in tanımına benzer bir tanımı da Emerson (1962) yapmıştır. A aktörünün B aktörü üzerindeki gücü, B aktörünün A aktörüne direnmesi ve A aktörünün bu direnmeyi kırmasıdır. Scott'a (2001) göre güç, yöneticiler ve astlar arasındaki sosyal ilişkidir. Güç, bir işin istenildiği şekilde yapılmasını sağlama ve ödülleri kontrolü altında tutabilme kabiliyetidir (Pfeffer, 1981). Bursalıoğlu (2002) gücü tanımlarken, "insanların diğerlerini eyleme geçirebilmesi, ödülleri kontrol altında tutabilme yeteneği" olarak tanımlamıştır. Örgütlerde güç, yöneticinin örgütün amaçları çerçevesinde çalışanlarını yönlendirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Hoy ve Miskel, 2012).

Güç, çalışan personellerin yönlendirilmesinde, planlanan işlerin zamanında ve tam olarak yapılmasında önemlidir (Karaman, 1999).Çalışan personellerin bağlı oldukları örgütlerinin istek, ihtiyaç ve var olma nedenlerinden birisi olan örgütsel amaçlarını gerçekleştirmede güç kullanımı kaçınılmazdır. Örgütlerin bu örgütsel amaçları yerine getirebilmesi için dikey ve yatay olarak kat etmesi gereken yolları, üyelerce yapılması gerekli iş ve işlemleri vardır. Bu yolların kat edilebilmesi, gerekli iş ve işlemlerin yapılabilmesi için de örgüt yöneticisinin örgüt üyelerini örgütsel amaçlar için etkilemesi gereklidir. Bu etkilemenin gerçekleşebilmesi için ise yöneticinin sahip olduğu gücü kullanması gereklidir (Demir,2014). Gücün önemli bir enstrüman olduğunu belirten Gökçaya (2010) aynı zamanda hedeflenen faaliyetlerin, istikrarın, örgütsel öğrenmenin ve istendik davranışların da yerine getirilmesinde önemli olduğunu belirtmektedir.

Güç ya da sosyal güç, kişileri kontrol edebilme ve iş yaptırabilme yeteneği olarak ele alındığında içerisinde zorlama ve yaptırım bulundurmaktadır. Bu zorlama ve yaptırımlar yasal metinler ve kurallarla olabileceği gibi örgüt içerisindeki psikolojik baskı neticesinde de davranış değişikliği olarak da ortaya çıkabilir (Aslanargun ve Eriş, 2013).Başkalarının davranışlarını etkileme yeteneği olarak da anlaşılan güç; insanın var olduğu bütün ortamlarda kendini göstermektedir (Çelik, 2005; Helvacı, 2005). Güç ilişkisel bir kavram olmakla beraber başkalarıyla ilişkilendirilmeden hiçbir anlamı yoktur (Özkalp ve Kırel, 2003).Güç kavramından söz edebilmemiz için birden fazla kişinin varlığının olması ve bu kişilerin de birbirleriyle ilişkisinin olması gereklidir.

Yapılan çalışmaların bazılarında güç; sosyal ilişkiler içerisinde bağımlılığın bir türü şeklinde tanımlanırken, bazılarında ise bir çare olarak tanımlanmıştır (Koşar ve Çalık, 2011).Güç ile ilgili yapılan tanımlamalar incelendiğinde gücün bir etkileme eylemi olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Güç, etkileme yeteneği şeklinde tanımlanırken, etkileme ise bu yeteneğin sonuca dönüşmesidir (Aslanargun, 2013).

Yönlendirebilmenin ve etkilemenin kaynağı yöneticinin sahip olduğu güçtür (Aslanargun, 2013; Başaran, 2004).Yöneticinin gücü var olabilir fakat güç sahibi olan yönetici bu gücünü kullanmayabilir (Robbins, 1994). Yönlendirmenin ve etkilemenin kaynağı olan güç yöneticilerde var olmasına rağmen yöneticinin bunu kullanmaması neticesinde ortaya çıkmayabilir. Fakat bu gücün yönetici tarafından ortaya çıkarılmaması o gücün olmadığı anlamına gelmez.

Gücün kendi içinde barındırdığı bazı karakteristik özellikleri vardır. Bu karakteristik özelliklerin bilinmesi gücü kullananlar açısından önemlidir. Gücün sahip olduğu özellikler; (Özkalp ve Kırel, 2003):

- Sosyal bir terim olarak güç, bireyler arasındaki etkileşimi karakterize eder.
- Güç ilişkileri bireye ve zamana göre değişebilir. Güç kesin ve değiştirilemez değildir.
- Otorite ve güç kavramları birbirleriyle yakından ilgilidirler fakat aynı değildirler. Otorite gücün yasal halidir.

## **Gücün bazı kavramlarla ilişkisi**

Güç, bazı kavramlarla ilişkilidir. Gücün ilişkili olduğu kavramlar; otorite, etkileme ve yetkidir. Güç kavramı etkileme ve otorite kavramlarının yerine kullanılabilen ve birbirleriyle karıştırılabilmektedir. Bu kavramların neler olduğu gücün daha iyi anlaşılabilmesi ve birbirleriyle karıştırılmaması için önemlidir.

### ***Güç ve otorite***

Güç ve otorite çoğunlukla birbirinin yerine kullanılmasına rağmen bu kelimeler anlamsal olarak birbirinden farklıdır. Güç bir şeyi yapabilme yeteneği iken, otorite bir şeyi yapabilme hakkıdır. Gücün kapsamı otoriteye göre daha geniştir. Gücün kurumsallaşmış hali otoritedir. Bundan dolayı gücün, otoriteyi de kapsayan bir kavram olduğunu söylemek mümkündür. Bir yöneticinin otoriteye sahip olması, onun güce sahip olabileceği anlamına gelmeyebilir. Bir yönetici otoriteye sahip olmasına rağmen karşısındaki kişileri etkileyemeyebilir (Güney, 2007). Otoriteye sahip olmadan başkalarını etkileme gücüne sahip olan kişiler olduğu gibi, otoritesi olmasına rağmen bu otoriteyi kullanamayan kişiler ya da yöneticiler de vardır (Koçel, 1998).

### ***Güç ve etkileme***

Güç kavramıyla etkileme kavramı birbirlerine yakın iki kavramdır. Bu iki kavramın birbirlerini destekler nitelikli oluşu iki kavramın ayrımını güçleştirmektedir. Etkileme, bir insanın diğer insanı eyleme geçirme sürecidir. Yöneticilerin örgütsel hedef ve amaçlarını gerçekleştirirken etkili olabilmesi için etkileme gücüne sahip olması gerekmektedir. Etkilemenin başlatılabilmesi ve sürdürülebilmesinin kaynağı, yöneticilerde bulunan güçtür (Başaran, 2004). Werner'e (1993) göre bir yöneticinin başkasını yönetme yetkisi olabilir fakat astlarını etkileyemediği müddetçe güç sahibi değildir.

### ***Güç ve yetki***

Güç ile yetki kavramları sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Yetki emir verebilme hakkıdır ve bulunulan konuma tanınır (Aydın, 2013). Yetki örgüt içerisinde bulunan yönetsel makamlara verilen bir özelliktir. Yetki makamdan kaynaklanırken, güç kişiden kaynaklanmaktadır. Yetkinin kullanımı; güç ile birleştiğinde etkili bir yönetim ortaya çıkar (Can, Aşan ve Aydın, 2011).



Yetki ile güç karşılaştırılacak olursa;

- 1) Yetki, mevki ile ilgilidir daha çok ve bir görevin yerine getirilmesiyle ilgilidir.
- 2) Yetki sorumlulukla birlikte yer almaktadır. Sorumlulukla güç arasındaki ilişki bu kadar kuvvetli değildir.
- 3) Yetki devredilebilirken, güç devredilemez.
- 4) Yetki grup amaçlarına dayanmakta iken güç daha çok özel amaçlara dayanmaktadır (Çolak, 2007).

Örgüt içerisinde yetkinin olması kaçınılmazdır. Yetkinin olmadığı bir örgüt içerisinde yapılan işlerde sorunlar ortaya çıkar. Gerekli kararların alınmasında ve karşılaşılan sorunların aşılmasında zorluklarla karşılaşılır. Örgüt içerisinde yetki ve gücün yönetici tarafından birlikte kullanılması yöneticinin örgüt içerisindeki işlerini kolaylaştırabilir.

### **Gücün kullanımı**

Yöneticilerin örgütsel amaç ve hedeflere başarıyla ulaşılması doğrultusunda çalışanlarının çalışmasını sağlamada, onları motive etmede ve görevlerini istekle yerine getirmelerinde güç kaynaklarını kullanmaları gereklidir (Deniz ve Çolak, 2008). Okul yöneticilerinin çalışanlar üzerine tercih ettikleri güç kaynakları, örgüt çalışanlarının davranışlarında çok önemli etkiye sahiptir (Altınkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014).Güç kullanımıyla farkında olunmasa da öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki ilişki performansı olumsuz ya da olumlu etkilemektedir (Üstün, 2013).

Yöneticilerin örgüt içerisinde kullandıkları gücün temelleri, örgütün özellikleri, yapılan işin özellikleri ve çalışanların özellikleriyle yakından ilgilidir. Eğitim kurumlarının verimliliğinden ve etkililiğinden sorumlu olan okul yöneticilerinin sorumluluk ve görevlerini yerine getirebilmesi, izleyenlerini örgütsel hedef ve amaçlar doğrultusunda yönlendirmesine ve etkilemesine bağlıdır. Yöneticilerin, izleyenleri örgütsel hedef ve amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi ve etkileyebilmesi için gücünü etkili ve verimli kullanması gereklidir. Örgütsel amaçların ve hedeflerin gerçekleştirilmesinde yöneticiler bazı güç temellerine başvurmaktadır (Altınkurt ve Yılmaz, 2013).

Okulları yöneten okul müdürlerinin başarılı olabilmesi, sahip olduğu güç kaynaklarını etkin bir şekilde kullanarak etrafındakileri etkileyebilmesiyle mümkündür (Kayalı, 2011).Etkili okul yöneticisi resmi otoritesinden ve kişisel özelliklerinden dolayı sahip olduğu güç kaynaklarının farkına varmalıdır. Okul yönetiminde de bu güç kaynaklarını etkili ve yerinde kullanabilme yeteneğini gösterebilmelidir (Koşar ve Çalık, 2011). Okul müdürlerinin etkili bir şekilde gücünü kullanabilmesi sahip olduğu gücü tam olarak keşfetmesi ve uygulayabilmesiyle gerçekleşebilir.

Güç kullanımı sürecinde yöneticilerin örgüt üyelerini hareketlendirebilecek bir birikime ve zenginliğe sahip olması gerekmektedir. Güç, yöneticiyi hareketlendiren en önemli yönetim organı ve bir işi yaptırabilme aracı olarak ifade edilebilir. Sahip olduğu gücünü etkili kullanamayan ya da güce sahip olmayan yöneticiler yapılması gereken bütün işleri kendileri yapmak zorunda kalabilirler (Aslanargun, 2009). Bu durumda örgütü işlevsiz hale getirerek örgüte ve çalışanlarına zarar vermeye başlayabilir.

Kullanılan güce karşı astlarda uyma, özdeşleşme ve içselleştirme tepkileriyle karşılaşılır. Uyma tepkisinde kişiler çıkarlarına uygun sonuçlar elde edebileceklerini düşündüklerinde uyma davranışını gösterirler ve güç sahibinin istediği şekilde hareket ederler. Özdeşleşme tepkisinde insanlar başkaları ile özdeşim kurarlar, onlardan etkilenirler ve onların peşinden giderler. İçselleştirme tepkisinde ise kişi, kendi değerleriyle kendinden istenen davranışın uyum gösterdiğini düşünüyorsa içselleştirme tepkisini verir. İçselleştirme tepkisinde gönüllülük esastır (Aşan ve Aydın, 2006).

### **Güç sınıflandırması**

Güç kaynakları ile ilgili yapılan sınıflandırmalara bakıldığında French ve Raven'in (1959) güç kaynaklarını uzmanlık gücü, ödüllendirici güç, özdeşlik gücü, zorlayıcı güç ve meşru güç olarak beşli bir sınıflandırma yaptığı görülmektedir. Etzioni (1975) ise üçlü bir sınıflandırma yaparak, güç kaynaklarını yararcı güç, normatif güç ve zorlayıcı güç olarak incelemiştir. Diğer bir sınıflandırma da Yukl'a (1989) aittir. Yukl, güç kaynaklarını pozisyon gücü, politik güç ve kişisel güç olarak ele almıştır. Bass'ın (1990) ikili sınıflandırmasında da pozisyon gücü ve kişisel güç yer almaktadır.

Gücü kullananın tarzına, örgüt iklimine ve çalışanlarıyla olan iletişimine göre çeşitli sınıflandırmalara tabi tutulan güç, genel olarak karizmatik güç, bilgi gücü, uzmanlık gücü, zorlayıcı güç, yasal güç ve ödül gücü olarak da daha ayrıntılı bir şekilde sınıflandırılmıştır (Aslanargun ve Eriş, 2013). Alanyazına bakıldığında güç kaynaklarına dair sınıflandırmalar birbirine benzerlik göstermektedir. French ve Raven'in (1959) araştırması bu alandaki öncül araştırmalardan biridir. Bu araştırmada French ve Raven'in (1959) güç kaynağı sınıflandırması kullanılmıştır. Bu sınıflama güç konusunda genel bir çerçeve sunar ve konuyla alakalı temel kavramları içerir. Bu hali ile bu sınıflandırma eğitim örgütleri için daha uygun görünmektedir (Altınkurt ve Yılmaz, 2013).

### **Güç kaynakları**

Örgüt içerisindeki yöneticiler buldukları konumlardan ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan güç kaynaklarına sahiptirler (Karaman, 1999). Yöneticilerin güçleri kendiliğinden esrarengiz bir biçimde ortaya çıkmamaktadır. Gücün önemli iki tipi ve dayandığı kaynak bakımından iki türü bulunmaktadır. Bu iki tip ya da tür, kişilik ve makam gücüdür. Kişilik gücü, kişinin bireysel karakterinden kaynaklanmaktadır. Makam gücü, örgüt içerisindeki yöneticinin bulunduğu konumdan kaynaklanmakta ve üsttekiler tarafından yöneticiye verilmektedir (Hitt, Black & Porter, 2005). Yöneticiler güçlerini kişisel kaynaklardan ve örgütsel kaynaklardan elde ederler. Kişisel güç bireysel kaynak iken, makam gücü örgütsel kaynaktır (Schermerhorn, Hunt & Osborn, 2000).

Literatürde güç kaynaklarıyla ilgili çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir (Robbins, 1994; Dyer, 1979; Etzioni, 1975; Mechanic, 1962; French ve Raven, 1959; Weber, 1947). Yöneticiler örgüt üyelerini eşgüdümlemede ve davranışlarını yönlendirmede güç kaynaklarına başvurur. Fakat bu yönlendirme ve eşgüdümlemede kullanılan gücün türü çok önemlidir (Altınkurt ve Yılmaz, 2012). Güç kaynakları incelendiğinde ödül, zorlayıcı ve yasal gücün resmi otoriteden, uzmanlık ve karizma gücünün kişisel özelliklerden kaynağını aldığı görülmektedir. İyi (Etkili) bir okul yöneticisi kişisel özelliklerinden ve otoriteden kaynaklanan güçlerinin farkına varmalı ve bu gücünü kullanılması gerektiği yer ve zamanda kullanabilme yeteneğini göstermelidir.

Güç kaynakları farklı isimlerin altında toplanmasına rağmen, anlamları bakımından birbirleriyle birçok ortak yönere sahiptirler. Bundan dolayı güç kaynaklarının birbirlerini tamamladıkları söylenebilir. Güç kaynaklarından birine sahip olmak diğerine ulaşıp sahip olmakta kişiye kolaylık sağlar. Böylelikle yöneticiler güç kaynaklarından birkaçına sahip olabilmektedir (Karaman,1999). Güç kaynaklarından çok azına sahip olan bir yöneticinin örgütsel amaçlara ulaşmada, astlarını etkilemede ve iş yaptırabilmede zorluklar yaşayabilir. Bu zorlukların üstesinden gelebilmek için çok çaba sarf etmek zorunda kalabilir. Yöneticinin birden fazla sahip olduğu güç kaynağını birlikte kullanması ona daha çok avantaj sağlayabilir.

Okul yöneticilerinin güç kaynaklarını kullanırken dikkatli olması gereken önemli bir husus, kullanılan güç kaynağının öğretmenlerce de aynı şekilde algılanabilmesidir. Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarının etkili olabilmesi için hem öğretmenlerin hem de okul yöneticilerinin kullanılan güç kaynağını aynı şekilde algılamaları gereklidir. Okul yöneticisi güç kaynaklarından uzmanlık gücünü kullandığını düşünürken, öğretmen onun kullanmış olduğu güç kaynağını uzmanlık gücü olarak algılayamayabilir. Bu nedenle okul yöneticileri kullandıkları güç kaynağı ya da kaynakları konusunda öğretmenler üzerinde doğru izlenimler bırakmalı veya onların algılarını değiştirmelidirler (Deniz ve Çolak, 2008). Güç tarzlarının istenilen sonuçları verebilmesi onların doğru kullanılmasıyla sağlanır (Göksu, 2004).

### ***Yasal güç***

Resmi otorite şeklinde de adlandırılan yasal güç kişinin bulunduğu pozisyondan kaynaklı bir güç türüdür. Astlar yöneticilerin emirlerine ve isteklerine uymak zorundadırlar (Hitt ve diğ., 2005).Yasal güç, cezalandırma gücünü ve ödüllendirme gücünü de içerisinde barındırır; fakat cezalandırma gücünden ve ödüllendirme gücünden daha geniş bir alanı kapsamaktadır (Aşan ve Aydın, 2006).

Ülkemizde okulların bürokratik yapılı birer örgüt olmaları nedeniyle (Bursalıoğlu, 2002), okullarda yapılacak iş ve işlemlerde daha çok kurallara ve yasal metinlere vurgu yapılmaktadır. Bunun sonucu olarak da okul yöneticileri yasal gücü daha çok kullanabilmektedirler. Okulların aşırı kuralcı ve bürokratik

bir şekilde yönetilmesi okulların iklimini olumsuz etkiler (Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014). Bu noktada okul yöneticileri öğretmenlerini etkileme davranışını yasal gücün yerine daha çok kullanmalıdırlar (Hoy ve Miskel, 2012; Bursalıoğlu, 2002).

### ***Zorlayıcı güç***

Zorlayıcı güç, bir yöneticinin astlarının istediği ödüllerden onları ne kadar mahrum ettiği veya astları üzerinde cezayı ne kadar kullandığıdır (Schermerhorn ve diğ., 2000). Zorlayıcı güçte kullanılacak cezalar; alt seviyedeki işlerin yaptırılması, kişilerin azarlanması, maaşlarından kesintilerin yapılması, ek görevlerin verilmesi, işlerine son verilmesi ve kademelerinin ilerlemesinin önlenmesi olabilir. Kamu okulları açısından bakıldığında zorlayıcı güç okul yöneticileri tarafından bir baskı unsuru olarak çok fazla kullanılamamaktadır. Çünkü kamu okullarında çalışan personellerin sorumlulukları ve hakları yasal metinlerle belirlenmiştir. Kamu okullarında kastedilen zorlayıcı güç çoğunlukla, bir yöneticinin, çalışanlarının hatalarından dolayı onlara karşı yasal işlem başlatabilme yetkisinin olması ve bu yetkiyi onlar üzerinde baskı unsuru olarak kullanabilmesidir (Altinkurt ve diğ., 2014).

Çok gerekmedikçe bu güç türünün kullanımından kaçınılmalıdır. Zor kullanımı çalışanların kızgınlıklarını arttırmakla birlikte verimlerinin de azalmasına sebep olur. Örgüt içerisinde zararlı davranışların önlenmesi için ceza kullanılabilir. Fakat bu ceza kullanımı ustalıklarla yerine getirilirse çalışanların kurallara ve düzene uyması sağlanabilir. Yöneticinin cezayı kullanırken aceleci davranmaması ve çalışanın gerçekten hatalı olup olmadığını araştırması gereklidir (Kayalı, 2011).

### ***Ödül gücü***

Ödül gücü, yöneticinin astlarına ödül verebilme esasına dayanmaktadır (French ve Raven, 1959). Ödül gücü, bir yöneticinin diğer kişileri kontrol ederken içsel ve dışsal ödülleri ne derecede kullandığıdır (Schermerhorn ve diğ., 2000). Birey kendisine faydası olacak sonuçlara ulaşabilecekse, kendisi dışındaki bir bireyin istek ve emirlerine uyar. Yöneticilerinde bu bireylere faydası olacak bazı ödülleri vardır ve yeri geldiğinde bu ödüller bireylere iletir. Yöneticiler sahip oldukları ödülleri kontrol edebildikleri sürece ödül gücüne sahiptirler. Bu gücün

etkili olmasında önemli olan bu gücün yönetici tarafından uygun bir şekilde kullanımının bilinmesi ve kullanılmasındadır (Özkalp ve Kırel, 2003).

Ödül gücünde kullanılan ödüller ödül verilen kişiye hitap etmesi yani onun için ödüllerin anlamlı olması gereklidir. Aksi halde birey için anlamsız olan bir ödülün birey üzerinde hiçbir etkisi olamaz. Kullanılan ödüllere ikramiye, bir üst kademeye terfi ettirme, övgü, personelin istediği bir bölüme atanması, yetki ve sorumluluk verilmesi olabilir (Sezgin ve Koşar, 2010). Çalışanların örgüte olan katkılarının artırılmasında kullanılan ödül gücü her zaman etkili bir güçtür (Hoy ve Miskel, 2012). Yöneticilerin ödül gücünü kullanmaları bazen astlarını olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Çalışanların ödüllere ulaşması veya ulaşamaması çalışanların motivasyonlarını düşürmektedir. Bundan dolayı ödül gücünü kullanırken yöneticiler hem dikkatli hem de becerikli olmalıdırlar (Hitt ve diğ., 2005).

### ***Uzmanlık gücü***

Uzmanlık gücü, çalışanların sahip olmadıkları fakat sahip olmaya ihtiyaç duydukları bilgi, yargı ya da deneyime, yöneticilerinin sahip olduklarına inanmalarından dolayı, yöneticilerin çalışanları kontrol edebilme yeteneğidir. Bu güç türü görecelidir ve sınırları kesin değildir (Schermerhorn ve diğ., 2000). Uzmanlık gücü, yöneticinin bilgi ve becerileri doğrultusunda, çalışanları olumlu yönde etkileyebilmektedir (Altinkurt ve diğ., 2014). Uzmanlık gücü nadir alanlarda sahip olunan bilgiye dayanmaktadır. Bir bireyin bir konu üzerinde uzman olması diğerlerinin ona bağımlı haline gelmesine neden olur ve aynı zamanda bu kişilere de saygı duyulmasını sağlar (Özkalp ve Kırel, 2003). Uzmanlık gücünde astlar, yöneticilerin kendileri için gerekli olan beceri ve bilgilere sahip olduklarını düşünerek onlardan etkilenirler aynı zamanda yöneticinin sahip olduğu bilgilere bireysel olarak ulaşamayacaklarını düşünürler (Hoy ve Miskel, 2012).

Çalışanlarında sahip olabildiği bu güç türü kişisel özelliklere bağlıdır (Altinkurt ve Yılmaz, 2013). Uzmanlık gücü çağdaş okul örgütlerinde okul yöneticisinin daha çok eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Okul yöneticileri sahip oldukları deneyimlerle ve aldıkları eğitim ile uzmanlık güçlerini arttırabilirler.

### ***Karizmatik güç***

Karizma daha çok kendine güvenmeyi, çevresindekileri etkileyecek canlılığa sahip olmayı ve rahat olmayı içerir. Bu bağlamda karizma, bireyin başka birine tepki vermesi yerine, başkalarının ya da başkasının bireye tepki vermesini sağlama kabiliyetidir (Karaman, 1999). Karizma, bir esin verme yeteneğidir ve bu esin verme neticesinde insanlar esinlendikleri kişinin peşinden giderler (Iacocca, 2007). Karizmatik güç bağımlılık oluşturan çok etkili bir güç türüdür (Bayrak, 2001). Yöneticinin astların gözünde çekici olması, astları yöneticiye benzemeye yönleltecektir. Bu yöneticiye benzeme yönelimi astları yöneticiler tarafından kolaylıkla etkilenebilir hale getirecektir (Polat, 2010). Karizmatik gücün kaynağı yöneticinin iletişim becerisi ve kişiliğinde saklıdır (Altınkurt ve diğ., 2014).

Karizmatik güç, uzmanlık gücüne benzemekle birlikte uzmanlık gücüne göre daha az gözetim gerektirmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2012). Etkili liderler, çoğunlukla çalışanlarını etkilemek amacıyla karizmatik ve uzmanlık gücü kullanmaktadırlar (Yukl ve Taber, 1983). Uzmanlık ve karizma güçlerinin örgütün yapısına bağlı olmaması nedeniyle, hem astlar hem de yöneticiler için daha kalıcı ve etkili güç kaynaklarıdır (Nahavandi ve Malekzadeh, 1999).

### **Mesleki tükenmişlik kavramı ve ortaya çıkışı**

“Bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik” olarak Türk Dil Kurumu tarafından tanımlanan “meslek” kavramı insan hayatında çok önemli bir yere sahiptir. Bir mesleğe sahip olan birey bu mesleğini yerine getirirken mesleğinde belirli bir süreyi geçirir. Öğretmenlik mesleğini yerine getiren öğretmenler de okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getirirler.

İlk kez tükenmişlik ifadesi Herbert Freudenberger(1974) tarafından kullanılmış olup tükenmişlik ile ilgili tükenmişliğin ne olduğunu, fiziksel işaretlerini, davranışsal belirtilerini, kimlerin tükenme eğilimli olduğunu, bazı koruyucu önlemleri ve tükenmiş kişilere nasıl yardımcı olunabileceğini açıklamıştır. Tükenmişlik kavramını Freudenberger(1974)“başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlamıştır.

Tükenmişlik, meslek grubu olarak insanlara hizmet veren bireylerin çoğunlukla maruz kaldıkları, zihinsel, duygusal ve fiziksel yorgunluklara neden olan bir sendromdur. Birey işinde aşırı beklentilerle karşı karşıya geldiğinde, bir müddet sonra sahip olduğu duyarlılığını ve ilgisini hizmet verdiği bireylere karşı kaybetmekte, kendisine ve bu bireylere karşı olumsuz duygular geliştirmektedir. Geliştirdiği bu olumsuz duygular bireyin iş doyumunu azalmakta, hizmet kalitesi ve verimi düşmektedir. İnsanlarla yüz yüze çalışan meslek gruplarında çalışan bireylerde bu olguya daha sık rastlanmaktadır. Öğretmenlik de bu meslek grupları içerisinde yer aldığından dolayı öğretmenlerin de tükenmişliği yaşama riski yüksektir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).Tükenmişlik, kişinin belirli bir süre dinlenmesi ile ortadan kalkabilen geçici süreli bir yorgunluk halinden farklıdır. Çalışma hayatının farklı dönemlerinde görülebilen tükenmişlik, bireyin yaşamında süreklilik gösteren olumsuz bir duygusal tepki özelliği gösterir (Shirom, 1989, Akt: Korkmaz, 2004).

Bir meslek sahibi olup bu mesleği yerine getiren kişilerin tükenmişlik düzeylerinin farklılık nedenlerini açıklayabilmek için çeşitli modeller ortaya konulmuştur. Bu modellerden bazıları; Cherniss Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Maslach Tükenmişlik modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modelidir. Maslach Tükenmişlik modeli hazırlanan bu çalışmada kullanılmıştır.

### **Maslach tükenmişlik modeli**

Tükenmişlikle ilgili birçok model oluşturulmuş olup en yaygın olarak bilinen ve kullanılan model “Maslach Tükenmişlik Modeli”dir (Gündüz, Çapri ve Gökçakan, 2013). Christina Maslach’ın kendi ismini taşıyan bu model 1981 yılında oluşturulmuştur. Bu modele göre tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusunda azalmalarla ortaya çıkan bir durumdur. Genellikle insanlarla yüz yüze iletişim içerisinde çalışılan meslek gruplarında daha çok görülen ve kişilerin duygusal olarak kendilerini tükenmiş hissetmeleri, iş ortamlarında ve yaşantılarında karşılaştıkları bireylere karşı duyarsızlaşmaları ve bunun yanı sıra kişisel başarı duygularında azalmalara neden olan bir sendromdur. Bu sendrom duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutludur. (Maslach ve Jackson,1981).



### ***Duygusal tükenme***

Bireyin yerine getirdiği işlerinde yıpranması ve yorulmasıdır. Tükenmişliğin en temel boyutudur ve psikolojik olarak bireyin duygusal kaynaklarının giderek artan bir şekilde azaldığını hissetmesidir. Tükenmişlik kendini öncelikli olarak kişinin duygusal kaynaklarını bitirmesi ile göstermekte ve sonrasında da kişinin duygusal olarak tükenmesi ile sonuçlanmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Duygusal tükenme; iş taleplerinin ve değişikliklerinin sebep olduğu strese verilen ilk tepki olmakla birlikte, bireyin işinde aşırı derecede duygusal ve psikolojik taleplere maruz kalmasından dolayı enerjisinin bitmesi durumudur (Akten, 2007).

### ***Duyarsızlaşma***

Duygusal olarak tükenme yaşayan birey bir sonraki dönemde çevresindeki insanlar ile olan ilişkilerini sınırlandırarak psikolojik olarak etrafındaki insanlardan uzaklaşır. Böyle bir durumda birey duyarsızlaşma evresine geçmiş bulunmaktadır (Maslach ve diğ., 2001). Duyarsızlaşma, duygusal kaynakların azalmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bireyin çalıştığı yerdeki kişilere karşı olumsuz tutum ve duygular geliştirmesidir. Bu boyut genellikle kişilerin rahatsızlığının artması ve işiyle ilgili ideallerinin kaybolmasıyla ortaya çıkmaktadır (Akçamete ve diğ., 2001).

### ***Kişisel başarı***

Kişisel başarı evresinde kişi, iş ve sosyal ilişkileri konusunda yetersizlik duygusuna kapılır. İşini yerine getirme ve hizmet verdiği müşterilerine hizmet sunmada kendisini yetersiz görmeye başlar. Bu da kişisel başarısını düşürerek onu tükenmişliğe sürükler (Maslach ve diğ., 2001). Bu evrede kişi çalıştığı işiyle ilgili olarak kendini olumsuz olarak değerlendirir (Friedman, 1993).

Enerji, aidiyet ve yeterlilik kavramları tükenmişliğin üç boyutu olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarının tam zıttı olan kavramlardır. Bireyde tükenmişlik başladığında, bireyde var olan üç pozitif duygu zamanla yerini üç negatif duyguya bırakır. Enerji, duygusal tükenmeye dönüşür. Aidiyet, duyarsızlaşmaya dönüşür. Yeterlilik ise kişisel başarısızlığa dönüşür (Akten, 2007).

### **Mesleki tükenmişliğin nedenleri**

Çalışanların yoğun iş yüküne sahip olması, zamansız olarak işinde yükselmesinin de yanında getirmiş olduğu ağır görev yükü, bireyin mükemmeliyetçi bir yapıya sahip olması nedeniyle kendi kendine katı kurallar koyması, kendisini zorlaması, insan ilişkileri durumları gibi etmenler tükenmişliğe neden olabilir (Murat, 2000). Tükenme, bireyin beklentileri ile de ilişkilendirilmektedir. Bireyde yaşanan tükenmişlik, bireyin gerçek üstü beklentileri ile gerçekler arasındaki uyumsuzluğun çok fazla olmasından da kaynaklanan bir durumdur (Tümkiye, 1996). Bireyin kendisine üst düzey hedefler belirlemesi ve bu hedeflerine ulaşamaması onu tükenmişliğine sebep olabilir. Bu durumda birey belirlemiş olduğu ya da belirleyeceği hedeflerini gözden geçirmeli ve kendisine ulaşılabilir hedefler belirlemelidir.

Tükenmişliğe neden olan faktörleri genel olarak örgütsel ve bireysel faktörler olarak ikiye ayırabiliriz. Bireysel faktörler bireyin kişilik özellikleri, hayatına etki eden olaylar üzerindeki kişisel kontrolü, eğitimi, denetim odağı, cinsiyeti, kişinin beklentileri ile gerçekler arasındaki uyumsuzluk, çocuk sayısı, medeni durumu, motivasyonu, mesleki doyumu, işe bağlılığı, performansı, iş dışındaki yaşamındaki stresler olarak sıralanabilir. Örgütsel faktörler ise çalışılan kurum tipi, kurum özellikleri, işin niteliği, çalışma süresi, rol belirsizliği, iş yükü, rol belirsizliği, iş gerilimi, yönetimle ilgili geçirilen zaman miktarı, örgütsel işleyişten kaynaklanan kusurlar, yapılan işin yüksek performans gerektirmesi, performans yetersizliği, hizmet verilen insanlarla ilişkiler, araç yetersizliği, toplumsal ve ekonomik olarak sıralanabilir (Ergül, Saygın ve Tösten, 2013; Akten, 2007). Maslach ve diğerlerine (2001) göre ise tükenmişliğe sebep olan faktörler altı grupta toplanmıştır. Bunlar; değerler çatışması, kontrol eksikliği, sosyal ilişkinin kesilmesi, aşırı iş yükü, ödüllendirme yetersizliği ve dürüst olamamadır.

### **Mesleki tükenmişliğin belirtileri**

Tükenmişlik belirtileri üç kategori altında toplanabilir. Bunlar; fiziksel belirtiler, davranışsal belirtiler ve psikolojik belirtilerdir. Bu belirtilerin anlaşılması bazen kolay olurken, bazen de zordur (Baltaş ve Baltaş, 1997).

### ***Fiziksel belirtiler***

Tükenmişliğin fiziksel belirtileri;

- Uykusuzluk hali,
- Uyuşukluk hissi,
- Sürekli yorgunluk ve bitkinlik hissedilmesi,
- Kilo kaybedilmesi,
- Yüksek kolesterol,
- Çok fazla gribe ve soğuk algınlığına yakalanma,
- Genel ağrıların ve sızılarının olması,
- Sıklıkla baş ağrısı olması,
- Solunumda güçlük,
- Koroner kalp rahatsızlığı insidansının artması,
- Krampların olması,
- Güçsüzlük hissi,
- Bel ağrısının olması,
- Bulantı,
- Enerji kaybının olması şeklinde görülür (Girgin ve Baysal, 2005; Izgar, 2001).

### ***Davranışsal belirtiler***

Tükenmişliğin davranışsal belirtileri;

- Birçok konuya endişe ve şüpheyile yaklaşma,
- Takdir edilmediğini düşünme ve alınganlık,
- İşinden nefret etme ve işe gitmek istememe,
- Çabuk öfkelenme durumu,
- Çaresizlik hissetme, hevesinin kırılması, konsantrasyon güçlüğü yaşama, kolay ağlama,
- İçe kapanma, uzaklaşma, izolasyon ve sıkıntı yaşama,
- İşine geç gitmeler ve iş doyumsuzluğu yaşama,
- Özgüveninde ve özsaygısında azalma,
- Unutkanlık, hareketli olmama,
- Yansıtma,

- Örgütlenmede yetersiz olması,
- Kural ve görevlerle alakalı karışıklık ve rol çatışması,
- Kuruma yönelik ilgisinin kaybolması,
- Başarısızlık hissetmesi,
- Çalışmaya yönelmeye direniş yaşamaması,
- Zihinsel olarak kendi kendine bir uğraş içerisinde olma,
- Tütün, alkol ve ilaç (özellikle trankilizan) alma eğiliminin olması ya da alımını arttırması,
- Aileden, arkadaşlarından ve evlilikten uzaklaşma,
- Görevlilerden kaçınma ve onlara fazla güvenmeme,
- İçerlemişlik, güncellik, suçluluk ve teslimiyet,
- Bazı işlerini erteleme veya sürüncemede bırakma,
- Arkadaşlarıyla işi hakkında tartışmaktan kaçınma, suçlayıcı ve alaycı olma şeklinde görülür (Izgar, 2001).

### ***Psikolojik belirtiler***

Tükenmişliğin psikolojik belirtileri ise ailevi sorunlar, bireyin uyku düzensizliği, depresyon ve psikolojik hastalıklardır (Izgar, 2001). Aynı zamanda tükenmişlik, kaygı ve depresyon gibi ruhsal açıdan tehlikelere sebep olabilmekle birlikte alınganlığa, üzüntüye, duygusuz görünüme, paranoyaya, özgüven ve öz saygıda azalmaya, başarısızlık hissine, içerlemişliğe, suçluluğa ve çaresizliğe sebep olabilmektedir (Sürgevil, 2006).

### **Mesleki tükenmişliğin sonuçları**

Çam'a (1995) göre tükenmişliğin sonucunda işe geç gitmek, umursamama, zamansız olarak işe gelme sayısında artma, işe gelmemelerin artması, işi bırakma eğiliminin olması, insanlarla uyumsuzluk yaşama ve aile de dahil olmak üzere her şeyden uzaklaşma gibi davranışlar görülmektedir. Bunun yanı sıra tükenmişlik bireyin erken emekli olmasına, işinde verimsiz çalışarak üretiminin düşmesine, bireyin ailesiyle ve çevresiyle olan ilişkisine ve yaşama karşı olumsuz his oluşturmalarına neden olmaktadır (Gümüş, 2006).

Bireyin tükenmişlik düzeyindeki değişikliklerle beraber bireyde kendi kabuğuna çekilme, tahammülsüzlük, sabırsızlık, huzursuzluk ve hoşgörüsüz olma durumları artar ve buna bağlı olarak da bireydeki fırsat buldukça her şeyden

uzaklaşma eğiliminde artış olur. Bireyin işinde yaşadıkları ailesine ve aile bireylere yansımaya başlar. Aile içi ilişkilerde gerilimler yaşanır. İşten kopuşlar olur, bireyin işindeki kalitesinde düşmeler görülür ve son nokta olarak da bireyde işten ayrılma görülür (Torun, 1995).

Aynı zamanda tükenmişlik, bireyi duygusal ilişkilerden uzaklaştıran, hayatından aldığı zevki azaltan ve verimini düşürerek bireyin bulunduğu örgütü de olumsuz olarak etkilemektedir (Güllüce ve İşcan, 2010). Tükenmişlik sendromu görülen bireylerde tükenmişliğine bağlı sıkıntılarını azaltabilmek amacıyla alkol, sigara ya da uyuşturucu sakinleştirici kullanımı artmakta ve bu zararlı maddelere karşı bağımlı hale gelmektedirler (Izgar, 2001).

### **Mesleki tükenmişliğe karşı önlemler**

İşi gereği hizmet verdiği insanlarla yoğun ilişki içerisinde bulunan kişilerde görülen tükenmişlik erken dönemde teşhis edilip, uygun önlemler alınmadığı takdirde, bireyin fiziksel, sosyal ve psikolojik hayatına zarar verebilmekte ve yıkıcı etkilere de sebep olabilmektedir (Güllüce ve İşcan, 2010).

Tükenmişlikle mücadele etmede çeşitli teknikler vardır. Bu teknikler genel olarak bireysel mücadele teknikleri ve örgütsel mücadele teknikleri olarak ikiye ayrılabilir.

### ***Bireysel mücadele teknikleri***

Mesleki tükenmişliğin giderilmesinde yararlanılabilecek bireysel mücadele teknikleri ve yöntemleri şu şekilde sıralanabilir (Maslach ve Zimbardo, 1982; Sürgevil, 2006):

- *Kendini Tanıma:* Tükenmişlik ile mücadele etmede bireyin kendisinde meydana gelen değişimlerin farkında olması, bu değişimlerin nasıl kaynaklandığını ve nedenlerini analiz edebilmelidir.
- *Gerçekçi Hedefler Belirleme:* Birey hayatıyla ilgili belirlediği ve belirleyeceği hedefleri gerçeklerden çok uzak beklentiler olarak belirlememelidir. Belirlenen hedefler gerçek ve gerçekleştirilebilir hedefler olmalıdır.
- *İşin Yapılış Tarzını Belirleme:* Bireyin işi ya da özel yaşamıyla ilgili çoğu zaman her şeyi değiştirmesi mümkün değildir. Ama bunlarla ilgili küçük değişikliklerin yapılması bireyin elindedir. Yapılabilecek küçük

değişiklikler bireyde psikolojik rahatlama sağlar. Bireyde yaşanan rahatlama tükenmişlik ile mücadelede çok büyük bir adımdır.

- *Psikolojik Geri Çekilme:* Bireyin insanlarla daha seyrek bir arada bulunması ve onlardan uzaklaşması bireyin tükenmişlikle mücadelesine yarar sağlamaktadır.
- *İşe Ara Verme:* İşe belli aralıklarda molalar vermek ve zaman zaman izin kullanmak kişinin kendini yenilemesine yardımcı olmaktadır.
- *Kendi Kendine Dialog Kurma/İç Konuşma:* Bireyin kendisiyle mantıklı ve olumlu şekilde dialog kurması gerginliğini azaltacaktır.
- *Olumlu Yanları Görme:* Birey yaşamındaki olumlu yönleri bulmaya çalışmalıdır. Olumsuz yönler yerine olumlu yönlerin ortaya çıkarılması bireyi karamsarlıktan kurtaracaktır.
- *Sorunları İçselleştirme:* Birey iş ortamında ve günlük yaşamında iletişim içerisinde olduğu kişilerin sorunlarını içselleştirebilmektedir. İçselleştirilen bu sorunlar da birey üzerinde olumsuz etkilere sebep olabilmektedir. Başkalarının sorunlarının içselleştirilmeyen bireyin kendi işine odaklanması kendisini gereksiz sıkıntılardan alıkoymaktadır.
- *Zaman Yönetimi:* Zamanın etkili kullanılmaması birey üzerinde gerginliğe sebep olur. Bireyin zamanını etkili bir şekilde planlanması işlerini bir düzene koyar ve onu rahatlatır.
- *Stres Yönetimi:* Bireyin yaşadığı stres onu olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur. Böyle durumlarda stres yönetim programlarının uygulanması oldukça faydalıdır.
- *Solunumun Kontrolü:* Birey çeşitli nefes egzersizleri yaparak kendini rahatlatılabilir.
- *Dinlenme ve Gevşeme:* Birey kendine zaman ayırmalı ve dinlemelidir. Birey yaşamış olduğu gerginliği çeşitli gevşeme tekniklerini kullanarak üzerinden atmalıdır. Dinlenme ve gevşemeyle birlikte birey kendini rahatlatır.
- *Egzersiz, Uyku ve Doğru Beslenme:* Sağlıklı beslenme bireye tükenmişlikle baş etmede ona yardımcı olacak olan enerjiyi sağlar. Sağlıklı beslenmenin yanı sıra bireyin düzenli bir şekilde egzersiz

yapması ve uyuması bireyin ihtiyaç duyduğu enerjiyi depolamasını sağlar.

- *Mizah Duygusu ve Gülme*: Bireyin yaşadığı stresli olaylarda bu olaylara karşı şaka yapabilmesi ve gülebilmesi yaşadığı kaygıyı azaltmanın bir yoludur.
- *İş Değiştirme*: Tükenmişliğe karşı verilen bütün çabalara rağmen bir sonuç elde edilememiş ise birey maddi ve manevi kayıplara sebep olabilese bile işini değiştirmesi de bireysel bir mücadele tekniğidir.

### ***Örgütsel mücadele teknikleri***

Bireyin tükenmişliğinin azaltılmasında örgütlerin alabilecekleri bazı tedbirler vardır ve bu tedbirlerden bazıları şunlardır (Sürgevil, 2006; Girgin, 1995):

- *Personel Seçimi*: İşe seçilecek olan personelin belirlenmesinde o personelden beklenen özellikler açık ve net olarak belirlenmelidir. Böylece işe en uygun birey seçilerek işe seçilen bireyin tükenmişlik yaşamamasına sebep olunmamaktadır.
- *Yönetim ve Örgüt Geliştirme*: Yönetim görevinde bulunan yöneticiler örgütün yönetimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Örgütün geliştirilmesi örgütün üyelerinin verimli olmasını sağlayacaktır.
- *Personeli Güçlendirme*: Örgüt üyelerinin katılımı ve karar vermeye katılması, yenilikler yapılması, bilgi paylaşımında bulunulması, sorumluluk verilmesi, ortak hedeflere yönelinmesi, çalışanların övülmesi, güven aşılanması, yeteneklerinin geliştirilmesi, eğitim ile geliştirilmeleri, açık iletişim ortamı oluşturulması, çalışma ortamında esnek davranılması, kaynaklara ulaşılabilirliğin artırılması ve takım çalışmasının yapılması gibi uygulamalar tükenmişliği azaltabilir.
- *Katılnalı Yönetim*: İş görenlerin doğrudan doğruya kendileri ya da temsilcileri yoluyla kendilerini ve işlerini ilgilendiren konulara söz ya da oy hakkıyla katılmaları onları olumlu etkileyecektir.
- *İş Zenginleştirme*: İşin çalışanlara daha da anlamlı olması için çalışanlara iş ile ilgili inisiyatif kullanmaları sağlanmalı ve iş geliştirme imkanı çalışanlara verilmelidir.

- *Kariyer Danışmanlığı:* Çalışanların örgüt içerisinde yükselmelerini sağlayacak olan kariyer yolları ve gereklilikleri hakkında çalışanlara gerekli bilgi verilmelidir.
- *Çalışılan Çevre Koşullarının İyileştirilmesi:* Örgütün çalışma ortamının ısısı, ışığı, temizliği vb. fiziksel koşulları iyileştirilmelidir.
- *Çatışmaların Yönetimi:* Yöneticiler örgüt içerisinde çıkan çatışmaların çözümleyicisidirler. Yönetici çatışmaları çözümlmeli ve çatışmaya sebep olabilecek etkenleri ortamdaki uzaklaştırmalıdır.
- *Sosyal Destek:* Örgüt çalışanları için sosyal destek alanları oluşturmalı ve çalışanlarına sosyal destek sağlamalıdır.
- *Performans Değerlendirme:* Örgüt içerisinde belirli aralıklarla yapılan performans değerlendirmeleri örgütün ve çalışanların verimini artırarak örgütün gelişimine fayda sağlar.
- *Eğitim Programları:* Hizmet içi eğitim kursları gibi eğitimlerle çalışanların bilgilendirilmesi ve yönlendirilmesi yapılmalıdır. Çalışanlara tükenmişlik hakkında bilgi verilmesi onların tükenmişlik yaşamalarını önleyebilir.

Mesleki tükenmişlikle mücadele tekniklerinden olan bireysel ve örgütsel mücadele teknikleri kullanılarak çalışanların ve bireyin mesleki tükenmişlik yaşamaması yada bu olgudan zarar görmesi en aza indirgenebilir. Bu tekniklerden kişiye ve örgüte uygun olanlar seçilerek hem birey hem de örgüt desteklenebilir.

### **Eğitim örgütlerinde mesleki tükenmişlik**

Topluma yön ve şekil veren, toplumdaki her kesime örnek olan, bir ülkenin geleceğini inşa eden meslek gruplarından biri olan öğretmenlik mesleğini yerine getiren öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum sergilemesi ve bu tutumu da sürdürebilmesi oldukça önemlidir. Tükenmişlik daha çok insanlara hizmet veren mesleklerde çalışanlarda görülen, duygusal, fiziksel ve zihinsel yorgunluğa sebep olan bir sendrom olması nedeniyle öğretmenler de tükenmişliği yaşama riski en fazla olan bireylerdir (Akçamete ve diğ., 2001). Eğitim sistemimiz içerisinde öğretmenler önemli bir yere sahiptir. Eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getiren öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken rahat olmaları gereklidir. Öğretmenler eğitim verdikleri dönemler içerisinde öğrenciler, veliler ve meslektaşları ile sürekli iletişim ve etkileşim halinde çalışırlar. Bu etkileşim



sürecinde öğretmenlerde bazı değişimler de yaşanabilir. İnsanlarla yüz yüze etkileşim içerisinde bulunan mesleklerde mesleki tükenmişlik sendromu yaşanma ihtimali vardır. Öğretmenlik mesleği de insanlarla yüz yüze etkileşim içerisinde bulunan bir meslek olması nedeniyle öğretmenlerde mesleki tükenmişlik yaşayabilirler.

Öğretmenler yerine getirdikleri görevleri gereği sürekli veli, öğrenci ve öğretmen arkadaşları ile yoğun bir iletişim halindedir. Öğretmenlerin bu yoğun iletişimi neticesinde yaşadıkları olumsuz durumlar öğretmenlerde tükenmişliği artırır (Murat, 2003). Aynı zamanda yaşanan stresin fazla olduğu bu meslek grubunda tükenmişlikle karşı karşıya kalınması riski çok fazladır (Baysal, 1995). Öğretmenlerin yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri tükenmişlik ister istemez öğretmenlerin etki alanı içerisinde yer alan okulu, öğrenciyi, öğrenci velisini ve çevresini de olumsuz yönde etkileyecektir. Böyle bir durumda verilen eğitim öğretim hizmetlerinin niteliğinde ve niceliğinde bozulmalar görülmektedir (Girgin ve Baysal, 2005).

Genel olarak öğretmenlerin diğer mesleklerde çalışan kişilere göre daha fazla stres yaşadıkları kabul edilmektedir. Bunun nedeni ise eğitim öğretim hizmetlerinde; terfi etmekte yaşanan güçlükler, düşük ücret, toplumun desteğinin azalması, toplum eleştirileri, öğrenci-öğretmen ve aile-okul çatışması, kalabalık sınıflar, fiziksel koşulların yetersizliği, öğrenci disiplin sorunları, ödüllendirme yetersizliği, eğitim kurumları üzerindeki baskılar ve eğitim kurumlarında karar alma süreçlerine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu sorunlar ise stres, kaygı, ve tükenmişliğin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Çokluk, 1999). Ülkemizde eğitim verilen sınıfların kalabalık olması, düşük ücret politikaları, eğitim öğretimle ilgili karşılaşılan problemlere karşı profesyonel desteğin alınamaması ve öğretmenlerin kişisel gelişimlerini yerine getirmeleri konusunda fırsatlarının az olması öğretmenlerin tükenmişlik yaşama risklerini arttırmaktadır (Akçamete ve diğ. 2001).

Öğretmenlerdeki tükenmişlik öğretmenin kişiliğinden, sosyal çevresinden ve çalışma saatlerinden de kaynaklanabilmektedir. Aynı zamanda kalabalık sınıflar, yetersiz ücret, tahammül edilemeyen veliler, tacizler, tehditler, aile, iş arkadaşları, yöneticiler ile ilgili sorunlar, aşırı duygusuna kapılma ve sağlık problemleri de tükenmişliğe neden olabilmektedir (Kayabaşı, 2008).

Tükenmişlik yaşayan öğretmenler;

- Öğrencilere karşı anlayışsız olabilirler,
- Sınıf ortamındaki karmaşıklığa karşı tahammülsüz olabilirler,
- Ders planlarını dikkatsiz bir şekilde yapabilirler,
- Öğretmenlik mesleğini bırakmayı planlayabilirler,
- Fiziksel ve duygusal tükenme hissedebilirler,
- İşlerine karşı daha az bağlılık duyabilirler (Baysal,1995).

Bryne (1998) tükenmişliğin öğretmenlerde beş aşamada gerçekleştiğini belirtmektedir. Öğretmenlerdeki tükenmişliğin birinci aşaması hırsın, iş memnuniyetinin ve yüksek enerjinin kaybı olarak açıklanan “balayı” aşamasıdır. İkinci aşama “enerji kaybı” olarak tanımlanır ve bu aşama uykusuz gecelerin, işte yetersizliğin, hoşnutsuzluğun, alkol ve sigara kullanımındaki artışı içerir. Üçüncü aşama “kronik semptomlar dönemi” olarak tanımlanır ve bu aşamada öfke, depresyon ve kronik fiziksel hastalıklar gözlemlenir. Dördüncü aşama “kriz” olarak tanımlanır ve bu aşamada problemler oldukça belirginleşir, öğretmende öfke ve şiddetlenmiş hastalık gibi davranışlar görülür. Beşinci aşama “duvara çarpmak” olarak tanımlanır ve bu aşamada profesyonel yetersizlik, psikolojik ve fiziksel işlevsellik şeklinde karakterize olur (Maraşlı, 2005).

Öğretim sürecinde öğretmenlere profesyonel destek verilmesi, rol ve sorumluluklarının okul ortamında net bir şekilde belirlenmesi, öğretmenlere kendilerini geliştirebilecekleri ve yenileyebilecekleri hizmet içi eğitimlerin sağlanması gibi önlemler öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarını önlemede gerekli olan bazı önlemlerdendir. Tükenmişlik yaşandıktan sonra bu sendromun azaltılması ya da tamamen yok edilmesi, önlenmesinden daha güç ve maliyetlidir (Akçamete ve diğ., 2001).

### **Mesleki yabancılaşma kavramı**

İnsanlığın yabancılaşması, modern toplumların kurulmasıyla değil insanlığın başlangıcıyla başladığına dair birçok görüş dile getirilmektedir. Örgütsel uygulamalar, yapılar ve kurallar çalışanları olumlu yönde etkileyebileceği gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Çalışanları olumsuz yönde etkileyen etkilerin en başında da yabancılaşma duygusu gelmektedir.

Yabancılaşma duygusuyla birlikte birey işine, mensubu olduğu örgütüne ve kendisine karşı olan bakışında değişimler yaşayabilmektedir. Bireyi ve örgütü etkileyen bir duygu olan yabancılaşma yeni örgütsel düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Örgütsel yaşamda ön plana çıkan yabancılaşmanın en başta genel biçimi işe yabancılaşmadır. Yabancılaşmaya neden olan örgütsel ve bireysel sorunlar, örgütün etkililiğini, amaçlarını, çalışma ilişkilerini ve bireyin yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir (Elma, 2003).

Hızlı bir şekilde gelişen teknolojik ve bilimsel gelişmeler karşısında toplum içerisinde yaşayan bireyde bir takım hoşnutsuzluk ve bunalım hali görülmeye başlanılmıştır. Bu yaşanan bunalım hali ile ilgili psikologlar, sosyologlar ve filozoflar tarafından bazı çözümlenmeler yapılmış aynı zamanda çözüm önerileri de sunulmuştur. Bu çözümlenmeler sırasında problemin “yabancılaşma” kavramı olduğu belirlenmiştir. Günümüzde yabancılaşma daha çok psiko-sosyal bir kavramdır. Yabancılaşmanın bu yönü ile birlikte insanla ilgili birçok şeyi etkilemesinden dolayı kavramın net bir tanımının yapılması zorlaşmaktadır(Köse, 2018).

Yabancılaşma Latince “alienare” kökünden türemiş bir kelimedir. Kelime anlamı olarak yabancılaşma; uzaklaştırma, diğerinin yerine koyma ve bir şeyin yerini değiştirme anlamındadır. Zielinski ve Hoy (1983) yabancılaşmayı, modern bireyin yazınsal ve bilimsel tartışmalarının bir unsuru olduğunu belirtmekle beraber, olgunun kendi doğası hakkındaki görüş ayrılıklarından kaynaklı olarak, terime kesin ve tutarlı bir anlam verilemediğini ifade etmişlerdir.

Marshall’a (1999) göre yabancılaşma, bireyin belirli bir ortamdan yada birbirlerinden yada süreçten uzaklaşmalarıdır. Yabancılaşma Yeniçeri’ye (1987) göre, bireyde ideal duyguların yerine fiili olguların, amaçlarının yerini araçlarının almasıyla bireyin toplumsal oluşumlardan, kendinden, kurumlardan ve değerlerinden uzaklaşmasıdır. Birey bireysel olarak yabancılaşma yaşayabileceği gibi işine de yabancılaşabilmektedir. Hirschfeld ve Feild’e (2000) göre işe yabancılaşma, bir kişinin iş dünyasından ne ölçüde ayrıldığını ifade eder. Elma’ya (2003)göre işe yabancılaşma; çalışan bireyin çalıştığı işinde anlam bulamaması, mensubu olduğu örgüt içerisindeki ilişkilerinde doyum sağlayamaması; bireyin kendini güçsüz, yetersiz ve yalnız hissetmesi; umutlarını kaybetmesi ve kendini sistem içerisinde basit bir çark olarak görmeye başlamasıdır.

## Yabancılaşmanın tarihsel gelişimi

Yabancılaşma kavramı klasik dönemden yirminci yüzyılın ikinci yarısına kadar ki olan süreçte; ilk dönemlerde “makro” düzeyde ve “nedenler” üzerine temellenirken, günümüzde “mikro” düzeyde ve “sonuçlar” üzerine temellenmektedir. (Köse, 2018).Yabancılaşmanın tarihsel sürecini inceleyerek kavram Hegel ile şekillenmeye başlar. Hegel’e göre yabancılaşma, kişinin kültürel, politik ve ekonomik nesnelleşme sürecinde rasyonel katılım gösteremez hale gelmesi demektir. Kişi aynı zamanda kendi doğasından uzaklaşmaktadır. Yabancılaşmanın giderilmesi için, kişi kendi özelliklerini kendi doğası yoluyla yeniden kazanmalıdır (Halaçoğlu, 2008). Hegel, insan varlığının ontolojik boyutuyla ilgilenmekle beraber yabancılaşma üzerindeki dış faktörleri göz ardı ederek sadece yabancılaşmayı bilinç düzeyinde incelemiştir (Doğan, 2008).

Hegel’den sonra yabancılaşmayı Ludwig Feuerbach ele almıştır. Ludwig Feuerbach yabancılaşmayı daha çok dinsel olarak ele almış olup, ona göre yabancılaşma; bireyin özünü nesneleştirerek tanrıyı yaratması ve yarattığı bu tanrının yüceltirilmesi sonucunda onun kölesi olmasıdır (Marx, 1976). Marx yabancılaşma konusunu, Hegel ve Feuerbach’ın fikirlerinin eleştirisinden yola çıkarak ele almaktadır. Mana olarak yabancılaşma, insanın sahip olduklarının, insanın yarattıklarının, öznenin üzerinde yer almasıyla onun üzerinde belirleyici olması halidir. Bu noktada Marx, Hegel’in yabancılaşmaya yüklemiş olduğu iki anlamı yani ayrılma ve teslimiyeti birleştirmektedir. Bu iki kavramdan biri olan ayrılma, zorunlu ve kasıtlı bir eylemdir. Aynı zamanda yabancılaşmayı gidermeye yarar. Teslimiyet ise bireyin tercihi dışında toplumsal, tarihsel ve iktisadi şartların sonucudur ve siyaset alanında şekillenir. Teslimiyet aynı zamanda yabancılaşmayı gerçekleştirmektedir (Halaçoğlu, 2008).

Marx, Hegel’i yabancılaşma ile nesnelleşmeyi özdeşleştirdiği ve insanın yabancılaşmasını bilincinin yabancılaşması olarak ele aldığı için eleştirmiştir. Feuerbach’ı ise birçok yabancılaşmanın olmasına rağmen yabancılaşma olarak sadece dinsel yabancılaşma olarak olguya bakması sebebiyle eleştirir. Marx, yabancılaşmayı yaşanan toplumsal ve tarihsel gerçeklik içerisinde anlamlandırır. (Yılmaz ve Sarpkaya, 2009). Marx’a göre insan, davranışlarını bireysel olarak yönetemez ve süreç içinde bu davranışları onun aleyhine işler ve ondan üstün bir

güç haline gelir bu da bireyde yabancılaşmaya neden olur (Fromm, 1990). Marx yabancılaşmayı, insanın ve toplumun gelişiminin önünde önemli bir engel olarak görmüş ve insanlığı etkileyen en önemli etkenlerden birisi olduğunu savunmuştur (Halaçoğlu, 2008).

Marx'ın yabancılaşma kuramı incelendiğinde beş boyutun varlığından söz edilebilir (Markovic, 1989; Akt; Halaçoğlu, 2008):

- Siyasal ve toplumsal koşulların bireyin efendisi haline gelmesi,
- Bireyin doğaya yabancılaşması,
- Bireyin etkinliğinin emeğinin üstündeki denetimini kaybetmesi,
- Bireyin beni ile öz kimliğinin birbirine yabancılaşması,
- Bireyin toplumsal ilişkilerinde kurduğu iletişimin sağlıklı olabilmesi için bireyin ihtiyaçlarının doyurulmasıdır.

Seeman, toplum içinde yaşayan ve hareket eden bireyin kişisel boyuttaki yabancılaşmasına odaklanmış ve incelemelerini bu yönde yapmıştır. Bu incelemelerinde toplumsal koşulları araştırmalarının dışında tutarak daha çok sosyo-psikolojik açıdan yabancılaşmayı ele almıştır. Seeman'a göre yabancılaşma güçsüzlük, yalıtılmışlık, anlamsızlık, kendine yabancılaşma ve normsuzluk olmak üzere beş boyutludur. (Esin, 1982).

### **Yabancılaşmanın boyutları**

Yabancılaşmayla ilgili araştırmalar 1960'lı yıllardan itibaren yapılmış ve aynı zamanda bu konuyla ilgili ölçekler geliştirilmeye başlanmıştır. Seeman'ın yapmış olduğu sınıflandırmada yabancılaşma konusunda en çok kabul gören sınıflandırmadır (Elma, 2003). Seeman (1959) yazmış olduğu "Yabancılaşmanın anlamı üzerine" isimli makalede yabancılaşmayı beş ayrı kategoriye ayırır. Seeman'ın sınıflandırması şu şekildedir:

- Güçsüzlük duygusu
- Anlamsızlık duygusu
- Normsuzluk durumu
- Yalıtılmışlık duygusu
- Kendine yabancılaşma

Seeman (1959) yazmış olduğu makalesinde bu boyutları şu şekilde açıklamıştır:

*Güçsüzlük:* Bireyin ürünleriyle üretim esnasında kullandığı araçların sonuçları üzerinde denetiminin olmamasıdır.

*Anlamsızlık:* Bireyin amaçları ile eylemleri arasında bir bağlantı kuramaması ile birlikte bireyde eylemlerin anlamsız hale gelmesi durumudur.

*Normsuzluk:* Bireyin kuralsızlık içerisinde hareket etmesi ve hedeflerine ulaşabilmek için kuralları yok sayması durumudur.

*Yalıtılmışlık:* Toplum tarafından kabul görmüş değer ve inançların birey tarafından değersiz görülmesi durumudur.

*Kendine Yabancılaşma:* Bireyin eylemlerini içselleştirememesi ve bunun sonucunda da eylemleriyle ilgili yeterli doyuma ulaşamaması halidir.

Seeman'ın yapmış olduğu sınıflandırmanın yanı sıra onun yapmış olduğu sınıflandırmaya yakın farklı sınıflandırmalarda yapılmıştır. Middleton (1963) Seeman'ın sınıflandırmasına benzer olarak altı boyutlu bir sınıflandırma yapmıştır. Bu boyutlar; anlamsızlık, güçsüzlük, normsuzluk, kültürel yabancılaşma, toplumsal yabancılaşma ve işten yabancılaşmadır. Dean (1961) yabancılaşmayı çevreden uzaklaşma, güçsüzlük ve normsuzluk olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Nettler (1967) yabancılaşmayı toplumdan uzaklaşma ve kültürden uzaklaşma olarak iki boyutlu bir sınıflandırma yapmıştır. Kohn (1976), kendinden uzaklaşma, kültürel uzaklaşma, güçsüzlük ve normsuzluk olmak üzere dört boyutlu bir sınıflandırma yapmıştır. Blauner (1964) ise yabancılaşmayı yalıtılmışlık, güçsüzlük, kendine yabancılaşma ve anlamsızlık olarak dört boyutlu olarak incelemiş ve sınıflandırmıştır (Halaçoğlu, 2008).

### **Mesleki yabancılaşmanın nedenleri**

Yabancılaşmayla ilgili birçok görüşe göre tanımlamalar yapılmıştır fakat yabancılaşmanın sebepleri ile ilgili bir fikir birliğine ulaşıldığı söylenemez. Yabancılaşmayı oluşturan nedenlerin başında eğitim ve aile bulunmaktadır. Baskıcı bir aile ortamında yetişen bireyler iki tür eğilim gösterirler. Birincisi, etrafındakileri egemenliği altına alma davranışı, ikincisi ise, kendini silme ve otoriteye kesin boyun eğme eğilimidir. Bu iki eğilimde yabancılaşmaya neden

olmaktadır. Eğitimde iki nokta üzerinde durulmazsa eğer bu iki nokta yabancılaşmaya neden olmaktadır. Bu iki noktadan birincisi, eğitimin bir sosyalleşme aracı olarak kullanılması, ikincisi ise bireyin topluma uyum sağlayabilmesinde, toplumun gelenek, görenekleri, değer yargıları ve inançları eğitimde göz ardı edilmesidir (Aslan, 2008). Bunlara ek olarak yabancılaşmanın yaşanmasında beklenti ve istekler, inançlar, kanılar ve kişisel özelliklerde etkilidir. (Halaçoğlu, 2008).

Çalışma süresi, yaş ve cinsiyet gibi kişisel özelliklere bağlı değişkenler de yabancılaşma üzerinde etkilidir (Mercan, 2006). İş hayatında, çalışılan kurumun yönetim biçimi, bürokratik yapısı ve büyüklüğü yabancılaşmayı tetiklemekle birlikte, işbölümü, monotonluk, yaşanan çatışmalar, sabit bir işte çalışma, kararlara katılamama, diğer personellerle yaşanan olumsuzluklar, çalışma şartlarının ağırlığı ve gürültü gibi etmenler bireyin hem mesleğine hem de kendisine karşı yabancılaşmasına neden olmaktadır (Hoşgörür, 1997).

### **Mesleki yabancılaşmanın sonuçları**

Yabancılaşmanın yaşanması sonucunda bireyde bir takım değişiklikler gözlenmektedir. Yabancılaşmanın neden olduğu bu değişiklikleri genel olarak toplumsal ve kişisel sonuçlar olmak üzere ikiye ayırmak mümkündür. Yabancılaşmanın neden olduğu bu toplumsal ve kişisel sonuçlar açıklanacak olursa(Usul ve Atan, 2014);

*Kişisel Sonuçlar:* Robotlaşma, zihinsel problemlerin ortaya çıkması, madde kullanımı, intihar eğilimi, yaratıcılığın kaybolması, sosyal ilişkilerinin bozulması, bilinçsiz tüketim, itaat etme, yaşama karşı ilgisinin kaybolması, uyuşturucu madde kullanımı, bencillik, yaşam şeklinin bozulması, toplumsal değerlere ve yargılara karşı ilgisizlik olarak açıklanabilir.

*Toplumsal Sonuçlar:* Toplumsal ilişkilerde bireyin kendini geri çekmesi, bireyin normalden fazla uyum göstermesi ya da normsuzluk davranışı göstermesi ve dışlanma olarak açıklanabilir.

Yabancılaşma işgörenleri de etkilemektedir. Yabancılaşmanın işgörene olan etkisi; düşük düzeyde üretkenlik, motivasyon düşüklüğü, yüksek düzeyde iş stresi, yaşam ve iş tatmininin kaybolması, örgüte ve işe karşı düşük düzeyde sadakat, işten kaçma, işten soğuma, düşük örgütsel sağlık algısı ve işten uzaklaşma olarak

kendini göstermektedir (Tutar, 2010). Nettler (1967) ise yabancılaşmanın yedi muhtemel sonucunun bulunduğunu ifade eder. Sonuç olarak yabancılaşma bireyin; yaratıcılığı engeller, zihinsel ve duygusal rahatsızlıklara neden olur, yabancılaşan bireyler anonim durumların sıkıntısına daha duyarlı olurlar, evlilik ihtimalleri düşüktür ve yabancılaşma bireyi suç işlemeye teşvik eder.

### **Eğitim örgütlerinde mesleki yabancılaşma**

Yabancılaşmayla ilgili yapılan çalışmalar bireyin iş yaşam kalitesinin geliştirilmesine ve örgütsel etkililiğini sağlamaya yönelik katkılar sağlamaktadır (Kanungo, 1982). Türkiye’de eğitim çalışanlarının büyük çoğunluğunu öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışanların işe yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi, bunların nedenlerinin ve sonuçlarının tespit edilerek konu hakkında çözüm önerilerinin oluşturulması önemlidir. Elma (2003)’ya göre öğretmenin yabancılaşması, okul ve okul çevresinin koşullarından dolayı öğretmenin, işini ve işiyle alakalı gelişleri anlamsız bulması, kendini güçsüz ve yetersiz hissetmesi; kendini okulundan, okulundaki mesai arkadaşlarından soyutlaması ve bunların neticesi olarak işine karşı olumsuz tutumlar beslemesidir. Öğretmenin yabancılaşmasında, öğretmenlik mesleğinin iç dinamiklerinin ve çevresel faktörlerin etkilerinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenin mesleğine yabancılaşması hem mesleki çalışmalarına hem de mesleki ilişkilerine etki ederek öğretmenin işine karşı yaklaşımını ve hayata bakışını değiştirebilir (Kabaklı-Çimen, 2018). Aynı zamanda öğretmenin mesleğine yabancılaşması, öğretmenin öğrenci ve topluma örnek olabilmesini, kendini geliştirebilmesini, toplumsal kalkınmaya katkı sağlayabilmesini, öğretme ve öğrenme sürecindeki etkililiğini, öğretim hizmetinin verimliliğini, okul yönetimi ve diğer öğretmenler ile işbirliği içerisinde çalışmasını engelleyebilmektedir (Hoşgörür,1997).

Gelişmekte olan ülkelerde öğretmen yabancılaşması önemli bir sorundur. Eğitimdeki sorunlar arttıkça okul idarecilerinde ve öğretmenlerde başarısızlık ve sorunların çözümsüz olduğu hissi uyanmaktadır. Öğretmenlerin sürekli sorunlarla uğraşması öğretmenlerin mesleklerinden almış oldukları doyumunu olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin bunun gibi nedenlerden dolayı mesleklerine ilişkin olumsuz algılarının artması onların mesleklerine karşı yabancılaşmalarına sebep



olabilir (Şimşek, Balay ve Şimşek, 2012). Yabancılaşma öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmelerini, yaratıcılığını, topluma rol model olmasını, toplumsal kalkınmaya katkı sağlamasını, öğretme- öğrenme süreci içerisindeki etkililiğini, okul idaresi ve diğer meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde çalışmasını ve öğretim hizmetindeki verimliliğini engeller(Mercan, 2006; Hoşgörür, 1997).

### **Güç kaynağı ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde güç kaynakları ile birlikte çeşitli değişkenlerle birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada sadece öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Yukl ve Falbe'ın (1991) yapmış olduğu çalışmada, yöneticilerin kişilik güçleri yatay ilişkilerde pozisyon güçlerine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Orta düzeydeki yöneticilerin dikey ilişkilerde düşük düzeydeki yöneticilere göre daha çok zorlayıcı gücü ve ödül gücünü kullandıkları belirlenmiştir.

Short, Johnson ve Hall'ın (1994) yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin güçlendirilmesindeki altı boyutunun hepsiyle güç kaynaklarının ve çatışma miktarının öğretmen algısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Somech ve Zahavy'nin (2002) yapmış oldukları çalışmalarında, yöneticilerin sert stratejiler uygulamasıyla aşırı güç kullandıkları ortaya çıkmış, çalışanlarını etkileyen yöneticilerinin ise güç kaynaklarını etkili kullandıkları belirlenmiştir.

İşbilir'in (2003) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin yasal güce başvurma düzeyi ile duygusal yeterlilik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Okul müdürlerinin uzmanlık gücüne, karizmatik güce ve ödül gücüne başvurma düzeyleri ile duygusal yeterlilik düzeyleri arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin zorlayıcı güce başvurma düzeyi ile duygusal yeterlilik düzeyleri arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Liu ve Fang'ın (2006) yapmış oldukları çalışmalarında, yöneticilerin uzmanlık gücünü kullanmasıyla proje yöneticileri ve takım çalışanları arasında olumlu etkilere neden olduğu belirlenmiş, yöneticinin yasal gücünü kullanmasının proje yöneticileri ve takım çalışanları arasında etkisiz kaldığı ortaya çıkarılmıştır.

Lawrence ve Robinson'un (2007) yapmış oldukları çalışmada, örgütsel gücün istenilmeyen davranışları tetiklediği ve çalışanlarda olumsuz duyguların ortaya çıkmasına neden olduğu belirlenmiştir.

Koşar'ın (2008) yapmış olduğu çalışmada; okul yöneticilerinin kullandıkları ödül gücü ve kişilik arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu; kullanılan zorlayıcı, ödül ve kişilik gücünün; örgüt kültürünün başarı kültürüne odaklılığı üzerinde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Zafer'in (2008) yapmış olduğu çalışmada, kıdem ve eğitim durumu değişkenleri ile güç algısı arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlenmiştir.

Aslanargun'un (2009) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerce ve müdürlerce zorlayıcı güç, karizmatik güç ve ödül gücünün en az başvurulan güç türleri olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda okul müdürlerinin yönetimde bağıllık güç türü davranışlarını sıklıkla, karizmatik güç türü davranışlarını bazen sergiledikleri bulunmuştur.

Gökkaya'nın (2010) yapmış olduğu çalışmada, zorlayıcı güç alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında, uzmanlık gücü alt boyutu ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yaşa, eğitim seviyesine, mesleki tecrübesine ve pozisyonuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Polat'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada, yöneticilerin uzmanlık gücü, karizmatik gücü, karşılıklı gücü, ödül gücünü, bilgi gücünü ve bağımlılık gücünü kullanmalarındaki artışın öğretmenin dışsal ve içsel motivasyonunda artışa neden olduğunu belirlemiştir.

Helvacı ve Kayalı'nın (2011) yapmış olduğu çalışmada, cinsiyet değişkenine göre okul müdürlerinin karizmatik, uzmanlık ve zorlayıcı güç kullanımına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen görüşlerine göre branş, kıdem ve öğrenim durumuna göre, güç kaynaklarının alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Lunenburg'un (2012) yapmış olduğu çalışmada, örgütsel güç kaynaklarından kişisel güç kaynaklarının çalışanların iş performansı, örgütsel bağıllıkları ve iş tatminleriyle daha çok ilgili olduğu aynı zamanda zorlayıcı güç kaynaklarının da işle ilgili olumsuz sonuçlara sebep olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz ve Altinkurt'un (2012) yapmış olduğu çalışmada, sadece ödül gücünün öğretmen iş doyumunun yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Demir'in (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin algılarına göre yöneticilerin orta düzeyde güç kullandıkları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda yöneticilerin uzmanlık gücünü, ödül gücünü, yasal gücünü ve karizmatik gücünü yüksek düzeyde kullanırlarken zorlayıcı gücü düşük düzeyde kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve boyutlarıyla yöneticide algıladıkları güç ve güç türleri arasında anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Vazifeh, Keivani, Poudeneh, Sadegh ve Rad'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada, karizmatik gücün, uzmanlık gücünün, yasal gücün ve ödül gücünün örgütsel bağlılıkla pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu fakat zorlayıcı güç ile örgütsel bağlılık arasında zayıf ve negatif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yorulmaz'ın (2014) yapmış olduğu çalışmada, yönetici ve öğretmenlere göre, yöneticilerin bütün güç kaynaklarını yüksek düzeyde kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Özdemir'in (2015) yapmış olduğu çalışmada, algılanan sosyal beceriler etik liderlik, ödül, yasal, uzmanlık ve temsil gücü ile öğretmenlerin okullarına karşı duygusal bağlılıkları arasında bir ilişki belirlenirken, duygusal bağlılık ile baskı gücü arasında anlamlı ilişkinin olmadığı belirlenmiştir.

Karaman'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin en fazla sırasıyla uzmanlık, yasal, karizmatik, ödül ve zorlayıcı gücü kullandıkları belirlenmiştir. Bütünü ile okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin örgütsel sessizliği ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yeşilbaş'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada, okul müdürlerinin en fazla sırasıyla yasal gücünü, uzmanlık gücünü, ödül gücünü, karizmatik gücü ve zorlayıcı gücü kullandıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, cinsiyet, okul kıdemi ve cinsiyeti ile güç kaynağı algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde okul müdürlerinin güç kaynağını kullanım şekli ve güç kaynağı seçimi öğretmenler

üzerinde kullanılan güç kaynağı çeşidine göre olumlu ya da olumsuz etkilere neden olmaktadır.

### **Mesleki tükenmişlik ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde mesleki tükenmişlik ile birlikte çeşitli değişkenlerle birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada sadece öğretmenler ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilecektir.

Maslach ve Jackson'ın (1981) yapmış olduğu çalışmada, öğretmen, hemşire, avukat ve polislerde duyarsızlaşmayı gençlerin yaşlılara ve kadınların erkeklere göre daha fazla yaşadıkları belirlenmiştir. Duygusal tükenmeye bekar çalışanların evli çalışanlara oranla daha fazla maruz kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Beck ve Gargiulo'nun (1983) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kişisel başarı, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, eğitim durumlarına, yaşa, mesleki kıdemlerine ve medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır.

Byrne'in (1994) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanlarının yüksek, duygusal tükenme puanlarının düşük düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Baysal'ın (1995) yapmış olduğu çalışmada, metropol alanı dışında çalışan öğretmenlerin çalıştığı kurumun mesleki-teknik lise ya da genel lise olması, mesleki gelecekleri hakkındaki görüşleri, cinsiyet, eğitim sisteminden memnun olmama nedenleri ve çalıştıkları kurumun sosyo-ekonomik düzeyleri değişkenlerine göre duygusal tükenme boyutunda anlamlı fark belirlenmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları teknik lisenin metropol alanı içinde olup olmaması, kurumdaki hizmet süresi, yaş, mevcut eğitim sisteminden memnuniyet durumu, çocuk sahip olup olmaması, çalışma ortamından memnun olup olmama ve hizmet süresinden alınan tükenmişlik puanları aritmetik ortalaması duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Sucuoğlu ve Kuloğlu'nun (1996) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin yaş, mesleki kıdem, medeni durum ve cinsiyet gibi değişkenlerin tükenmişliği etkisinin olmadığını belirlemiştir. Ayrıca 1-5 yıllık öğretmenlerin kişisel başarı

puanlarının yüksek olduğunu ve 41-60 yaş aralığında olan öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Embich'in (2001) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik puanlarının yüksek düzeyde, duyarsızlaşma puanlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Gençer'in (2002) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinin arttıkça iş doyumlarının azaldığını belirlemiştir. Ayrıca yapılan çalışmada branş öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Peker'in (2002) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Hastings ve Bham'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kişisel başarı puanlarının yüksek düzeyde, duygusal tükenmişlik puanlarının orta düzeyde ve duyarsızlaşma puanlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Pillay, Goddard ve Wilss'in (2005) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının yüksek, kişisel başarı ve duyarsızlaşma puanlarının düşük düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete ve medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Egyed ve Short'un (2006) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin yüksek düzeyde kişisel başarı hissi yaşadıkları, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme hissi yaşadıkları belirlenmiştir.

Arıkan'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kişisel başarı ve duygusal tükenme düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada ilköğretim birinci kademedeki çalışan sınıf öğretmenlerinin kıdem, ücret ve cinsiyet değişkenlerine göre üç alt boyutta da anlamlı bir farkın bulunmadığı belirlenmiştir.

Kayabaşı'nın (2008) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin cinsiyetleriyle duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmaları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmazken kişisel başarı boyutunda anlamlı farkın ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Ayrıca yapılan çalışmada branş, mesleki kıdem, mezun olunan okul türü, medeni durum ve yaş değişkenleri ile tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Yıldız'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada, rehber öğretmenlerin tükenmişliklerinin yaş ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Mesleği isteyerek yapma, manevi doyum, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, cinsiyet, mezun olunan bölüm, çalışılan ortamın sosyo-ekonomik durumu, görev yapılan okul türü, üstlerinden takdir görme, çalışılan ortamdaki memnuniyet duyma ve mesleğinde kendini verimli görme değişkenleri ile tükenmişlikleri arasında belirli boyutlarda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Çelik'in (2015) yapmış olduğu çalışmasında, öğretmenleri düşük düzeyde tükenmişlik algısına sahip oldukları, tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık hissi boyutlarında nadiren tükenmişlik hissetmekte oldukları belirlenmiştir. Öğretmen görüşleri, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre kişisel başarısızlık hissi alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterirken, okuldaki öğrenci sayısı, medeni durum ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkarılmıştır.

Yaşar-Ekinci'nin (2017) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının mezun olunan bölüme, stres düzeyine, üstlerden takdir görme durumuna ve gelir düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Dönmez'in (2018) yapmış olduğu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda çok az tükenmiş, duygusal tükenme alt boyutunda orta düzeyde tükenmiş ve kişisel başarı alt boyutunda çoğunlukla tükenmiş oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik genel boyutunda ise orta düzeyde tükenmişliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak düşük ve orta düzeyde mesleki tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşı ilerledikçe mesleki tükenmişliği de azalmaktadır.

## **Mesleki yabancılaşma ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar**

Alanyazın incelendiğinde mesleki yabancılaşma ile birlikte çeşitli değişkenlerle birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir.

Forsyth ve Hoy'un (1978) eğitim örgütlerinde yapmış oldukları çalışmada, formal denetim ile algılanan denetimde işe yabancılaşma ve yalıtılmışlık arasında ilişkinin bulunmadığını ortaya çıkarmıştır.

Zielinski ve Hoy'un (1983) öğretmenlerle ilgili yapmış oldukları çalışmalarında, dört hipotez sınanmış olup "etkileşim boyutlarının birindeki yalıtılmışlık ve diğer boyutlardaki yalıtılmışlıkla ilişkili olduğu" ortaya çıkmıştır.

Agarwal ve Ramaswami'nin (1993) yapmış oldukları çalışmada, örgüt içindeki formal iletişim ile işe yabancılaşma ve örgütsel bağlılık arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirlemiştir.

Elma'nın (2003) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin okula yabancılaşma, anlamsızlık, güçsüzlük ve yalıtılmışlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının okula yabancılaşma ve güçsüzlük boyutlarında en yüksek olduğu belirlenmiştir. Medeni durum, okul büyüklüğü, kıdem ve branş değişkenlerinin işe yabancılaşmanın önemli yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır.

Zuschin'in (2003) yapmış olduğu çalışmasında, örgüt içindeki bürokrasi düzeyi ile yabancılaşma arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Erjem'in (2005) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin bazı yabancılaştırıcı koşullarda bulunmalarına rağmen yabancılaşmayı bütün boyutları yaşamadıklarını bazı boyutlarda kısmi olarak yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin güçsüzlük boyutunda yabancılaşmayı en yoğun yaşadıklarını belirlemiştir.

Huang'ın (2006) yapmış olduğu çalışmada, örgütsel yabancılaşma ile iş doyumu arasında ve mesleki bağlılık ile örgütsel yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Banai ve Reisel'in (2007) yapmış oldukları çalışmalarında, iş özellikleri ve destekleyici liderlik ile yabancılaşma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Brooks, Huges ve Brooks'un (2008) yapmış oldukları çalışmalarında, öğretmenlerin yabancılaşmasının, reformları ve değişiklikleri uygularken yöneticiler, karar vericiler ve öğretmenler için derin anlamları olan değişken bir olgu olduğu belirlenmiştir.

Şirin'in (2009) yapmış olduğu çalışmada, beden eğitimi öğretmenlerinin yalıtılmışlık, okula yabancılaşma, güçsüzlük ve anlamsızlık düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda beden eğitimi öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerinin en az anlamsızlık boyutunda ve en çok okula yabancılaşma boyutunda olduğu ortaya çıkmıştır.

Gülören'in (2011) yapmış olduğu çalışmada, teknik öğretmenlerde az derecede yabancılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Teknik öğretmenlerde yabancılaşmanın hizmet süresi, eğitim seviyesi, öğretmenliği isteyerek seçme, aylık gelirini yeterli bulma, spor yapma, çalışma ortamından memnuniyet, sosyal ve bilimsel etkinliklere katılma durumları ile ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Kılçık'ın (2011) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının güçsüzlük boyutunda en yüksek olduğu belirlenmiştir. Kıdemi düşük öğretmenlerin, branş öğretmenlerinin, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin ve büyük okulda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde işe yabancılaştıklarını belirlemiştir.

Madlock'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada, işe yabancılaşma ile iletişimden kaçınma, yakınlıktan kaçınma ve güç mesafesi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. İşe yabancılaşma ile iş doyumu ve örgütsel bağlılık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Şimşek ve diğerlerinin (2012) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin medeni durumlarına göre yabancılaşmanın sosyal uzaklık ve kuralsızlık boyutlarında anlamlı farkın olduğu, görev yapılan okulun verdiği eğitim öğretim bakımından yeterliliği ve mezun olunan lisans programının mesleki yabancılaşma bakımından anlamlı şekilde fark yarattığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çalışılan okul ortamına göre mesleki yabancılaşma düzeylerine hem genel



yabancılaşma hem de yabancılaşmanın tüm boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Açikel'in (2013) yapmış olduğu çalışmada, işe yabancılaşma ile örgüt kültürü arasında negatif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Chiaburu, Thundiyil ve Wang'ın (2014) yapmış oldukları çalışmalarında, çalışanların yaptıkları işlerin özelliklerinin, yöneticilerin liderlik davranışlarının ve çalışanların kişilik özelliklerinin yabancılaşmaya neden olduğu belirlenmiştir.

Kasapoğlu'nun (2015) çalışmasında, işlemsel adaletin güçsüzlük şeklindeki işe yabancılaşmaya ve etkileşimsel adaletin yalıtılmışlık şeklindeki işe yabancılaşmayı açıklamada önemli etkisinin olduğunu belirlemiştir.

Shantz, Bailey ve Soane'ın (2015) yapmış oldukları çalışmalarında, iş çeşitliliğinin artmasıyla ve yapılan işin hatları belirli oldukça yabancılaşmanın azaldığı belirlenmiştir.

Averbek'in (2016) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile örgütsel yabancılaşma davranışları arasında orta düzeyde ve negatif yönde bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma davranışları arttıkça örgütsel vatandaşlık davranışlarının azaldığı belirlenmiştir.

Köse'nin (2018) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine değil de belli ölçüde görev yaptıkları okul ortamına yabancılaştıklarını belirlemiştir. Köy ortamlarının kentlere göre yabancılaşmalarını tetikleme olasılığının daha fazla olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Yurtiçinde ve yurtdışında yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin düşük düzeyde mesleki yabancılaşma hissettikleri görülmektedir. Mesleki yabancılaşmayı yaşayan öğretmenler genellikle güçsüzlük boyutunda yabancılaşmayı en yoğun biçimde yaşamaktadırlar.

### **Problem Durumu**

Sosyal bir sistem olarak okul, toplumu şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Toplumu şekillendiren ve yön veren okullar okul müdürleri tarafından yönetilirler. Okulları yöneten okul müdürleri okullarının amaçlarını yerine getirebilmek ve okul çalışanlarının yaptıkları işe güdülenme düzeylerini arttırmak

için bir takım yöntemler denerler. Bu kullanılan yöntemler yöneticinin kişisel özelliklerinden kaynaklanabileceği gibi bulunduğu konumdan da kaynaklanabilir (Arslanargun, 2009). Ulaşılmaya çalışılan amaçlara ulaşmada öğretmenlerin işbirliği içerisinde olması önemlidir. Öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlayabilme ise yönetsel etkililikle mümkündür. Yönetsel etkililik, okul müdürlerinin çalışanlarının ihtiyaç ve gereksinimlerinin farkında olmasına bağlıdır. Okul müdürlerinin alınan ya da alınacak olan kararlarda çalışanlarının gereksinimleri doğrultusunda kararlar alması çalışanların okula ve yönetim süreçlerine bakış açılarını, davranışlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul içerisindeki olumlu etki birey ve örgüt açısından daha fazla motivasyon, verimlilik, huzur, adalet, sistemlilik, üretimde kalite, uyum, davranış ve tutumların daha çok netlik kazanmasına neden olur (Baz, Kaya ve Savaş, 2011).

Okul müdürlerinin buldukları konumdan ve kişisel özelliklerinden kaynaklanan, okullarda okulun amaçlarını gerçekleştirebilmek için kullandıkları bazı güçleri vardır. Okul müdürlerinin kullandıkları güçler öğretmenleri olumlu ya da olumsuz olarak etkileyebilir. Okul müdürlerinin öğretmenler üzerinde kullandıkları bu güçler okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerini arttırabileceği gibi yabancılaşmalarına da neden olabilir.

Topluma yön ve şekil veren, topluma örnek olan ve bir ülkenin geleceğini inşa eden meslek gruplarından biri olan öğretmenlik mesleğini yerine getiren öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum sergilemesi ve bu tutumu da sürdürebilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenlerin yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma ister istemez öğretmenlerin etki alanı içerisinde yer alan okulu, öğrenciyi, öğrenci velisini ve çevresini de olumsuz yönde etkileyecektir (Girgin ve Baysal, 2005). Aynı zamanda okulun önceden belirlenen amaçlarına ulaşmasını engelleyecektir. Bundan dolayı okul müdürlerinin öğretmenlere karşı güç kaynaklarını kullanırken öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini ve yabancılaşmasını engelleyici güç kaynaklarını kullanımı okul ve öğretmenler açısından önemlidir.

## **Araştırmanın Amaç ve Alt Amaçları**

Bu araştırmanın temel amacı, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları konusunda öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
2. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları göre öğretmenlerin görüşleri; cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kurum türüne, branşlarına, yaşlarına, eğitim düzeylerine, kurumdaki çalışma sürelerine ve meslekteki sürelerine göre değişmekte midir?
3. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri; cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kurum türüne, branşlarına, yaşlarına, eğitim düzeylerine, kurumdaki çalışma sürelerine ve meslekteki sürelerine göre değişmekte midir?
5. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri nasıldır?
6. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeyleri; cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kurum türüne, branşlarına, yaşlarına, eğitim düzeylerine, kurumdaki çalışma sürelerine ve meslekteki sürelerine göre değişmekte midir?
7. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **Araştırmanın Önemi**

Okul yöneticileri sahip oldukları kişisel özellikleri ile konumlarından kaynaklanan bazı güçlere sahiptirler. Okul müdürleri sahip oldukları bu güçleri okullarında çalışan öğretmenler üzerinde kullanırlar. Kullanılan bu güçler öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerini arttırabilir ya da azaltabilir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin artması öğretmenlerin vermiş oldukları eğitimin kalitesini de azaltmakla birlikte daha önceden belirlenen hedeflere de ulaşılmasına engel olabilir. Bu noktada

öğretmenlerin hangi güç kaynağına ne şekilde tepki verdikleri önemlidir. Okul müdürlerinin öğretmenleri olumsuz etkileyen güç kaynaklarını kullanmaları yerine olumlu yönde etkileyen güç kaynaklarını kullanmaları hem öğretmenlerin okuldaki verimliliğini ve okuldaki eğitimin kalitesini arttırabileceği gibi hem de okul müdürünün okulunu daha verimli bir şekilde yönetmesini sağlayabilir.

Alan yazın incelendiğinde okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile ilgili çeşitli değişkenler üzerine araştırmalara rastlanmış olup (Yeşilbaş, 2018; Pars, 2017; Aydın, 2016, Özhan, 2016; Diş, 2015; Karaman, 2015; Altinkurt, Yılmaz, Erol ve Salalı, 2014; Cömert, 2014; Demir, 2014; Aslanargun, 2013; Üstün, 2013; Yılmaz ve Altinkurt, 2012; Helvacı ve Kayalı, 2011; Koşar ve Çalık, 2011; Gökkaya, 2010; Polat, 2010; Sağ, 2010; Sezgin ve Koşar, 2010; Titrek ve Zafer, 2009; Göksu, 2004; İşbilir, 2003), öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan, yapılan araştırmanın alanyazındaki bu eksiği doldurabileceği, Kütahya ili Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri belirlenerek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşmalarını önlemek için gerekli önlemlerin alınabileceği, öğretmenlerin hangi güç kaynağına ne şekilde tepki verdiklerinin belirlenmesi ve okul müdürlerinin etkili bir şekilde okullarını yönetmelerinde onlara yararlı olabileceği düşünülmektedir.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı Kütahya ili Merkez ilçedeki resmi ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler araştırmaya dahil edilmemiştir.

## **İkinci Bölüm**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın; modeli, evreni ve örnekleme, verilerin toplanması, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesinde, Karasar (2002) tarafından, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeye ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan model olarak betimlenen, tarama modeli kullanılmıştır.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçesinde resmi okullarda görev yapan 601 ilkokul ve 932 ortaokul öğretmeni olmak üzere toplam 1533 öğretmen oluşturmaktadır.

Çalışma evrenine bağlı olarak basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen merkez ilçedeki resmi okullarda görev yapan ilkokul ve ortaokul öğretmenleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, evrende bulunan bütün elemanların eşit olarak seçilme şansının olduğu bir örnekleme türüdür (Karasar, 2002).1533 kişilik evrenin %95 güven aralığı ve %5 sapma miktarı için hesaplanan örneklem sayısı 307'dir (Karasar, 2002).Araştırma çerçevesinde 314 adet ölçek ile analizler yapılmıştır. Tablo 1'de örneklem grubunun özellikleri yer almaktadır.

Tablo 1

*Örneklem Grubunun Özellikleri*

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	186	59.2
	Erkek	128	40.8
Yaş	23-33 yaş	92	29.3
	34-43 yaş	142	45.2
	44 yaş ve üzeri	80	25.5
Branş	Sınıf Öğretmeni	116	36.9
	Branş Öğretmeni	198	63.1
Medeni Hal	Evli	283	90.1
	Bekar	31	9.9
Eğitim Düzeyi	Önlisans	18	5.7
	Lisans	278	88.5
	Lisansüstü	18	5.7
Kurumdaki Çalışma Süresi	1-5 Yıl	196	62.4
	6-10 Yıl	75	23.9
	11 Yıl ve Üzeri	43	13.7
Meslekteki Süresi	1-10 Yıl	100	31.8
	11-20 Yıl	141	44.9
	21 Yıl ve Üzeri	73	23.2
Kurum Türü	İlkokul	141	44.9
	Ortaokul	173	55.1

Tablo 1 incelendiğinde araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin sayısı 314 olup; %59.2'si kadın ve %40.8'i erkektir. Katılımcıların %29.3'ü 23-33 yaş aralığında, %45.2'si 34-44 yaş aralığında ve %25.5'i 44 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. Katılımcıların %36.9'u sınıf öğretmeni ve %63.1'i branş öğretmenidir. Katılımcıların %90.1'i evli ve %9.9'u bekindir. Katılımcıların %5.7'si önlisans, %88.5'i lisans ve %5.7'si lisansüstü eğitim almıştır. Katılımcıların %62.4'ü 1-5 yıl, %23.9'u 6-10 yıl ve %13.7'si 11 yıl ve üzeri aralığında kurumlarında çalışmaktadırlar. Katılımcıların %31.8'i 1-10 yıl, %44.9'u 11-20 yıl ve %23.2'si 21 yıl ve üzerinde mesleklerinde görev yapmaktadırlar. Katılımcıların %44.9'u ilkokulda ve %55.1'i ortaokulda görev yapmaktadır.

**Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı dört bölüm olarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracının birinci bölümünde yaş, medeni durum, cinsiyet, branş, okul türü, eğitim düzeyi, mesleki kıdem ve kurumda bulunma süresi gibi demografik özelliklere ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci

bölümde Altinkurt ve Yılmaz(2013) tarafından geliştirilen “Okullarda Örgütsel Güç Kaynağı Ölçeği” kullanılmıştır. Üçüncü bölümde Maslach, Jackson ve Schwab (1996) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Envanteri - Eğitim Formu Ölçeği” kullanılmıştır. Dördüncü bölümde ise Elma (2003) tarafından geliştirilen “İşe Yabancılaşma Ölçeği” kullanılmıştır.

### **Okullarda örgütsel güç kaynağı ölçeği**

Okullarda Örgütsel Güç Kaynağı Ölçeği (OÖGÖ) Yılmaz ve Altinkurt (2013) tarafından resmi okullarda görevli okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç temellerini belirleyecek bir veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda; yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizma gücü olmak üzere beş faktörden oluştuğu belirlenmiştir. OÖGÖ ölçeği 5’li likert tipi 37 maddeden oluşmaktadır. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek için “1- Hiçbir zaman, 2- Çok nadir, 3- Bazen, 4- Çoğunlukla ve 5- Her zaman” seçeneklerinden yararlanılmıştır. Ölçek içerisinde ters puanlanan madde yoktur. Ölçeğin bütününden toplam puan elde edilememektedir. Bir alt faktörden yüksek puan alınması, okul müdürlerinin o faktördeki gücü daha fazla kullandığına işaret etmektedir. Ölçeğin 1-4 maddeleri “yasal güç”, 5-11 maddeleri “ödül gücü”, 12-21 maddeleri “zorlayıcı güç”, 22-29 maddeleri “uzmanlık gücü ve 30-37 maddeleri “karizma gücü” alt boyutlarını ölçmektedir.

Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri 0.47 ile 0.84; madde-toplam korelasyonları 0.43 ile 0.85 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin beş faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Faktörlerin güvenirlik katsayıları 0.83 ile 0.94 arasında değişmektedir. Ölçeğin “yasal güç” faktöründeki maddelerin madde-toplam korelasyonları 0.57 ile 0.71 arasında, “ödül gücü” faktöründeki maddelerin 0.50 ile 0.81 arasında, “zorlayıcı güç” faktöründeki maddelerin 0.43 ile 0.76 arasında, “uzmanlık gücü” faktöründeki maddelerin 0.71 ile 0.85 arasında ve “karizma gücü” faktöründeki maddelerin 0.75 ile 0.84 arasında değişmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2013).

Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmış olup, yasal güç için 0.64, ödül gücü için 0.84, karizmatik güç için 0.96, zorlayıcı güç için 0.86 ve uzmanlık gücü için 0.93 bulunmuştur.

### **Maslach tükenmişlik ölçeği – eğitimci formu**

Maslach ve Jackson tarafından 1981 yılında geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) üzerinde değişiklikler yaparak eğitimcilere uyarlayan Maslach, Jackson ve Schwab, MTÖ-EF’yi elde etmişlerdir. Hizmet sektöründeki çalışanlara yönelik hazırlanan özgün formda hizmeti alan kişi anlamına gelen “recipient” kelimesinin yerine öğrenci anlamına gelen “student” kelimesi kullanılarak MTÖ-EF oluşturulmuştur (Maslach, Jackson & Leiter, 2010). Maslach ve Jackson insanlarla yüz yüze iletişim kurulmasını gerektiren hizmet sektörlerinde görevli 1025 kişilik örneklemlerle bir grup ile tükenmişlik ölçeğini geliştirme çalışmalarında bulunmuşlardır. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyutun olduğu 7’li Likert tipi 22 maddeden oluşan MTÖ-EF geliştirilmiştir. İnce ve Şahin (2015) MTÖ-EF’nu Türkçeye uyarlamışlardır. Duygusal tükenme boyutu, kişinin işindeki duygusal taleplere cevap veremeyecek duruma gelmesidir. Duyarsızlaşma boyutu, çalışanın hizmet ettiği kişilerle arasına mesafe koymasını ve onları görmezden gelmesidir. Kişisel başarı boyutu, bireyin kendisini işinde başarılı bulmasıdır (Maslach vd., 2001). Ölçekte duygusal tükenme boyutu 9 maddeden, duyarsızlaşma boyutu 5 maddeden ve kişisel başarı boyutu 8 maddeden oluşmaktadır.

Duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ölçekte ayrı ayrı puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek duyarsızlaşma ve duygusal tükenme puanları bireyin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Bireyin düşük kişisel başarı puanına sahip olması yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutu duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın karşıtı olarak düşünülmemekle birlikte ölçek boyutları arasındaki duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasındaki orta düzeyde pozitif bir ilişkinin bulunduğu ve kişisel başarı ile duyarsızlaşma ve duygusal tükenme arasındaki düşük düzeyde negatif bir ilişkinin olduğu bilinmelidir (Maslach ve diğ.,2001; Maslach ve Jackson, 1981).

Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmış olup, duygusal tükenme için 0,87, duyarsızlaşma için 0,69 ve kişisel başarı için 0,77 bulunmuştur. Ölçek maddelerinden en düşük “0” puan ve en yüksek “6” puan alınabilmektedir. Ölçek “0-Hiçbir zaman”, “1-Yılda birkaç kez”, “2- Ayda



bir kez”, “3-Ayda birkaç kez”, “4- Haftada bir kez”, “5- Haftada birkaç kez”, “6- Her gün” şeklinde puanlama seçeneklerinden oluşturulmuş ve özgün haliyle kullanılmıştır. Ölçeğin sahip olduğu üç boyuttan alınabilecek ortalama puan aralıkları ve bunların karşılığına denk gelen düzeyler Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

*MTÖ-EF Ortalama Puan Anahtarı*

Tükenmişlik	Düşük Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey
Duygusal Tükenme	0-1.88	1.88-3.00	3.00-6.00
Duyarsızlaşma	0-1.80	1.80-2.80	2.80-6.00
Kişisel Başarı	4.62-6.00	3.87-4.62	0-3.87

Kişisel başarı boyutundan alınan yüksek ortalama puanların karşılığı düşük düzeyde yaşanan tükenmişliktir.

**İşe yabancılaşıma ölçeği**

Öğretmenlerin işe yabancılaşıma düzeylerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda ölçülmesi için Elma (2003) tarafından geliştirilen “İşe Yabancılaşıma Ölçeği” kullanılmıştır. İşe yabancılaşıma ölçeği dört alt faktörden oluşmakta olup beşli likert tipi 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşımadır.

Ölçeğin 1-10. maddeleri “güçsüzlük”, 11-21. maddeleri “anlamsızlık”, 22-31. maddeleri “yalıtılmışlık” ve 32-38. maddeleri “okula yabancılaşıma” alt boyutlarını ölçmektedir. Okula yabancılaşıma alt boyutundaki maddeler diğer alt boyutlardaki maddelerden farklı olarak olumlu ifadelerden oluştuğu için bu maddeler ters kodlanarak analiz yapılmıştır. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeylerini belirlemek için “1- Hiçbir zaman, 2- Nadiren, 3- Bazen, 4- Çoğu zaman ve 5- Her zaman” seçeneklerinden yararlanılmıştır. Aritmetik ortalamalar; 1.00-1.79 arası “hiçbir zaman”; 1.80-2.59 arası “nadiren”; 2.60-3.39 arası “bazen”; 3.40-4.19 arası “çoğu zaman”; 4.20-5.00 arası “her zaman” olarak değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı güçsüzlük alt boyutunda 0.86, anlamsızlık alt boyutunda 0.84, yalıtılmışlık alt boyutunda 0.80 ve okula yabancılaşıma alt boyutunda 0.62 olarak bulunmuştur. Ölçeğin 10 maddeden oluşan birinci faktörün varyans oranının %12.6, 11 maddeden oluşan ikinci faktörün varyans oranının %11.7, 10 madden oluşan üçüncü faktörün varyans oranının %10.7 ve 7 maddeden oluşan dördüncü faktörün varyans oranının %7.4

olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen yüksek puan yüksek düzeyde işe yabancılaşmayı, düşük puanlar da düşük düzeyde işe yabancılaşmayı ifade etmektedir (Elma, 2003).

Bu araştırmada Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları yeniden hesaplanmış olup, güçsüzlük boyutu için 0.88, anlamsızlık boyutu için 0.90, yalıtılmışlık boyutu için 0.86 ve okula yabancılaşma boyutu için 0.76 bulunmuştur.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler toplanmadan önce Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama izni alınmıştır (Ek-2). Veriler 2017-2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Araştırmacı tarafından Kütahya ili merkez ilçedeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere veri toplama araçları dağıtılmıştır. Dağıtılan 395 adet veri toplama aracından 321 adedi geri dönmüştür. Geri dönen veri toplama araçlarından 7 adedi kullanılamayacak durumda olması nedeniyle değerlendirme dışı bırakılmıştır. Geri kalan 314 adet veri toplama aracından elde edilen veriler ile istatistiksel analizler yapılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veri toplama aracından elde edilen veriler bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek adına çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Sidak testi, LSD testinin barındırmış olduğu birinci tip hatayı yok etmek için geliştirilmiş bir testtir. Hata miktarına karşı daha sıkı sınırlamalar getirebilmektedir. Ayrıca karşılaştırılan grupların farklı eleman miktarlarına sahip olmaları istatistik uygulamasına engel olmamaktadır (Kayri, 2009). Araştırmada istatistiksel çözümlenelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Korelasyon katsayıları değerlendirilirken, mutlak değer olarak, 1.00-0.70 aralığında olması, yüksek; 0.70-0.30 aralığında olması, orta; 0.30-0.00 aralığında olması düşük düzeyde bir ilişkinin olduğu belirtir (Büyüköztürk, 2019).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği - Eğitimci Formu'nun kişisel başarı puanları ters kodlanmadan değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler bu doğrultuda yorumlanmıştır. Duyarsızlaşma ve Duygusal tükenme boyutlarındaki düşük puanlar düşük düzeydeki tükenmişliği, kişisel başarı boyutundaki yüksek puan ise düşük düzeydeki tükenmişliği yansıtmaktadır.



## Üçüncü Bölüm

### Bulgular

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizleri yapılarak elde edilen bulgulara ve elde edilen bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

#### Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ait bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Boyutlarına İlişkin Standart Sapma Değerleri ve Ortalamaları*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S
Yasal Güç	314	4.09	.59
Ödül Gücü	314	3.74	.83
Karizmatik Güç	314	3.94	.94
Zorlayıcı Güç	314	1.98	.75
Uzmanlık Gücü	314	4.32	.68

Tablo 3 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin (N=314) güç kaynaklarının alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırasıyla uzmanlık gücü ( $\bar{X}$ =4.32, S=0.68-Her zaman), yasal güç ( $\bar{X}$ =4.09, S=0.59- Çoğunlukla), karizmatik güç ( $\bar{X}$ =3.94, S=0.94- Çoğunlukla), ödül gücü ( $\bar{X}$ =3.74, S=0.83- Çoğunlukla) ve zorlayıcı güç ( $\bar{X}$ =1.98, S=0.75-Çok nadir) boyutlarında göstermişlerdir.

#### Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin algıları doğrultusunda okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının cinsiyet, medeni durum, kurum türü, branş, yaş, eğitim düzeyi, kurumdaki çalışma süresi ve meslekteki süresine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analizler yapılmıştır.

Tablo 4’de okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 4

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırması*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yasal Güç	Kadın	186	4.09	.60	312	.006	.99
	Erkek	128	4.09	.57			
Ödül Gücü	Kadın	186	3.65	.85	312	2.30	.02*
	Erkek	128	3.87	.78			
Karizmatik Güç	Kadın	186	3.82	.96	312	2.71	.00*
	Erkek	128	4.12	.88			
Zorlayıcı Güç	Kadın	186	1.98	.74	312	.03	.97
	Erkek	128	1.98	.75			
Uzmanlık Gücü	Kadın	186	4.27	.66	312	1.54	.12
	Erkek	128	4.39	.71			

\*p<.05

Tablo 4 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $t_{(312)}=0.006$ ;  $p >.05$ ], zorlayıcı güç [ $t_{(312)}=0.03$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücü [ $t_{(312)}=1.54$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ödül gücü [ $t_{(312)}=2.30$ ;  $p<.05$ ] ve karizmatik güç [ $t_{(312)}=2.71$ ;  $p<.05$ ] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=3.87$ ,  $S=0.78$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=3.65$ ,  $S=0.85$ ) göre okul müdürlerinin ödül gücünü daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda erkek öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.12$ ,  $S=0.88$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{X}=3.82$ ,  $S=0.96$ ) göre okul müdürlerinin karizmatik güçlerini daha fazla kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 5’de okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 5

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yasal Güç	Evli	283	4.07	.03	312	1.66	.09
	Bekar	31	4.26	.10			
Ödül Gücü	Evli	283	3.74	.05	312	1.57	.87
	Bekar	31	3.76	.12			
Karizmatik Güç	Evli	283	3.94	.05	312	.39	.69
	Bekar	31	4.01	.16			
Zorlayıcı Güç	Evli	283	1.99	.04	312	.14	.88
	Bekar	31	1.97	.15			
Uzmanlık Gücü	Evli	283	4.30	.04	312	1.70	.09
	Bekar	31	4.47	.08			

Tablo 5 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $t_{(312)}=1.66$ ;  $p>.05$ ], ödül gücü [ $t_{(312)}=1.57$ ;  $p>.05$ ], karizmatik güç [ $t_{(312)}=0.39$ ;  $p>.05$ ], zorlayıcı güç [ $t_{(312)}=0.14$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücü [ $t_{(312)}=1.70$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında medeni duruma göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 6’da okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının kurum türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 6

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yasal Güç	İlkokul	141	4.04	.04	312	1.48	.13
	Ortaokul	173	4.14	.04			
Ödül Gücü	İlkokul	141	3.75	.06	312	.12	.90
	Ortaokul	173	3.73	.06			
Karizmatik Güç	İlkokul	141	4.03	.07	312	1.54	.12
	Ortaokul	173	3.87	.07			
Zorlayıcı Güç	İlkokul	141	1.88	.06	312	2.21	.02*
	Ortaokul	173	2.07	.05			
Uzmanlık Gücü	İlkokul	141	4.30	.05	312	.36	.71
	Ortaokul	173	4.33	.05			

\* $p<.05$

Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $t_{(312)}=1.48$ ;  $p>.05$ ], ödül gücü [ $t_{(312)}=0.12$ ;  $p>.05$ ], karizmatik güç [ $t_{(312)}=1.54$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücü [ $t_{(312)}=0.36$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında kurum türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak zorlayıcı

güç [ $t_{(312)}=2.21$ ;  $p<.05$ ] boyutunda öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre ortaokullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=2.07$ ,  $S=0.5$ ) ilkokullarda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=1.88$ ,  $S=0.6$ ) göre okul müdürlerinin zorlayıcı gücü daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 7’de okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 7

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yasal Güç	Sınıf	116	4.01	.56	312	1.93	.05
	Branş	198	4.14	.60			
Ödül Gücü	Sınıf	116	3.73	.80	312	.13	.89
	Branş	198	3.75	.85			
Karizmatik Güç	Sınıf	116	3.98	.94	312	.55	.58
	Branş	198	3.92	.94			
Zorlayıcı Güç	Sınıf	116	1.90	.77	312	1.43	.15
	Branş	198	2.03	.73			
Uzmanlık Gücü	Sınıf	116	4.26	.73	312	1.14	.25
	Branş	198	4.35	.65			

Tablo 7 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $t_{(312)}=1.93$ ;  $p>.05$ ], ödül gücü [ $t_{(312)}=0.13$ ;  $p>.05$ ], karizmatik güç [ $t_{(312)}=0.55$ ;  $p>.05$ ], zorlayıcı güç [ $t_{(312)}=1.43$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücü [ $t_{(312)}=1.14$ ;  $p>.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 8’de okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 8

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Yasal Güç	23-33 yaş	92	4.15	.53	2-311	.70	.49	
	34-43 yaş	142	4.08	.66				
	44 yaş ve üzeri	80	4.05	.51				
Ödül Gücü	23-33 yaş	92	3.77	.80	2-311	.08	.91	
	34-43 yaş	142	3.74	.87				
	44 yaş ve üzeri	80	3.71	.80				
Karizmatik Güç	23-33 yaş	92	4.01	.87	2-311	.48	.61	
	34-43 yaş	142	3.95	.99				
	44 yaş ve üzeri	80	3.87	.93				
Zorlayıcı Güç	23-33 yaş	92	2.04	.83	2-311	.33	.71	
	34-43 yaş	142	1.96	.74				
	44 yaş ve üzeri	80	1.96	.65				
Uzmanlık Gücü	23-33 yaş	92	4.35	.62	2-311	1.31	.26	
	34-43 yaş	142	4.36	.74				
	44 yaş ve üzeri	80	4.21	.63				

Tablo 8 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $F_{(2-311)}=0.70$ ;  $p>.05$ ], ödül gücü [ $F_{(2-311)}=0.80$ ;  $p>.05$ ], karizmatik güç [ $F_{(2-311)}=0.48$ ;  $p>.05$ ], zorlayıcı güç [ $F_{(2-311)}=0.33$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücü [ $F_{(2-311)}=1.31$ ;  $p>.05$ ] öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 9’da okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.



Tablo 9

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Anlamlı Fark(Sidak)
Yasal Güç	Önlisans	18	4.02	.66	2-311	.62	.53	
	Lisans	278	4.09	.59				
	Lisansüstü	18	4.23	.51				
Ödül Gücü	Önlisans	18	3.47	.84	2-311	1.03	.35	
	Lisans	278	3.75	.84				
	Lisansüstü	18	3.82	.61				
Karizmatik Güç	Önlisans	18	3.96	.94	2-311	.20	.81	
	Lisans	278	3.93	.95				
	Lisansüstü	18	4.08	.82				
Zorlayıcı Güç	Önlisans	18	1.88	.82	2-311	.28	.75	
	Lisans	278	1.98	.74				
	Lisansüstü	18	2.07	.77				
Uzmanlık Gücü	Önlisans	18	4.24	.55	2-311	1.47	.23	
	Lisans	278	4.31	.70				
	Lisansüstü	18	4.58	.47				

Tablo 9 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $F_{(2-311)}=0.62$ ;  $p>.05$ ], ödül gücü [ $F_{(2-311)}=1.03$ ;  $p>.05$ ], karizmatik güç [ $F_{(2-311)}=0.20$ ;  $p>.05$ ], zorlayıcı güç [ $F_{(2-311)}=0.28$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücünün [ $F_{(2-311)}=1.47$ ;  $p>.05$ ] öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 10'da okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının kurumdaki süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 10

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Kurumdaki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurumdaki Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Yasal Güç	1-5 yıl	196	4.12	.63	2-311	.49	.60	
	6-10 yıl	75	4.08	.53				
	11 yıl ve üzeri	43	4.02	.50				
Ödül Gücü	1-5 yıl	196	3.72	.86	2-311	.11	.88	
	6-10 yıl	75	3.77	.80				
	11 yıl ve üzeri	43	3.77	.76				
Karizmatik Güç	1-5 yıl	196	3.91	.95	2-311	1.44	.23	
	6-10 yıl	75	4.1	.82				
	11 yıl ve üzeri	43	3.82	1.06				
Zorlayıcı Güç	1-5 yıl	196	2.00	.77	2-311	.17	.83	
	6-10 yıl	75	1.95	.72				
	11 yıl ve üzeri	43	1.96	.70				
Uzmanlık Gücü	1-5 yıl	196	4.30	.72	2-311	.74	.47	
	6-10 yıl	75	4.40	.59				
	11 yıl ve üzeri	43	4.26	.68				

Tablo 10 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $F_{(2-311)}=0.49$ ;  $p>.05$ ], ödül gücü [ $F_{(2-311)}=0.11$ ;  $p>.05$ ], karizmatik güç [ $F_{(2-311)}=1.44$ ;  $p>.05$ ], zorlayıcı güç [ $F_{(2-311)}=0.17$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücünün [ $F_{(2-311)}=0.74$ ;  $p>.05$ ] öğretmenlerin kurumdaki sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 11’de okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının mesleki süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 11

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarının Mesleki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurumdaki Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Yasal Güç	1-10 yıl	100	4.18	.05	2-311	1.76	.17	
	11-20 yıl	141	4.07	.05				
	21 yıl ve üzeri	73	4.02	.06				
Ödül Gücü	1-10 yıl	100	3.76	.07	2-311	1.01	.36	
	11-20 yıl	141	3.79	.07				
	21 yıl ve üzeri	73	3.62	.09				
Karizmatik Güç	1-10 yıl	100	4.01	.08	2-311	1.47	.23	
	11-20 yıl	141	3.98	.08				
	21 yıl ve üzeri	73	3.78	.11				
Zorlayıcı Güç	1-10 yıl	100	2.07	.08	2-311	1.35	.25	
	11-20 yıl	141	1.91	.06				
	21 yıl ve üzeri	73	1.99	.08				
Uzmanlık Gücü	1-10 yıl	100	4.35	.06	2-311	2.52	.08	
	11-20 yıl	141	4.38	.06				
	21 yıl ve üzeri	73	4.16	.07				

Tablo 11 incelendiğinde okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının alt boyutlarından olan yasal güç [ $F_{(2-311)}=1.76$ ;  $p>.05$ ], ödül gücü [ $F_{(2-311)}=1.01$ ;  $p>.05$ ], karizmatik güç [ $F_{(2-311)}=1.47$ ;  $p>.05$ ], zorlayıcı güç [ $F_{(2-311)}=1.35$ ;  $p>.05$ ] ve uzmanlık gücünün [ $F_{(2-311)}=2.52$ ;  $p>.05$ ] öğretmenlerin mesleki sürelerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

### Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları doğrultusunda mesleki tükenmişlik düzeylerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ait bulgulara Tablo 12’de yer verilmiştir.

Tablo 12

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S
Duygusal Tükenme	314	1.90	1.21
Duyarsızlaşma	314	.69	.83
Kişisel Başarı	314	4.72	1.00

Tablo 12 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin (N=314) mesleki tükenmişlik alt boyutları arasında yer alan duygusal tükenme boyutunda ( $\bar{X}=1.90$ ,  $S=1.21$ ) orta düzeyde, duyarsızlaşma boyutunda ( $\bar{X}=0.69$ ,  $S=0.83$ ) düşük düzeyde ve kişisel başarı boyutunda ( $\bar{X}=4.72$ ,  $S=1.00$ ) düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

## Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi

Tablo 13’de öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 13

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Kadın	186	1.94	1.23	312	.63	.52
	Erkek	128	1.85	1.19			
Duyarsızlaşma	Kadın	186	0.66	.85	312	.69	.48
	Erkek	128	0.73	.80			
Kişisel Başarı	Kadın	186	4.72	.92	312	.02	.98
	Erkek	128	4.71	1.12			

Tablo 13 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $t_{(312)}=0.63$ ;  $p>.05$ ], duyarsızlaşma [ $t_{(312)}=0.69$ ;  $p>.05$ ] ve kişisel başarı [ $t_{(312)}=0.02$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 14’de öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 14

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Evli	283	1.90	1.19	312	.22	.82
	Bekar	31	1.85	1.41			
Duyarsızlaşma	Evli	283	.69	.84	312	.26	.78
	Bekar	31	.65	.73			
Kişisel Başarı	Evli	283	4.71	1.00	312	.25	.79
	Bekar	31	4.76	1.01			

Tablo 14 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $t_{(312)}=0.22$ ;  $p>.05$ ], duyarsızlaşma [ $t_{(312)}=0.26$ ;  $p>.05$ ] ve kişisel başarı [ $t_{(312)}=0.25$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 15’de öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin kurum türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 15

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duygusal Tükenme	İlkokul	141	1.58	1.12	312	4.36	.00*
	Ortaokul	173	2.16	1.22			
Duyarsızlaşma	İlkokul	141	.46	.68	312	4.70	.00*
	Ortaokul	173	.88	.90			
Kişisel Başarı	İlkokul	141	5.02	.93	312	4.95	.00*
	Ortaokul	173	4.47	.99			

\*p&lt;.05

Tablo 15 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $t_{(312)}=4.36$ ;  $p<.05$ ], duyarsızlaşma [ $t_{(312)}=4.70$ ;  $p<.05$ ] ve kişisel başarı [ $t_{(312)}=4.95$ ;  $p<.05$ ] ile ilgili algıları kurum türlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.16$ ,  $S=1.22$ ) ilkokulda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=1.58$ ,  $S=1.12$ ) göre duygusal tükenmişlikleri daha yüksektir. Duyarsızlaşma alt boyutunda; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=0.88$ ,  $S=0.90$ ) ilkokulda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=0.46$ ,  $S=0.68$ ) göre duyarsızlaşmaları daha yüksektir. Kişisel başarı alt boyutunda; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ( $\bar{X}=5.02$ ,  $S=0.93$ ) ortaokulda görev yapan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.47$ ,  $S=0.99$ ) göre kişisel başarı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 16'da öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 16

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Duygusal Tükenme	Sınıf	116	1.57	1.12	312	3.69	.00*
	Branş	198	2.09	1.23			
Duyarsızlaşma	Sınıf	116	.44	.62	312	4.60	.00*
	Branş	198	.84	.91			
Kişisel Başarı	Sınıf	116	5.01	.97	312	4.12	.00*
	Branş	198	4.54	.98			

\*p&lt;.05

Tablo 16 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $t_{(312)}=3.69$ ;  $p<.05$ ], duyarsızlaşma [ $t_{(312)}=4.60$ ;  $p<.05$ ] ve kişisel

başarı [ $t_{(312)}=4.12$ ;  $p<.05$ ] ile ilgili algıları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda; branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=2.09$ ,  $S=1.23$ ) sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=1.57$ ,  $S=1.12$ ) göre duygusal tükenmişlikleri daha yüksektir. Duyarsızlaşma alt boyutunda; branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=0.84$ ,  $S=0.91$ ) sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=0.44$ ,  $S=0.62$ ) göre duyarsızlaşmaları daha yüksektir. Kişisel başarı alt boyutunda; sınıf öğretmenlerinin ( $\bar{X}=5.01$ ,  $S=0.97$ ) branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=4.54$ ,  $S=0.98$ ) göre kişisel başarı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 17’de öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 17

<i>Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>								
Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Duygusal Tükenme	23-33 yaş	92	2.14	1.22	2-311	3.37	.03*	23-33 yaş> 44 yaş ve üzeri
	34-43 yaş	142	1.87	1.15				
	44 yaş ve üzeri	80	1.67	1.27				
Duyarsızlaşma	23-33 yaş	92	.88	.93	2-311	6.80	.00*	23-33 yaş> 44 yaş ve üzeri 34-43 yaş> 44 yaş ve üzeri
	34-43 yaş	142	.72	.86				
	44 yaş ve üzeri	80	.42	.54				
Kişisel Başarı	23-33 yaş	92	4.45	.88	2-311	5.47	.00*	44 yaş ve üzeri> 23-33 yaş
	34-43 yaş	142	4.47	1.03				
	44 yaş ve üzeri	80	4.94	1.02				

\* $p<.05$

Tablo 17 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $F_{(2-311)}=3.37$ ;  $p<.05$ ], duyarsızlaşma [ $F_{(2-311)}=6.80$ ;  $p<.05$ ] ve kişisel başarı [ $F_{(2-311)}=5.47$ ;  $p<.05$ ] ile ilgili algıları yaşlara göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Duygusal tükenme boyutundaki verilere göre “23-33 yaş aralığında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.14$ ,  $S=1.22$ )”, “44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere ( $\bar{X}=1.67$ ,  $S=1.27$ )” göre duygusal tükenmişlikleri daha yüksektir. Duyarsızlaşma boyutundaki verilere göre “23-33 yaş aralığında olan öğretmenler ( $\bar{X}=0.88$ ,  $S=0.93$ )”, “34-43 yaş aralığında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=0.72$ ,  $S=0.86$ )”

ve “44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlere ( $\bar{X}=0.42$ ,  $S=0.54$ )” göre daha fazla duyarsızlaşmaktadır. Kişisel başarı boyutundaki verilere göre “44 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.94$ ,  $S=1.02$ )” “23-33 yaş aralığında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.45$ ,  $S=0.88$ )” göre kişisel başarı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 18’de öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 18

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Anlamlı Fark(Sidak)
Duyusal Tükenme	Önlisans	18	1.26	1.42				
	Lisans	278	1.93	1.18	2-311	2.87	.05	
	Lisansüstü	18	2.12	1.33				
Duyarsızlaşma	Önlisans	18	.26	.45				
	Lisans	278	.72	.84	2-311	2.69	.06	
	Lisansüstü	18	.60	.88				
Kişisel Başarı	Önlisans	18	5.17	1.00				
	Lisans	278	4.66	1.01	2-311	3.31	.03*	Önlisans>Lisans
	Lisansüstü	18	5.06	.76				

\*p<.05

Tablo 18 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $F_{(2-311)}=2.87$ ;  $p>.05$ ] ve duyarsızlaşma [ $F_{(2-311)}=2.69$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel başarı [ $F_{(2-311)}=3.31$ ;  $p<.05$ ] ile ilgili algıları eğitim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Kişisel başarı boyutundaki verilere göre “Önlisans mezunu öğretmenlerin ( $\bar{X}=5.17$ ,  $S=1.00$ )” “Lisans mezunu öğretmenlere ( $\bar{X}=4.45$ ,  $S=0.88$ )” göre kişisel başarı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 19’da öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin kurumdaki süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 19

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Kurumdaki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurumdaki Süre	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Duygusal Tükenme	1-5 yıl	196	1.96	1.25				
	6-10 yıl	75	1.92	1.14	2-311	1.69	.18	
	11 yıl ve üzeri	43	1.59	1.14				
Duyarsızlaşma	1-5 yıl	196	.75	.84				
	6-10 yıl	75	.60	.81	2-311	1.28	.27	
	11 yıl ve üzeri	43	.59	.81				
Kişisel Başarı	1-5 yıl	196	4.59	1.04				11 yıl ve üzeri>1-5 yıl
	6-10 yıl	75	4.85	.97	2-311	5.26	.00*	
	11 yıl ve üzeri	43	5.08	.73				

\*p&lt;.05

Tablo 19 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $F_{(2-311)}=1.69$ ;  $p>.05$ ]ve duyarsızlaşma [ $F_{(2-311)}=1.28$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları kurumdaki sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Fakat öğretmenlerin algıları kişisel başarı [ $F_{(2-311)}=5.26$ ;  $p<.05$ ] boyutunda farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Kurumlarında “11 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=5.08$ ,  $S=0.73$ )” “1-5 yıl aralığında çalışan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.59$ ,  $S=1.04$ ) göre kişisel başarı düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 20’de öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin mesleki süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 20

*Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Mesleki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Mesleki Süre	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Duygusal Tükenme	1-10 yıl	100	2.14	1.17				
	11-20 yıl	141	1.81	1.21	2-311	3.14	.05	
	20 yıl ve üzeri	73	1.73	1.24				
Duyarsızlaşma	1-10 yıl	100	.90	.93				
	11-20 yıl	141	.68	.83	2-311	6.82	.00*	1-10 yıl> 20 yıl ve üzeri
	20 yıl ve üzeri	73	.43	.58				
Kişisel Başarı	1-10 yıl	100	4.48	.90				20 yıl ve üzeri> 1-10 yıl
	11-20 yıl	141	4.75	1.02	2-311	5.23	.00*	
	20 yıl ve üzeri	73	4.97	1.04				

\*p&lt;.05



Tablo 20 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin duygusal tükenme [ $F_{(2-311)}=3.14$ ;  $p>.05$ ] boyutu ile ilgili algıları mesleki sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenlerin algıları duyarsızlaşma [ $F_{(2-311)}=6.82$ ;  $p<.05$ ] ve kişisel başarı [ $F_{(2-311)}=5.23$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında farklılaştığı belirlenmiştir. Meslekteki süresi “1-10 yıl olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=0.90$ ,  $S=0.93$ )” “21 yıl ve üzeri olan öğretmenlere ( $\bar{X}=0.43$ ,  $S=0.58$ )” göre duyarsızlaşmaları daha yüksektir. Meslekteki süresi “21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=4.97$ ,  $S=1.04$ )” “1-10 yıl olan öğretmenlere ( $\bar{X}=4.48$ ,  $S=0.90$ )” göre kişisel başarı düzeyleri yüksektir.

### **Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları doğrultusunda mesleki yabancılaşma düzeylerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin bulgulara Tablo 21’de yer verilmiştir.

Tablo 21

#### *Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşma Düzeyleri*

Boyutlar	N	$\bar{X}$	S
Güçsüzlük	314	2.11	.71
Anlamsızlık	314	1.59	.60
Yalıtılmışlık	314	1.81	.67
Okula Yabancılaşma	314	2.78	.72

Tablo 21 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenler (N=314) işe yabancılaşmanın alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırasıyla okula yabancılaşma ( $\bar{X}=2.78$ ,  $S=0.72$ -Bazen), güçsüzlük ( $\bar{X}=2.11$ ,  $S=0.71$ -Nadiren), yalıtılmışlık ( $\bar{X}=1.81$ ,  $S=0.67$ -Nadiren) ve anlamsızlık ( $\bar{X}=1.59$ ,  $S=0.60$ -Hiçbir zaman) boyutlarında göstermişlerdir.

### **Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi**

Tablo 22’de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 22

*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Güçsüzlük	Kadın	186	2.13	.71	312	.81	.41
	Erkek	128	2.07	.72			
Anlamsızlık	Kadın	186	1.58	.59	312	.54	.59
	Erkek	128	1.62	.60			
Yalıtılmışlık	Kadın	186	1.82	.65	312	.45	.65
	Erkek	128	1.79	.69			
Okula Yabancılaşma	Kadın	186	2.72	.66	312	1.68	.09
	Erkek	128	2.87	.80			

Tablo 22 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin güçsüzlük [ $t_{(312)}=0.81$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $t_{(312)}=0.54$ ;  $p>.05$ ] yalıtılmışlık [ $t_{(312)}=0.45$ ;  $p>.05$ ] ve okula yabancılaşma [ $t_{(312)}=1.68$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 23'de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının medeni durum değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 23

*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Medeni Durum Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Güçsüzlük	Evli	283	2.10	.70	312	.19	.84
	Bekar	31	2.13	.81			
Anlamsızlık	Evli	283	1.61	.60	312	1.12	.26
	Bekar	31	1.48	.52			
Yalıtılmışlık	Evli	283	1.81	.68	312	.10	.91
	Bekar	31	1.80	.53			
Okula Yabancılaşma	Evli	283	2.81	.72	312	1.75	.08
	Bekar	31	2.56	.73			

Tablo 23 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin güçsüzlük [ $t_{(312)}=0.19$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $t_{(312)}=1.12$ ;  $p>.05$ ], yalıtılmışlık [ $t_{(312)}=0.10$ ;  $p>.05$ ] ve okula yabancılaşma [ $t_{(312)}=1.75$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 24'de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının kurum türü değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 24

*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Kurum Türü Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Güçsüzlük	İlkokul	141	1.93	.69	312	4.10	.00*
	Ortaokul	173	2.25	.70			
Anlamsızlık	İlkokul	141	1.47	.57	312	3.42	.00*
	Ortaokul	173	1.70	.60			
Yalıtılmışlık	İlkokul	141	1.75	.68	312	1.33	.18
	Ortaokul	173	1.85	.66			
Okula	İlkokul	141	2.74	.75	312	.95	.34
Yabancılaşma	Ortaokul	173	2.82	.70			

\*p&lt;.05

Tablo 24 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin yalıtılmışlık [ $t_{(312)}=1.33$ ;  $p>.05$ ] ve okula yabancılaşma [ $t_{(312)}=0.95$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmen algıları güçsüzlük [ $t_{(312)}=4.10$ ;  $p<.05$ ] ve anlamsızlık [ $t_{(312)}=3.42$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Güçsüzlük alt boyutunda; ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{X}=2.25$ ,  $S=0.70$ ) ilkokul öğretmenlerine ( $\bar{X}=1.93$ ,  $S=0.69$ ) göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir. Aynı zamanda anlamsızlık alt boyutunda; ortaokul öğretmenlerinin ( $\bar{X}=1.70$ ,  $S=0.60$ ) ilkokul öğretmenlerine ( $\bar{X}=1.47$ ,  $S=0.57$ ) göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 25’de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 25

*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Güçsüzlük	Sınıf	116	1.94	.68	312	3.10	.00*
	Branş	198	2.20	.72			
Anlamsızlık	Sınıf	116	1.47	.55	312	2.92	.00*
	Branş	198	1.67	.61			
Yalıtılmışlık	Sınıf	116	1.76	.70	312	.97	.33
	Branş	198	1.84	.65			
Okula	Sınıf	116	2.77	.76	312	.27	.78
Yabancılaşma	Branş	198	2.79	.70			

\*p&lt;.05

Tablo 25 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin yalıtılmışlık [ $t_{(312)}=0.97$ ;  $p>.05$ ] ve okula yabancılaşma [ $t_{(312)}=0.27$ ;  $p>.05$ ] ile ilgili algıları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmen algıları güçsüzlük [ $t_{(312)}=3.10$ ;  $p<.05$ ] ve anlamsızlık [ $t_{(312)}=2.92$ ;  $p<.05$ ] boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Güçsüzlük alt boyutunda branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=2.20$ ,  $S=0.72$ ) sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=1.94$ ,  $S=0.68$ ) göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir. Aynı zamanda anlamsızlık alt boyutunda branş öğretmenlerinin ( $\bar{X}=1.67$ ,  $S=0.61$ ) sınıf öğretmenlerine ( $\bar{X}=1.47$ ,  $S=0.55$ ) göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 26'da öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 26

<i>Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması</i>								
Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Güçsüzlük	23-33 yaş	92	2.22	.65	2-311	1.55	.21	
	34-43 yaş	142	2.06	.71				
	44 yaş ve üzeri	80	2.05	.77				
Anlamsızlık	23-33 yaş	92	1.63	.59	2-311	.79	.45	
	34-43 yaş	142	1.61	.63				
	44 yaş ve üzeri	80	1.52	.54				
Yalıtılmışlık	23-33 yaş	92	1.77	.61	2-311	.42	.65	
	34-43 yaş	142	1.84	.67				
	44 yaş ve üzeri	80	1.78	.73				
Okula Yabancılaşma	23-33 yaş	92	2.61	.70	2-311	3.83	.02*	34-43 yaş> 23-33 yaş
	34-43 yaş	142	2.85	.69				
	44 yaş ve üzeri	80	2.87	.78				

\* $p<.05$

Tablo 26 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin güçsüzlük [ $F_{(2-311)}=1.55$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $F_{(2-311)}=0.79$ ;  $p>.05$ ] ve yalıtılmışlık [ $F_{(2-311)}=0.42$ ;  $p>.05$ ] boyutu ile ilgili algıları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarının okula yabancılaşma [ $F_{(2-311)}=3.83$ ;  $p<.05$ ] boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir. Okula yabancılaşma

boyutundaki verilere göre “34-43 yaş aralığında olan öğretmenlerin ( $\bar{X}=2.85$ ,  $S=0.69$ )” “23-33 yaş aralığında olan öğretmenlere ( $\bar{X}=2.87$ ,  $S=0.78$ )” göre yabancılaşma düzeyleri daha yüksektir.

Tablo 27’de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının eğitim düzeyi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 27

*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Eğitim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Anlamlı Fark(Sidak)
Güçsüzlük	Önlisans	18	1.98	.89	2-311	.65	.52	
	Lisans	278	2.12	.70				
	Lisansüstü	18	1.97	.78				
Anlamsızlık	Önlisans	18	1.39	.46	2-311	1.40	.24	
	Lisans	278	1.61	.60				
	Lisansüstü	18	1.49	.62				
Yalıtılmışlık	Önlisans	18	1.77	.83	2-311	1.38	.25	
	Lisans	278	1.83	.66				
	Lisansüstü	18	1.56	.56				
Okula Yabancılaşma	Önlisans	18	2.83	.91	2-311	.07	.93	
	Lisans	278	2.78	.70				
	Lisansüstü	18	2.82	.88				

Tablo 27 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin güçsüzlük [ $F_{(2-311)}=0.65$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $F_{(2-311)}=1.40$ ;  $p>.05$ ], yalıtılmışlık [ $F_{(2-311)}=1.38$ ;  $p>.05$ ] ve okula yabancılaşma [ $F_{(2-311)}=0.07$ ;  $p>.05$ ] boyutu ile ilgili algıları eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 28’de öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının kurumdaki süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 28

*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Kurumdaki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurumdaki Süre	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Güçsüzlük	1-5 yıl	196	2.13	.71	2-311	.27	.76	
	6-10 yıl	75	2.07	.73				
	11 yıl ve üzeri	43	2.07	.71				
Anlamsızlık	1-5 yıl	196	1.58	.62	2-311	.87	.41	
	6-10 yıl	75	1.67	.59				
	11 yıl ve üzeri	43	1.53	.52				
Yalıtılmışlık	1-5 yıl	196	1.75	.63	2-311	1.75	.17	
	6-10 yıl	75	1.90	.72				
	11 yıl ve üzeri	43	1.89	.73				
Okula Yabancılaşma	1-5 yıl	196	2.72	.72	2-311	1.72	.18	
	6-10 yıl	75	2.88	.72				
	11 yıl ve üzeri	43	2.89	.74				

Tablo 28 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin güçsüzlük [ $F_{(2-311)}=0.27$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $F_{(2-311)}=0.87$ ;  $p>.05$ ], yalıtılmışlık [ $F_{(2-311)}=1.75$ ;  $p>.05$ ] ve okula yabancılaşma [ $F_{(2-311)}=1.72$ ;  $p>.05$ ] boyutu ile ilgili algıları kurumdaki sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 29'da öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının mesleki süresi değişkenine göre karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 29

*Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşmalarının Mesleki Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması*

Boyutlar	Kurumdaki Süre	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Anlamlı Fark(Sidak)
Güçsüzlük	1-10 yıl	100	2.24	.63	2-311	2.48	.08	
	11-20 yıl	141	2.03	.73				
	21 yıl ve üzeri	73	2.07	.77				
Anlamsızlık	1-10 yıl	100	1.63	.60	2-311	.79	.45	
	11-20 yıl	141	1.60	.63				
	21 yıl ve üzeri	73	1.52	.53				
Yalıtılmışlık	1-10 yıl	100	1.78	.61	2-311	.14	.86	
	11-20 yıl	141	1.82	.69				
	21 yıl ve üzeri	73	1.81	.72				
Okula Yabancılaşma	1-10 yıl	100	2.69	.70	2-311	1.87	.15	
	11-20 yıl	141	2.78	.69				
	21 yıl ve üzeri	73	2.91	.80				

Tablo 29 incelendiğinde, araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin güçsüzlük [ $F_{(2-311)}=2.48$ ;  $p>.05$ ], anlamsızlık [ $F_{(2-311)}=0.79$ ;  $p>.05$ ], yalıtılmışlık [ $F_{(2-311)}=0.14$ ;  $p>.05$ ] ve okula yabancılaşma [ $F_{(2-311)}=1.87$ ;  $p>.05$ ] boyutu ile ilgili algıları mesleki sürelerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 30'da Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 30

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi*

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Yasal Güç	1.00							
2. Ödül Gücü	.336**	1.00						
3. Karizmatik Güç	.300**	.755**	1.00					
4. Zorlayıcı Güç	.095	-.394**	-.508**	1.00				
5. Uzmanlık Gücü	.400**	.681**	.829**	-.409**	1.00			
6. Duygusal Tükenme	.003	-.106	-.160**	.178**	-.104	1.00		
7. Duyarsızlaşma	.061	.026	-.040	.209**	-.044	.415**	1.00	
8. Kişisel Başarı	.207**	.129*	.217**	-.083	.255**	-.367**	-.420**	1.00

\*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$

Yapılan korelasyon analizinde okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarından olan yasal güç boyutuyla ilgili öğretmen görüşleri ile kişisel başarı düzeyleri ( $r=.207$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; duygusal tükenme düzeyleri ( $r=.003$ ,  $p>.01$ ) ve duyarsızlaşma düzeyleri ( $r=.061$ ,  $p>.01$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Ödül gücü boyutu ile kişisel başarı düzeyleri ( $r=.129$ ,  $p<.05$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; duygusal tükenme düzeyleri ( $r=-.106$ ,  $p>.01$ ) ve duyarsızlaşma düzeyleri ( $r=.026$ ,  $p>.01$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Karizmatik güç boyutu ile kişisel başarı düzeyleri ( $r=.217$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; duygusal tükenme düzeyleri ( $r=-.160$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu ve duyarsızlaşma düzeyleri ( $r=-.040$ ,  $p>.01$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Zorlayıcı güç boyutu ile duygusal tükenme düzeyleri ( $r=.178$ ,  $p<.01$ ) ve duyarsızlaşma düzeyleri ( $r=.209$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; kişisel başarı düzeyleri ( $r=-.083$ ,  $p>.01$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Uzmanlık gücü boyutu ile

kişisel başarı düzeyleri ( $r=.255$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; duygusal tükenme düzeyleri ( $r=-.104$ ,  $p>.01$ ) ve duyarsızlaşma düzeyleri ( $r=-.044$ ,  $p>.01$ ) arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 31’de Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin mesleki yabancılaşma düzeylerine ilişkin korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 31

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları İle Öğretmenlerin Mesleki Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Korelasyon Analizi*

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Yasal Güç	1.00								
2. Ödül Gücü	.336**	1.00							
3. Karizmatik Güç	.300**	.755**	1.00						
4. Zorlayıcı Güç	.095	-.394**	-.508**	1.00					
5. Uzmanlık Gücü	.400**	.681**	.829**	-.409**	1.00				
6. Güçsüzlük	-.123*	-.329**	-.406**	.335**	-.376**	1.00			
7. Anlamsızlık	-.195**	-.121*	-.201**	.216**	-.266**	.662**	1.00		
8.Yalıtılmışlık	-.206**	-.263**	-.349**	.239**	-.381**	.607**	.594**	1.00	
9.Okula Yabancılaşma	-.121*	-.169**	-.208**	.202**	-.205**	.152**	.151**	.077	1.00

\*\* $p<.01$ ; \* $p<.05$

Yapılan korelasyon analizinde okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynaklarından olan yasal güç boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri ( $r=-.195$ ,  $p<.01$ ) ve yalıtılmışlık düzeyleri ( $r=-.206$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yasal güç boyutu ile öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri ( $r=-.123$ ,  $p<.05$ ) ve okula yabancılaşma ( $r=-.121$ ,  $p<.05$ ) düzeyleri arasında .05 anlamlılık düzeyinde negatif yönde düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ödül gücü boyutu ile öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri ( $r=-.329$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; yalıtılmışlık düzeyleri ( $r=-.263$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma düzeyleri ( $r=-.169$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Ödül gücü boyutu ile öğretmenlerin anlamsızlık düzeyleri ( $r=-.121$ ,  $p<.05$ ) arasında .05 anlamlılık düzeyinde negatif yönde düşük bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Karizmatik güç boyutu ile öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri ( $r=-.406$ ,  $p<.01$ ) ve yalıtılmışlık düzeyleri ( $r=-.349$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; anlamsızlık düzeyleri ( $r=-.201$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma düzeyleri



( $r=-.208$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Zorlayıcı güç boyutu ile öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri ( $r=.335$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; anlamsızlık düzeyleri ( $r=.216$ ,  $p<.01$ ), yalıtılmışlık düzeyleri ( $r=.239$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma düzeyleri ( $r=.202$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Uzmanlık gücü boyutu ile öğretmenlerin güçsüzlük düzeyleri ( $r=-.376$ ,  $p<.01$ ) ve yalıtılmışlık düzeyleri ( $r=-.381$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu; anlamsızlık düzeyleri ( $r=-.266$ ,  $p<.01$ ) ve okula yabancılaşma düzeyleri ( $r=-.205$ ,  $p<.01$ ) arasında negatif yönde düşük bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.



## **Dördüncü Bölüm**

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### **Sonuç ve Tartışma**

Yapılan bu araştırmada, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında öncelikli olarak okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarının demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Araştırma kapsamındaki öğretmenlere göre okul müdürlerinin en fazla kullandıkları güç kaynakları sırasıyla uzmanlık gücü, yasal güç, karizmatik güç, ödül gücü ve zorlayıcı güçtür. Alanyazına bakıldığında uzmanlık gücünün okul müdürleri tarafından en fazla kullanıldığı güç türüdür. İlgili alanyazın incelendiğinde Karaman'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada da aynı sonuç elde edilmiş olup elde edilen bu sonuç yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra Polat'ın (2010) yapmış olduğu araştırmada uzmanlık gücünün en fazla kullanıldığı ve en az zorlayıcı gücün kullanıldığı belirlenmiştir. Diş (2015), Aslanargun (2011), Kayalı (2011) ve Polat (2010) yapmış oldukları çalışmalarda da araştırmanın sonuca benzer olarak okul müdürlerinin en az kullandığı güç kaynağının zorlayıcı güç olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları cinsiyet değişkenine göre değerlendirildiğinde, karizmatik güç ve ödül gücü alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin ödül gücünü ve karizmatik gücünü daha çok kullandıkları görüşündedir. Özkul (2018), Yeşilbaş (2018) ve Altinkurt ve diğerlerinin (2014) yapmış oldukları çalışmasında öğretmenleri cinsiyetleri ile

ödül gücü arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre ödül gücüne dair daha olumlu düşündükleri belirlenmiştir. Bu araştırmalar yapılan bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Uğurlu ve Demir'in (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre karizmatik güç ve ödül gücü arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin erkek öğretmenlere kadın öğretmenlerden daha fazla nazik, duyarlı davranması, onlara istedikleri ödülleri vermeleri ve onları etkileri altına almaları bu duruma neden olabilir. Okul müdürlerinin genellikle erkek olması, erkek personelin ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla birlikte vakit geçirebilmelerine olanak sağlar. Böylelikle okul müdürünün karizmasını erkek öğretmenlere daha fazla yansıttığı söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları medeni durumlarına göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin medeni durumlarının bekar ya da evli olması okul müdürünün kullandığı güç kaynağına ilişkin algılarında herhangi bir farklılık göstermemektedir. Pars'ın (2017) yapmış olduğu çalışmada da aynı sonuç elde edilmiş olup elde edilen bu sonuç yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir. Okul müdürlerinin güç kullanımında öğretmenlerin evli ya da bekar olma durumu öğretmenlerin algılarında etkili değildir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları kurum türü değişkenine göre değerlendirildiğinde, zorlayıcı güç alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre ortaokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerine göre zorlayıcı gücü daha çok kullandıkları görüşündedir. Uğur (2018) ve Karaman'ın (2015) yapmış olduğu çalışmada da ortaokul öğretmenlerinin ilkokul öğretmenlerine göre daha çok zorlayıcı gücü kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç yapılan araştırmayı destekler niteliktedir. Bu duruma ortaokul müdürlerinin ortaokul öğretmenlerine bir işi yaptırırken baskı ve zorlama içeren yaptırımları kullanmalarının neden olduğu düşünülmektedir. Kayalı (2011) yapmış olduğu çalışmasında kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin ğretmen algıları branş değişkenine göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Yorulmaz (2014), Kayalı (2011), Aslanargun (2009) ve Göksu'nun (2004) yapmış oldukları çalışmalarda da branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları araştırmayı destekler niteliktedir. Diş (2015), Altinkurt ve diğerleri (2014) ve Cömert'in (2014) yapmış oldukları çalışmalarda okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin ğretmen algıları yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Karaman (2015) 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre okul müdürlerinin zorlayıcı gücü kullandıkları görüşünde olduğunu belirlemiştir. Göksu'nun (2014) alışmasına göre öğretmenlerin yaşları arttıkça okul müdürlerinin zorlayıcı gücü daha çok kullandıkları görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. zhan (2016), Sağ (2010) ve Bozaykut'un (2009) yapmış olduğu çalışmalarda da yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları da araştırmayı destekler niteliktedir. Bu sonuç okul müdürlerinin her yaş grubundaki öğretmenlerine aynı tutumu ve davranışı sergilemekte olduğunun bir göstergesi olabilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin ğretmen algıları eğitim düzeylerine göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Polat'ın (2010) yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarından uzmanlık gücü ve yasal gç ile eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Zafer (2008) yapmış olduğu çalışmasında eğitim durumu ile karizmatik gç ve ödül gücü alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiştir. Aydın (2016) ise öğretmenlerin eğitim durumları ile bilgi gücü, zorlayıcı güç, karizmatik gç ve ödül gücü algıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. zkul (2018), Yeşilbaş (2018), Demir (2017), zhan (2016), Kayalı (2011), Yorulmaz (2011) ve Aslanargun'un (2009) yapmış oldukları çalışmalarda da okul müdürlerinin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre gç kullanımlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirlemişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar bu çalışmayı destekler niteliktedir. Bu durum okullarda farklı eğitim düzeylerinde

öğretmenlerin bulunmasına rağmen zaman içerisinde bütün öğretmenlerin hemen hemen aynı bakış açılarının aynı doğrultuda gelişmesinde dolayı kaynaklanmış olabilir. Aynı zamanda okul müdürleri güçlerini kullanırlarken öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre farklı bir tutum sergilemedikleri söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları kurumdaki çalışma sürelerine göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Pamuk'un (2018) yapmış olduğu çalışmada kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre okul müdürlerinin uzmanlık gücü, zorlayıcı güç ve yasal güç kullanımlarına yönelik öğretmenlerin algılarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Yeşilbaş'ın yapmış olduğu çalışmada okul müdürlerinin uyguladıkları güç kaynaklarıyla okul kıdemi arasında karizmatik güç ve zorlayıcı güç alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Uğurlu ve Demir (2015) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin okulda buldukları hizmet süreleri ile okul müdürlerinin kullandıkları güçlere ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Elde edilen bu sonuç bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kurumdaki çalışma sürelerinin okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları mesleki sürelerine göre değerlendirildiğinde, anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Özhan (2016) yapmış olduğu çalışmada kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin karizmatik güç kullanımında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Pamuk (2018) yapmış olduğu çalışmada mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin karizmatik güç, zorlayıcı güç ve ödül gücü kullanımlarına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yeşilbaş (2018), Demir (2017), Diş (2015), Kayalı (2011) ve Bozaykut'un (2009) yapmış oldukları çalışmalarında da kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar yapılan bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleki süreleri okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarına ilişkin algılarını etkilemediği söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler orta düzeyde duygusal tükenmişliğe, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısına sahiptir. Çelik (2015) ve Yeğin'in (2014) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin düşük düzeyde tükenmişlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan bu çalışmalar kısmen de olsa bu çalışmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlik mesleği yüz yüze insan ilişkilerinin yoğunlukta yaşandığı bir meslek grubu olsa da tükenmişlik düzeylerinin düşük çıkmasının öğretmenlerin tükenmişlik durumlarını görmezden gelebilecek olmalarının ve olumsuz bir durum olarak tükenmişliğin nitelendirilmesinin neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Dönmez (2018), Girgin (2011), Aslan (2009) ve Akten'in (2007) yapmış oldukları çalışmalarda da öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre tükenmişlikleri bazı alt boyutlarda değişiklik göstermezken bazı alt boyutlarda değişiklik göstermektedir. Çelik (2015), Tunaboşlu (2015), Acun (2010) ve Arıkan'ın (2007) yapmış oldukları çalışmalarında da cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu bulgular yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin belirlenmesinde cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri medeni durum değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Aslan (2009) yapmış olduğu çalışmayla medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Erkul (2014), Acun (2010) ve Akten'in (2007) yapmış oldukları çalışmalarında medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular yapılan bu araştırmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin belirlenmesinde medeni durumun belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri kurum türü değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu

belirlenmiştir. Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin ilkokullarda çalışan öğretmenlere göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha fazla tükenmiş hissetmektedirler. Aynı zamanda ortaokulda çalışan öğretmenler ilkokulda çalışan öğretmenlere göre kendilerinin kişisel başarılarını düşük ve daha fazla tükenmiş görmektedirler. Tunaboşlu (2015), Türkçapan (2011) ve Başören'in (2005) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin tükenmişliklerinin kurum türüne göre anlamlı bir farklılığının olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Çelik (2015), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kişisel başarı ile ilgili algılarında anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ortaokuldaki öğrencilerin ilkokuldaki öğrencilere göre disiplin sorunlarının fazla olması ve ortaokul öğrencilerinin sınava hazırlanma sürecinde duygusal değişimler yaşayabilmesi öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına sebep oluyor olabilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri branş değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında daha fazla tükenmiş hissetmektedirler. Aynı zamanda branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre kendilerinin kişisel başarılarını düşük ve daha fazla tükenmiş görmektedirler. Çelik (2015), Arıcan (2009) ve Tümkaya'nın (1996) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin tükenmişliklerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığının olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Çağlayan'ın (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin tükenmişliklerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma araştırmayı destekler niteliktedir. Kurum türü ile branş değişkenleri arasındaki birebir benzerlik olması birbirlerini desteklerini göstermektedir. Branş öğretmenlerinin daha çok ortaokullarda görev yapmaları ve bu kademedeki öğrencilerin bu dönemde duygusal ve fiziksel değişimler geçirmeleri öğretmenleri olumsuz yönde etkiliyor olabilir. Aynı zamanda bu öğrencilerin sınavlara hazırlanmaları nedeniyle öğretmenlerin hem velileri hem de öğrencileriyle çok fazla yüz yüze iletişim kurmaları da bu duruma neden olduğu söylenebilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve

duyarsızlaşma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. 22-33 yaş aralığındaki öğretmenler 44 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha çok duygusal tükenme hissetmektedir. Aynı zamanda 23-33 yaş aralığındaki öğretmenler 44 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre, 34-43 yaş aralığındaki öğretmenler ise 44 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha çok duyarsızlaşma hissetmektedirler. Araştırmaya göre 23-33 yaş aralığındaki öğretmenlerin 44 yaş ve üzeri öğretmenlere göre kişisel başarıları düşük ve kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Ergüner (2014), Çağlar (2011) ve Kale'nin (2007) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişliklerinin yaş değişkenine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya çıkarmışlardır. Yungul (2016) ve Türkçapar'ın (2011) yapmış oldukları çalışmalarında da öğretmenlerin tükenmişliklerinin yaş değişkenine göre duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Öğretmenlerin yaşları arttıkça tükenmişlikleri azalmakta ve kişisel başarıları da artmaktadır. Öğretmenlerin yıllar geçtikçe deneyim kazanmaları buna neden oluyor olabilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Kişisel başarı alt boyutuna göre ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlere göre kişisel başarıları düşük ve kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Çolakoğlu'nun (2014), Erkul (2014) ve Acun'un (2010) yapmış oldukları çalışmalarında eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Tunaboşlu (2015), Yıldız (2011) ve Yungul'un (2006) yapmış oldukları çalışmalarında eğitim düzeyi değişkenine göre incelendiğinde kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Eğitim hayatı boyunca yaşanan problemlerin eğitim süresinin artmasıyla birlikte öğretmenlerin duygusal sorunlarını da arttırabileceği düşünülmektedir.



Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri kurumdaki çalışma süreleri değişkenine göre incelendiğinde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Kişisel başarı alt boyutuna göre ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre aynı kurumda 1-5 yıl arasında çalışan öğretmenlerin 11 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere göre kişisel başarıları düşük ve kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Aynı kurumda uzun süre çalışan öğretmenlerin kişisel başarısının yüksek olması o öğretmenlerin kurumun güçlü ve zayıf yönleri bilmeleri nedeniyle bu durumu kendi lehlerine kullanmaları olabilir.

Araştırmada yer alan öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşleri mesleki süreleri değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Buna göre mesleki süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler mesleki süresi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha çok duyarsızlaşma hissetmektedirler. Aynı zamanda mesleki süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki süresi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre kişisel başarıları düşük ve kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Bilgen ve Genç (2014), Türkçapar, (2011) ve Acun'un (2010) yapmış oldukları çalışmalarında mesleki süreleri değişkenine göre incelendiğinde duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Toplu (2012) ve Özipek'in (2006) yapmış oldukları çalışmalarda da öğretmenlerin tükenmişlik algılarına ilişkin görüşlerinin mesleki süreleri değişkenine göre duygusal tükenme alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı, kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmalar araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin mesleki süreleri arttıkça hissettikleri tükenmişliklerinin azaldığını göstermektedir. Buna da mesleğinde çalıştığı süre arttıkça birçok sorununu çözen öğretmenlerin duygusal anlamda da rahatlamasının neden olduğu düşünülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler nadiren mesleki yabancılaşma yaşamaktadırlar. Kılçık (2011) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin hiçbir zaman mesleki yabancılaşma düzeyine sahip olduğunu

ortaya çıkarmıştır. Çalışır (2006) ve Elma (2003) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin nadiren mesleki yabancılaşma yaşadıklarını belirlemişlerdir. Yapılan bu çalışmalar araştırmayı desteklemektedir. Yapılan bu çalışmalar ışığında öğretmenlerin genel olarak mesleki yabancılaşmalarının düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları cinsiyet değişkenine göre bir anlamlılık göstermemektedir. Çalışır'ın (2006) yapmış olduğu çalışmasında cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Celep (2008) ve Elma'nın (2003) yapmış oldukları çalışmalarında mesleki yabancılaşma ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir. Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının belirlenmesinde cinsiyetin belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları medeni durum değişkenine göre bir anlamlılık göstermemektedir. Aydın (2015) ve Elma'nın (2003) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının medeni durum değişkenine göre bir anlamlılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının belirlenmesinde medeni durumun belirleyici bir etken olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları kurum türü değişkenine göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında bir anlamlılık göstermektedir. Ortaokul öğretmenleri ilkökul öğretmenlerine göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Kıvrı'nın (2013) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının kurum türü değişkenine göre bir anlamlılık göstermediğini belirlemiştir. Açikel (2013) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının kurum türü değişkenine göre yalıtılmışlık ve güçsüzlük alt boyutlarında anlamlı bir farklılığının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmayla paralellik göstermektedir.

Bu durumun ortaokul öğretmenlerinin amaçları ile eylemleri arasında bir bağlantı kuramamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları branş değişkenine göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında bir anlamlılık göstermektedir. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Bu sonuç, kurum türü değişkeninde çıkan sonuçla paralellik göstermektedir. Açikel (2013) ve Gülören'in (2011) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının branş değişkenine göre bir anlamlılık göstermediğini belirlemiştir. Kılçık (2011) yapmış olduğu çalışmada branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yabancılaştıklarını belirlemiştir. Elde edilen bu sonuç araştırmayla paralellik göstermektedir. Bu durumun branş öğretmenlerinin amaçları ile eylemleri arasında bir bağlantı kuramamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları yaş değişkenine göre okula yabancılaşma alt boyutunda bir anlamlılık göstermektedir. 23-33 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 34-43 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okula yabancılaşma düzeyleri daha fazladır. 23-33 yaş aralığındaki öğretmenler, 34-43 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla okula yabancılaşma yaşamaktadırlar. Emir (2012), Gülören (2011) ve Kınık'ın (2010) yapmış oldukları çalışmalarında mesleki yabancılaşma ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Kırır'ın (2013) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarında yaş değişkenine göre normsuzluk, güçsüzlük, yalıtılmışlık ve normsuzluk alt boyutlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir. Mesleki yabancılaşma, bireyin yaşıyla değil de bireyin içerisinde bulunduğu şartlarla ilgili olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları eğitim düzeyi değişkenine göre bir anlamlılık göstermemektedir. Çalışır'ın (2006) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin eğitim durumları ile anlamsızlık, güçsüzlük ve yalıtılmışlık alt boyutlarında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Açikel (2013), Emir (2012) ve Eryılmaz'ın (2010) yapmış oldukları çalışmalarında da mesleki yabancılaşma ile eğitim düzeyi değişkeni

arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin yüksek lisans, lisans ya da ön lisans mezunu olmaları mesleki yabancılaşmalarını etkilemediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları kurumdaki çalışma süresi değişkenine göre bir anlamlılık göstermemektedir. Aslan'ın (2008) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin mesleki yabancılaşmalarının kurumdaki süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığının olduğunu ortaya çıkarmıştır. Açıknel (2013) ve Kösterelioğlu'nun (2011) yapmış oldukları çalışmalarında da mesleki yabancılaşma ile kurumdaki süresi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir. Öğretmenlerin aynı kurumda fazla çalışmaları yada az çalışmaları onların mesleki yabancılaşmalarına etki etmemektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin mesleki yabancılaşmaları mesleki süresi değişkenine göre bir anlamlılık göstermemektedir. Gülören (2011), Kılıçık (2011), Celep (2008) ve Elma'nın (2003) yapmış oldukları çalışmalarında mesleki yabancılaşma ile öğretmenlerin mesleki süre değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Açıknel (2013), Emir (2012), Halaçoğlu (2008) ve Çalışır'ın (2006) yapmış oldukları çalışmalarında da mesleki yabancılaşma ile öğretmenlerin mesleki süre değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Elde edilen bu sonuçlar araştırmayı desteklemektedir.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının mesleki tükenmişlik ve mesleki yabancılaşma düzeyleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Belirlenen bu ilişki genel olarak düşük düzeyde, bazı alt boyutlarda ise orta düzeydedir. Yapılan araştırma ile okul müdürlerinin zorlayıcı gücü kullanma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve mesleki yabancılaşma düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Bu sonuç doğrultusunda okul müdürleri mümkün oldukça zorlayıcı gücü kullanmamalıdır. Okul müdürlerinin uzmanlık gücünü ve karizmatik gücünü kullanma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve mesleki yabancılaşma düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bu nedenle okul müdürlerinin okullarında öğretmenlerine karşı uzmanlık gücünü

ve karizmatik gücü daha fazla kullanmaları öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini ve mesleki yabancılaşmalarını azaltacaktır. Okul müdürlerinin ödül gücünü ve yasal gücünü kullanmaları öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin bir alt boyutu olan kişisel başarı düzeyleri ile pozitif yönde ilişkisinin olduğu; mesleki yabancılaşmanın bütün alt boyutları ile negatif yönde bir ilişkisinin olduğu belirlenmiştir. Okul müdürünün kullandığı ödül gücünün düzeyinin artması özellikle mesleki tükenmişliğin güçsüzlük alt boyutundaki öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini azaltmaktadır. Okul müdürleri ödül güçlerini kullanarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma düzeylerini azaltabilirler.

Öğretmen algılarına göre okul müdürleri en fazla sırasıyla uzmanlık gücü, yasal gücü, karizmatik gücü, ödül gücünü ve zorlayıcı gücü kullanmaktadırlar. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin ödül gücünü daha çok kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ortaokul öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine göre okul müdürlerinin zorlayıcı gücü kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler orta düzeyde duygusal tükenmişliğe, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve kişisel başarı algısına sahiptir. Ortaokullarda çalışan branş öğretmenleri ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında daha fazla tükenmiş hissetmektedirler. Ayrıca ortaokullarda çalışan branş öğretmenlerinin ilkokulda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre kendilerini kişisel başarılarının düşük ve daha fazla tükenmiş hissetmektedirler. 22-33 yaş aralığındaki öğretmenler 44 yaş ve üzeri öğretmenlere göre daha çok duygusal tükenme hissetmektedir. Aynı zamanda 23-33 yaş aralığındaki öğretmenler 44 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre, 34-43 yaş aralığındaki öğretmenler ise 44 yaş ve üzerindeki öğretmenlere göre daha çok duyarsızlaşma hissetmektedirler. Araştırmaya göre 23-33 yaş aralığındaki öğretmenlerin 44 yaş ve üzeri öğretmenlere göre kişisel başarıları düşük ve kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Lisans mezunu öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlere göre kişisel başarıları düşük ve kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Mesleki süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler mesleki süresi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre daha çok duyarsızlaşma hissetmektedirler. Aynı zamanda mesleki süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin mesleki süresi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlere göre kişisel başarıları düşük ve kendilerini daha çok tükenmiş hissetmektedirler. Öğretmenler

nadiren mesleki yabancılaşma yaşamaktadırlar. Ortaokul öğretmenleri ilkokul öğretmenlerine göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. Branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre güçsüzlük ve anlamsızlık alt boyutlarında daha fazla yabancılaşma yaşamaktadırlar. 23-33 yaş aralığındaki öğretmenlerin, 34-43 yaş aralığındaki öğretmenlere göre okula yabancılaşma düzeyleri daha fazladır. 23-33 yaş aralığındaki öğretmenler, 34-43 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha fazla okula yabancılaşma yaşamaktadırlar. Öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynaklarının mesleki tükenmişlik ve mesleki yabancılaşma düzeyleri ile ilişkilidir. Belirlenen bu ilişki genel olarak düşük düzeyde, bazı alt boyutlarda ise orta düzeydedir. Okul müdürlerinin zorlayıcı gücü kullanma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve mesleki yabancılaşma düzeyleri de artmaktadır. Okul müdürlerinin uzmanlık gücünü ve karizmatik gücünü kullanma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve mesleki yabancılaşma düzeyleri azalmaktadır. Okul müdürlerinin ödül gücünü kullanma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin kişisel başarıları artmakta ve mesleki yabancılaşmaları azalmaktadır.

Tablo 32

*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynakları, Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Sonuçları*

	Cinsiyet	Medeni Durum	Kurum Türü	Branş	Yaş	Eğitim Düzeyi	Kurumdaki Süre	Mesleki Süre
Yasal Güç								
Ödül Gücü	Erkek> Kadın							
Karizmatik Güç	Erkek> Kadın							
Zorlayıcı Güç			Ortaokul> İlkokul					
Uzmanlık Gücü								
Duygusal Tükenme			Ortaokul> İlkokul	Branş> Sınıf	23-33> 44 +			
Duyarsızlaşma			Ortaokul> İlkokul	Branş> Sınıf	23-33> 44 + 34-43> 44 +			1-10> 20 +
Kişisel Başarı			İlkokul> Ortaokul	Sınıf> Branş	44 +> 23-33	Önlisans> Lisans	11 +> 1-5	20 +> 1-10
Güçsüzlük			Ortaokul> İlkokul	Branş> Sınıf				
Anlamsızlık			Ortaokul> İlkokul	Branş> Sınıf				
Yalıtılmışlık								
Okula Yabancılaşma					34-43> 23-33			

## Öneriler

Bu bölümde uygulayıcılara yönelik önerilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler şunlardır;

- Okul müdürleri hem kendi kişisel gelişimleri hem de güç kaynaklarını etkili kullanabilmeleri için lisansüstü eğitime teşvik edilebilirler.

- Okul müdürleri mesleki kdemi fazla olan öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunmalı ve onların tecrübelerinden yararlanarak okulun yapısal koşullarını buna göre düzenleyebilir.
- Tükenmişlikle baş etme yöntemlerinden biri olan ara verme tekniğinin öğretmenlik mesleğinde de uygulanabilir bir kanuni alt yapısının oluşturulması ve öğretmenlerin gerekli gördükleri zamanlarda bu tekniğı kullanmaları sağlanabilir.
- Okul müdürlerinin mümkün oldukça zorlayıcı gücü kullanmamaları, bu gücün yerine karizmatik gücü ve uzmanlık gücünü kullanmaları öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini ve mesleki yabancılaşmalarını azaltabilir.
- Okul müdürleri ödüllendirme gücü ile öğretmenlerini ödüllendirerek onların mesleki tükenmişlik ve yabancılaşmalarını azaltabilir.
- Mesleki kdemi fazla olan öğretmenlerin, mesleki kdemi düşük olan öğretmenlere destek vermesi ve tecrübelerini aktarması o öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma yaşamalarını azaltabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır;

- Bu konuyla ilgili benzer çalışmalar sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bir ilde yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma özel okullardaki ğretmen görüşleri alınarak yapılabilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları, mesleki tükenmişlik ve yabancılaşma ile ilgili meta analiz yöntemiyle çok sayıdaki araştırma birleştirilebilir.



## Kaynaklar

- Acun, M. (2010). *Bazı değişkenlere göre biyoloji öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Açikel, S. (2013). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki (İstanbul ili Ataşehir ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Agarwal, S. (1993). Influence of formalization on role stress, organizational commitment and work alienation of sales persons: A cross national comparative study. *Journal of International Business Studies*, 24(4), 715-739.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik, iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Akten, S. (2007). *Rehber öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 1-17.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K., Erol, E. ve Salahlı, E. T. (2014). Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm algıları arasındaki ilişki. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 25-52.
- Arıkan, S. (2007). *Muğla merkez ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin ve nedenlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

- Aslan, H. (2008). *Endüstri meslek liselerinde kültür dersleri öğretmenlerinin mesleğe ve kuruma yabancılaşma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, N. (2009). *Kars ili ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Aslanargun, E. (2009). *İlköğretim ve lise müdürlerinin okul yönetiminde kullandığı güç türleri* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslanargun, E. (2011). The power sources that principals handle in school administration. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 3-28.
- Aslanargun, E. (2013). Örgütlerde sosyal güç. İçinde B. Memduhoğlu, H.B. ve Yılmaz, K. (Ed.). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. (s.175–198). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslanargun, E. ve Eriş, H. (2013). Öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde kullandıkları güç türleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 207-220
- Aşan, Ö. ve Aydın, M. E. (2006). *Örgütsel davranış*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.
- Averbek, E. (2016). *İlkokullarda görevli öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aydın, F. (2016). *Ortaokul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2013). *Eğitimde örgütsel davranış*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1997). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Banai, M., & Reisel, W.D. (2007). The influence of supportive leadership and job characteristics on work alienation: a six-country investigation. *Journal of World Business*, 42, 463-476.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. (3rd. ed), New York: The Free Press.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi II. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Baz, M., Kaya, S. ve Savaş, K. (2011). İşveren ve işgören ilişkileri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 72-95.
- Beck, C. L., & Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *The Journal of Educational Research*, 76(3), 169-173.
- Bilgen, S. ve Genç, S. Z. (2014). The rate of burnout of elementary school teachers and elementary mathematics teachers. *The International Journal of Educational Researchers*, 5(1), 1-9.
- Blauner, R. (1964). *Alienation and freedom: The factory worker and his industry*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bozaykut, T. (2009). *The effect of perceived power of supervisor on trust supervisor: An application in not-for-profit health care institutions* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Brooks, J. S, Huges, M. R., & Brooks, M. C. (2008). Fear and trembling in the American high school. *Educational Policy*, 22(1), 45-62.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Byrne, B. M. (1994). Burnout: testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31(3), 645-673.
- Can, H., Aşan, Ö. ve Aydın, M. E. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Celep, B. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Kocaeli ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Chiaburu, D. S., Thundiyil, T., & Wang, J. (2014). Alienation and its correlates: a meta-analysis. *European Management Journal*, 32, 24-36.
- Cömert, M. (2014). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ile okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Çağlar, Ç. (2011). Okullardaki örgütsel güven düzeyi ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1827-1847.
- Çağlayan, A. (2012). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çalışır, İ. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması-Bolu örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çam, O. (1995). *Tükenmişlik*. İzmir: Saray Medikal Yayıncılık.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Çelik, V. (2005). Liderlik. İçinde Y. Özden (Ed.). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*(s.187-215), (2. Baskı), Ankara: Pegem A.

- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çolak, M. (2007). *Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Çolakoğlu, İ. (2014). *Ortaokullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Daft, R. L. (1993). *Management*, (3rd ed.). The U.S.A.: Dryden Pres.
- Dahl, R. A. (1957). The concept of power. *Behavioral Science*, 2(3), 201-215.
- Dean, D. G. (1961). Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(5), 753-758.
- Demir, A. (2014). *Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Demir, K. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin sinizm düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, M. ve Çolak, M. (2008). Örgütlerde çatışmanın yönetiminde gücün kullanımı ve bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23), 304-332.
- Diş, O. (2015). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğan, S. (2008). *Hegel and Marx on alienation* (Yüksek Lisans Tezi). Middle East Technical University Social Sciences Institute, Ankara.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Hatay İskenderun örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Biruni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dyer, W. (1979). Caring and power, *California Management Review*, 21(4), 84-89.
- Egyed, C. J., & Short, R. J. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462-474.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 58-69.
- Emerson, R. M. (1962). Power-dependence relations. *American Sociological Review*, 27, 31-41.
- Emir, S. (2012). *Ortaöğretim öğretmenlerinin yabancılaşma düzeyleri (Aydın ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Ergül, H. F., Saygın, S. ve Tösten, R. (2013). Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 266-285.
- Ergüner, M. (2014). *Meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının incelenmesi: Beykoz örneği* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erjem, Y. (2005). Eğitimde yabancılaşma olgusu ve öğretmen: lise öğretmenleri üzerine sosyolojik bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 395-417.
- Erkul, A. (2014). *Meslek lisesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel yabancılaşma düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Esin, P. (1982). *İşbölümü, yabancılaşma ve sosyal politika*. Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Etzioni A. (1975). *A comparative analysis of complex organizations on power involvement and their correlates*. New York: The Free Press.
- Forsyth, P. B., & W. K. Hoy. (1978). Isolation and alienation in educational organizations. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 80-96.
- French, J. P., & Raven, B. (1959). The bases of social power, In Cartwright, D.(Ed). *Studies in social power* (pp.150-167). University of Michigan, Institute for Social Research:Ann Arbor.
- Freudenberger, N. D. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, I. (1993). Burnout in teacher: The concept and its unique care meaning, *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1035-1044.
- Fromm, E. (1990). *Sağlıklı toplum*.(Çev. Y. Salman ve Z. Tanrısever). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul öğretmenlerinde meslekten tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizi ve bir model önerisi* (Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Girgin, G. (2011). Bir grup ilköğretim öğretmeninde tükenmişlik sendromu. *Türkiye Klinikleri*, 31(3), 602-608.
- Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*,4(4), 172-187.
- Gong, J. (2006). Power. In F. W. English (Ed.). *Encyclopedia of educational leadership and administration* (p.783–784). California: Sage Publications Ltd.

- Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerine etkileri (Aydın Köşk ve Germencik ilköğretim okulları örneği)*(Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Göksu, M. Z. (2004). *Organizasyonlarda güç ilişkileri kamu ilköğretim okullarında çalışanların algıladıkları güç ve tepkileri üzerine bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.
- Güllüce, A. Ç. ve İşcan, Ö. F. (2010). Mesleki tükenmişlik ve duygusal zeka arasındaki ilişki. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 5(2), 7-29.
- Gülören, E. (2011). *Teknik öğretmenlerde mesleki yabancılaşma-İzmir örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Gümüş, H. (2006). *Farklı mesleklerde çalışanların iş ve yaşam doyumlarının tükenmişlik düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Güney, S. (2007). *Yönetim ve organizasyon* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013). Mesleki tükenmişlik, işle bütünleşme ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 29-49
- Halaçoğlu, B. (2008). *Üniversitelerdeki akademik personelin mesleki yabancılaşma düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi (İstanbul ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Helvacı, M. A. (2005). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.



- Helvacı, M. A. ve Kayalı, M. (2011). Okul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Uşak İli Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 255-279.
- Hirschfeld, R. R., & Feild, H. S. (2000). Work centrality and work alienation: distinct aspects of a general commitment to work. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 789-800
- Hitt, M. A., Black, J. S., & Porter, L. W. (2005). *Management* (International ed.). USA: Pearson Prentice Hall.
- Hodgkinson, C. (2005). The triumph of the will. In P. T. Begley and P. E. Leonard (Ed.). *The values of educational administration*. (p. 7–22). London: Falmer Pres.
- Hoşgörür, V. (1997). *Eğitim iş görenlerinin örgütsel tutumları (Samsun ili ortaöğretim okulları örneği)* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hoy, K. W., & Miskel, G. C. (2012). *Educational administration*. (7. Baskı). (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huang, Y. (2006). *The relationships among job satisfaction, Professional commitment, organizational alienation, and coaching efficacy of school volleyball coaches in Taiwan* (Doctoral Thesis). United State Sports Academy, Alabama.
- Iacocca, L. (2007). *Bütün o liderler nereye gitti?* (Çev. F. Gülfidan). İstanbul: Optimist Yayın Dağıtım.
- Izgar, H. (2001). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İnce, N. B. ve Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formunu Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 385-399.
- İşbilir, H. (2003). *İlköğretim okul yöneticilerinin duygusal yeterlilikleri ile kullandıkları yönetsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin öğretmen algularına dayalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Kabaklı-Çimen, L. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleğe yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 519-552.
- Kale, F. (2007). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karaman, A. (1999). *Profesyonel yöneticilerde güç kullanımı*. İstanbul: Türkmen Yayıncılık.
- Karaman, G. (2015). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 191-212.
- Kayalı, M. (2011). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları (Uşak ili örneği)*(Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Kanungo, R. N. (1982). *Work alienation*. New York: Praeger.
- Kıhrı, G. (2013). *Okul öncesi öğretmenleri mesleğe yabancılaşma ölçeğinin geliştirilmesi ve bir örnek uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Kılınç, B. (2018). *Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kınık, F. Ş. F. (2010). *Öğretmenlerin yabancılaşma algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (1998). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kohn, M. L. (1976). Occupational structure and alienation. *American Sociological Review*, 54, 111-130.
- Kokmaz, Ö. (2004). Müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20,125-148.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koşar, S. ve Çalık, T. (2011). Okul yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 581-603.
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri: Karaman örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Kösterelioğlu, M. A. (2011). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş yaşam kalitesi ile işe yabancılaşması arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Lawrence, B. T., & Robinson, S. (2007). Ain't misbehavin: workplace deviance as organizational resistance. *Journal of Management*, 33(2), p. 378-395.
- Liu, M. M. A., & Fang, Z. (2006). A power based leadership approach to Project management. *Construction Management and Economics*, 24(3), 497-507.
- Lunenburg, F. C. (2012) Power and leadership: an influence process. *International Journal Of Management, Business, And Administration*. 15(1), 1-9

- Madlock, P. E. (2012). The influence of cultural congruency, communication, and work alienation on employee satisfaction and commitment in Mexican organizations, *Western Journal of Communication*, 76(4), 380-396.
- Maraşlı, N. (2005). Bazı özelliklerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*, 6(23), 27-33.
- Marx, K. (1976). *1844 el yazmaları ekonomi politik ve felsefe*. (Çev. K. Somer). Ankara:Sol Yayınları.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). *Maslach burnout inventory-educator survey (MBI-ES)*. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Ed.). *MBI manual*. (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., & Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout-the cost of caring*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2010). *Maslach burnout inventory manual*. (3rd ed.). mindgarden.com.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mechanic, D. (1962). Sources of power of lower participants in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 7(3), 349-364.
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık* (Yüksek Lisans Tezi). Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Middleton, R. (1963). Alienation, race and education. *American Sociological Review*. 28(6), 973-977
- Murat, M. (2000). *Sınıf öğretmenlerinde son 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre*

- incelenmesi* (Doktora Tezi). Karadeniz teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Murat, M. (2003). Üniversite öğretim elemanlarında tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19, 25-34.
- Nahavandi, A., & Malekzadeh, A. R. (1999). *Organizational behavior*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Nettler, G. (1967). A measure of alienation. *American Sociological Review*, 27, 670-677.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin okullarına duygusal bağlılıklarının müdürlerin sosyal becerileri, kullandıkları güç kaynakları ve etik liderlik açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 595-618.
- Özhan, T. (2016). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeylerine yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Özipek, A. (2006). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik düzeyi ve nedenleri* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özkalp, E. ve Kırıl, C. (2003). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkul, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sultangazi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pamuk, N. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları (Afyonkarahisar ili örneği)* (Yüksek Lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pars, M. Ş. (2017). *Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Peker M. (2002). Anadolu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1) , 319–331.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in organizations*. Mass:Pitman Publishing.
- Pfeffer, J. (1982). *Organizations and organizational thory*. Cambridge: Massachusetts:Harper and Row Publishers Inc.
- Pillay, H., Goddard, R., & Wilss, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22-33.
- Pines, A., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-236
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen alguları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Robbins, S. P. (1994). *Örgütsel davranışın temelleri*, (Çev: S. A. Öztürk). Eskişehir: ETAM Yayınları.
- Sağ, Ö. G. (2010). *Eskişehir ili ilköğretim okulları kadın okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynaklarına göre sergiledikleri liderlik davranışları* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2000). *Organizational behaviour* (7th ed.). USA: John Wiley&Sons Inc.
- Scott, J. (2001). *Power* (1st ed.). London: Polity Press.
- Shantz, A., Alfes, K., Bailey, C., & Soane, E. (2015). Drivers and out comes of work alienation. *Journal of Management Inquiry*, 24(4), 382-393.
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24(6), 783-791.

- Sezgin, F. ve Koşar, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin güç stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 273-296.
- Short, P. M., Johnson, P. E., & Hall, W. (1994). Exploring the links among teacher empowerment, leader power and conflict. *Education*, 114(4), 581-594.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2002). Relative power and influence strategy: The effects of agent / target organizational power on superiors' choices of influence strategies. *Journal of Organizational Behaviour*, 23(5), 167-179.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Sürgevil, O. (2006). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu tükenmişlikle mücadele teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, H., Balay, R. ve Şimşek, A. S. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinde mesleki yabancılaşma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 53-72.
- Şirin, E. (2011). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (İstanbul ili, Esenyurt ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 657-674.
- Toplu Yılmaz, M. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tunaboşlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir uygulama, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(1), 174-204.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlikte görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türkçapar, Ü. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin farklı değişkenlere göre tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 135-146.
- Uğur, İ. (2018). *Öğretmen algılarına göre yöneticilerin güç kaynakları ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Uğurlu, C. T. ve Demir, A. (2016). Örgütsel vatandaşlık davranışının öncülü olarak okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 98-119.
- Usul, H. ve Atan, A. (2014). Sağlık sektöründe yabancılaşma düzeyi, *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(26), 1-10.
- Üstün, S. (2013). *İlkokul kurum yöneticilerinin güç tipi tercihleri: mersin ili merkez ilçelerinde örnek bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Vazifeh, Z., Keivani, S., Poudineh, M., Sadegh, M., & Rad, S. (2014). Presentation of a model for interpretation of manager's five power sources and their impact on personel's organizational commitment. *International SAMANM Journal of Business and Social Sciences*, 2(2), 62-79.
- Weber, M. (1947) *The Theory of Social and Economic Organisation*. Glencoe: Free Press.
- Werner, I. (1993). *Liderlik ve yönetim* (Çev. V. Üner). (1. Baskı) İstanbul:Rota Yayıncılık.
- Yaşar-Ekici, F. (2017). Mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerinin değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.



- Yeğin, H. İ. (2014). Din kültürü ve ahlâk bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 18(58), 315-332.
- Yeniçeri, Ö. (1987). *Örgütlerde yabancılaşma sorunları ve yabancılaşmanın önlenmesinde yönetime katılmanın rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Yeşilbaş, Y. (2018). *Okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları: bir karma yöntem çalışması (Aydın ili efeler ilçesi örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde tükenmişlik (Rehber öğretmenler üzerinde bir araştırma)* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmenlerin iş doyumu arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 385-402.
- Yorulmaz, A. (2014). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul yöneticilerinin güç kaynakları ve kullanma düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yukl, G., & Falbe, C. M. (1991). Importance of different sources in downward and lateral relations. *Journal of Applied Psychology*, 76(3), 416-423.
- Yukl, G., & Taber T. (1983). *The effective use of managerial power*. New York: American Management Associations.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations* (2nd Ed.) Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall.
- Yungul, N. T. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zafer, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Zielinski, A. E., & Hoy, W. K. (1983). Isolation and alienation in elementary schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45.

Zuschin, A. P. (2003). *Alienation among female senior student affairs officers: correlation between gender traits, organizational culture and alienation* (Doctora Thesis). The Kent State University, Ohio.



## Ekler

### EK 1: Araştırmada Uygulanan Anket Çalışması

#### Kişisel ve Demografik Bilgiler

Yaşınız :..... Cinsiyetiniz :  Kadın  Erkek  
Bransınız : ..... Medeni haliniz :  Evli  Bekar  
Eğitim Düzeyiniz:  Önlisans Kurumunuzda bulunma süreniz: ..... yıl  
 Lisans  
 Lisansüstü Meslekte bulunma süreniz : ..... yıl  
Görev yapmakta olduğunuz kurum türü:  İlkokul  
 Ortaokul

#### Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitim Formu Ölçeği

Bu bölümde, kendi duygularınıza ilişkin maddeler bulunmaktadır. Her maddede durumunuza uyan seçeneği işaretleyiniz.

1. Hiçbir zaman 2. Yılda birkaç kez 3. Ayda bir kez 4. Ayda birkaç kez  
5. Haftada bir kez 6. Haftada birkaç kez 7. Her gün

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

## ÖRGÜTSEL GÜÇ KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ

Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi yanıtlarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir. Anketi yanıtlamak için zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

1. Hiçbir zaman 2. Çok nadir 3. Bazen 4. Çoğunlukla 5. Her zaman

	1	2	3	4	5
1.Okul müdürümüz kurallara uyulması konusunda çok titizdir.					
2.Okul müdürümüz konuşmalarında sık sık mevzuata atıfta bulunur.					
3.Okul müdürümüz okuldaki işlerin yürütülmesinden yasal olarak sorumlu olduğunu hissettirir.					
4.Okul müdürümüz yapılan işlerde resmi prosedüre uyulması konusunda hassastır.					
5.Okul müdürümüz başarılı çalışanları takdir eder.					
6.Okul müdürümüz çalışanları ödüllendirmede adaletli davranır.					
7.Okul müdürümüz verilen görevi başarı ile yapan çalışanları kutlar.					
8.Okul müdürümüz etkinliklere gönüllü katkı sağlayan çalışanlara ayrıcalıklı davranır.					
9.Okul müdürümüz yaratıcı ve okul yararına düşünceleri destekler.					
10.Okul müdürümüz başarılı çalışanlarının ödüllendirilmesi için üst makamlara teklifte bulunur.					
11.Okul müdürümüz çalışanları ödüllendirmede ayrımcılık ya da kayırmacılık yapmaz.					
12.Okul müdürümüz çalışanlara, özellikle eksik yönlerini vurgulayarak uyarılarda bulunur.					
13.Okul müdürümüz bazı çalışanlara mevzuatı daha katı biçimde uygular.					
14.Okul müdürümüz isteklerini yerine getirmeyen çalışanlara, 'kimsenin istemediği görevleri' verir.					
15.Okul müdürümüz öğrenci ve veli şikayetlerine göre toplantılarda isim belirterek uyarılarda bulunur.					
16.Okul müdürümüz yapılan işleri beğenmediğinde, mesafeli ve soğuk davranır.					
17.Okul müdürümüz çalışanların eksiklerini bilir ve gerektiğinde kullanır.					
18.Okul müdürümüz ders programı ya da nöbet gibi görevleri bir baskı aracı olarak kullanır.					
19.Okul müdürümüz okulun müdürünün kendisi olduğunu her fırsatta hissettirir.					
20.Okul müdürümüzün toplantıdaki tavrından dolayı, öğretmenler söz almaktan çekinirler					
21.Okul müdürümüz bazı öğretmenlerin dersini sık sık denetler.					
22.Okul müdürümüz yeterli yönetim deneyimine sahiptir.					
23.Okul müdürümüz mevzuat konusunda danışılacak kadar bilgi sahibidir.					
24.Okul müdürümüz yönetimle ilgili konular hakkında oldukça bilgilidir.					
25.Okul müdürümüz özlük hakları ile ilgili yeterli düzeyde bilgi sahibidir.					
26.Okul müdürümüz alanı ile ilgili gelişmeleri takip eder.					
27.Okul müdürümüz öğretmenlerin mesleki gelişimine önem verir.					
28.Okul müdürümüz yapılması gerekenler konusunda öğretmenleri bilgilendirir.					
29.Okul müdürümüz alan uzmanlığına önem verir.					
30.Okul müdürümüz herkesi kolaylıkla ikna edebilir.					
31.Okul müdürümüze müdürlük gerçekten çok yakışıyor.					
32.Okul müdürümüzün etkili bir konuşma yeteneği vardır.					
33.Okul müdürümüzün empati becerisi yüksektir.					
34.Okul müdürümüz karşısındakine güven verir.					
35.Okul müdürümüz gerektiğinde cesur kararlar almaktan çekinmez.					
36.Okul müdürümüz çalışanlar üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.					
37.Okul müdürümüz davranışları ile çalışanlara ilham verir.					

## İŞE YABANCILAŞMA ÖLÇEĞİ

Aşağıda, öğretmenlerin işe yabancılaşması ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Bir öğretmen olarak bu duygu ve düşünceleri ne sıklıkta yaşadığınızı, lütfen herbir ifadenin karşısındaki kutucuğa çarpı “X” işareti koyarak belirtiniz. *Lütfen ifadelerin tümünü işaretleyiniz.*

**1. Hiçbir zaman**      **2. Neredeyse hiçbir zaman**      **3. Bazen**      **4. Çoğu zaman**      **5. Her zaman**

	1	2	3	4	5
1. Okuldaki sorunlarla mücadele etme gücümü yitirdiğimi hissediyorum.					
2. Öğrencilerimle iletişim kurmakta zorlanıyorum.					
3. İşimde tükendiğimi, yıprandığımı hissediyorum.					
4. Okula ve öğrencilerime yaptığım katkının yeterli olmadığını düşünüyorum.					
5. Çalışma istek ve heyecanımı yitirdiğimi hissediyorum.					
6. İş yaşamımda her şeyin benim dışımda geliştiğini hissediyorum.					
7. Son zamanlarda öğretmenlikten soğuduğumu hissediyorum.					
8. Okulda gereksinim duyduğum sosyal desteği alamadığımı hissediyorum.					
9. Okulda doğruları savunmanın artık yarar getirmediğini düşünüyorum.					
10. Okuldaki kuralların yaratıcılığımı engellediğini düşünüyorum.					
11. Neyi niçin öğrettiğimin hiçbir anlamının olmadığını düşünüyorum.					
12. Okulda öğretilenlerin gerçek yaşamda hiçbir işe yaramadığını düşünüyorum.					
13. Okulda aynı konuları öğretmekten bıktığımı hissediyorum.					
14. Okulda kendimi anlamsız bir iş yapıyormuşum gibi hissediyorum.					
15. İdealist öğretmenleri gördükçe, öğretmenlikten uzaklaştığım duygusunu yaşıyorum.					
16. Bir öğretmen olarak kendimi işe yaramaz ve önemsiz hissediyorum.					
17. Öğretme eyleminin anlamsız bir çaba olduğunu düşünüyorum.					
18. Öğretmenliği sıkıcı buluyorum.					
19. Öğretmenliği sadece gelir getirici bir kaynak olarak görüyorum.					
20. Okulda, ders verme makinesine dönüştüğümü hissediyorum.					
21. Öğretmenliğin benim için monotonlaşmaya başladığını hissediyorum.					
22. Zorunlu olmadıkça diğer öğretmen ve yöneticilerle bir araya gelmemeye çalışıyorum.					
23. Okulda dışlandığım duygusunu yaşıyorum.					
24. Öğretmenler odasından uzak durmayı tercih ediyorum.					
25. Okuldaki ilişkilerin içten ve samimi olmadığını düşünüyorum.					
26. Okulda kendimi yalnız hissediyorum.					
27. Sınıf dışı etkinliklerde sorumluluk üstlenmeyi sevmiyorum.					
28. Okuldaki diğer öğretmenlerle, okul dışında bir şeyler yapmayı arzulamıyorum.					
29. Sosyal çevremi çok sıkıcı buluyorum.					
30. Yaşamımda bir boşluk duygusu yaşıyorum.					
31. Aynı görüşte olmadığım insanlardan uzak durmayı yeğliyorum.					
32. Okulda olmadığım zamanlarda kendimi boşluktaymış gibi hissediyorum.					
33. Meslektaşlarım tarafından takdir edilmeyi önemsiyorum.					
34. Öğretmenliğin yapılabilecek en iyi meslek olduğunu düşünüyorum.					
35. Okulda işim ile ilgili konularda sorumluluk almaktan zevk alıyorum.					
36. Okulda kurallara aykırı davrandığımda suçluluk duygusu yaşıyorum.					
37. Öğrencilerimin başarı ya da başarısızlığından kendimi sorumlu tutuyorum.					
38. Okulda sınıftayken kendimi daha rahat hissediyorum.					

## EK 2: Tez Çalışması Uygulama İzin Formları

Evrak Tarih ve Sayısı: 05/01/2018-E.859



T. C.  
DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 45295868-300-  
Konu : Anket Çalışması (Hüseyin  
TANRIVERDİ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22/12/2017 tarihli ve 22144557 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 201481411105 numaralı Hüseyin TANRIVERDİ'nin "*Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç Kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi*" konulu anket çalışması ile ilgili uygulama ve ölçekleri Kütahya Merkez ve İlçelerinde görevli İlk ve Ortaokul Öğretmenlerine uygulama talebinin uygun görüldüğünün bildirildiği ilgi yazı sureti ve ekleri yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

*e-imza*

Miktat BEKTAŞ  
Daire Başkanı

EK :  
İlgi yazı sureti ve ekleri (2 Sayfa)

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA  
Telefon: 2742652031-Faks: 2742652027  
E-Posta: ogrisi@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: H.YARIM Bilgisayar İşletmeni  
Elektronik ağ: <http://www.dpu.edu.tr>  
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.22144557  
Konu : Hüseyin TANRIVERDİ'nin  
Anket Çalışması

22.12.2017

DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a)06/12/2017 tarihli ve 11712 sayılı yazınız.  
b)21/12/2017 tarihli ve 22101381 sayılı onay.

Üniversetiniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hüseyin TANRIVERDİ'nin "Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu anket çalışması Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hamdi SARIÖZ  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

Ek: İlgi (b) onay ( 1 sayfa)



M. Kemal EĞMİR  
Y.H.K.İ.



T.C.  
KÜTAHYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.22101381  
Konu : Hüseyin TANRIVERDİ'nin  
Anket Çalışması

21/12/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.  
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 06/12/2017 tarihli ve 11712 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Eğitimi Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Hüseyin TANRIVERDİ'nin "Okul Müdürlerinin Kullandıkları Güç kaynaklarına Göre Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik ve Yabancılaşma Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu anket çalışmasını İlimiz merkez ve ilçelerinde görevli İlkokul/Ortaokul öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdürü V. Hamdi SARIÖZ'ün başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretime aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarımızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hamdi SARIÖZ  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
21/12/2017

Arif YALÇIN  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA  
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr  
e-posta:stratejijelism43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ  
Tel: (0 274) 2236241/159  
Faks: (0 274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f0d7-4479-3a9e-a546-16e2 kodu ile teyit edilebilir.



## Özgeçmiş

### Kişisel Bilgiler

**Adı Soyadı** : Hüseyin TANRIVERDİ

**Doğum Tarihi** : 01/06/1985

**Doğum Yeri** : Tavşanlı

**Adres** : Cumhuriyet Mah. Öncü Sok. No:29/1 KÜTAHYA

**E-Posta** :htanriverdi43@gmail.com

### Eğitim Bilgileri

**Yüksek Lisans** : 2014-2019. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı.

**Lisans** : 2003-2007. Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği.

### İş Deneyimi

2007-2016 Sınıf Öğretmenliği ve Müdür Yetkili Öğretmenlik, M.E.B.

2016-2018 Müdür Yardımcılığı, Kütahya Şehitler İlkokulu

2018- ... Müdür, Kütahya Dumlupınar İlkokulu