

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI**

**OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL  
BAĞLILIK VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ  
İLİŐKI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İbrahim KAYA**

**İstanbul**

**Nisan, 2017**

**T.C.**  
**MARMARA ÜNİVERSİTESİ**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ**  
**ORTAK LİSANSÜSTÜ PROGRAMLARI**

**OKUL YÖNETİCİLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL  
BAĞLILIK VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İbrahim KAYA**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT**

**İstanbul**

**Nisan, 2017**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS  
TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Yrd. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT (Danışman)



Üye Prof. Dr. Münevver ÇETİN

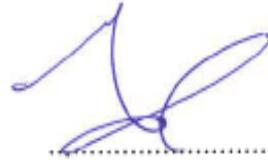


Üye Yrd. Doç. Dr. Hanifi PARLAR



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. İbrahim GÜNEY

Enstitü Müdür V.

## Önsöz

Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik konularına ilgim okul yöneticilik yaptığım dönemde, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin kurum içi tutum ve davranışlarındaki farklılıkların dikkatimi çekmesiyle başladı. Özellikle yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin işlerini özensiz yaptıklarını gözlemledim. Okul sürecindeki bu tutum ve davranışların örgütsel bağlılıkları ve tükenmişlikleriyle alakalı olduğunu düşündüğümünden bu konuyu araştırmaya karar verdim.

Ülkemizin geleceğinde söz sahibi olacak çocuklarımızın eğitimlerinin önce ailede başladığını daha sonra okullarda devam ettiğini biliyoruz. Çocuklarımızın eğitiminde söz sahibi olan okullarımızın yöneticilerinin ve öğretmenlerinin kurumlarına bağlılık ve tükenmişlikleri çocuklarımızın geleceğini direkt ya da dolaylı etkilemektedir. Bu araştırmada okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Yapılan bu çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir. İkinci bölümde okul yöneticiliği, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık konularında detaylı literatür araştırması yapılmıştır. Üçüncü bölümünde araştırmanın bulguları ve yorumları, son bölümünde ise tartışma, sonuç ve öneriler ortaya konulmuştur.

Çalışmamızın bu noktaya gelmesinden bana yardımcı olan, tez hazırlanmasının tüm aşamalarında bana yol gösteren değerli tez danışmanın Sayın Yrd. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT' e, tez yazım aşamasında üç küçük çocukla evde bana katlanan ve çalışma ortamının uygun olmasını sağlayan sevgili eşim Songül KAYA' ya teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İbrahim KAYA

## ÖZET

# OKUL YÖNETİCİLERİN İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

**İbrahim KAYA**

**Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Bölümü**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. A. Faruk LEVENT**

**Nisan 2017, 128 Sayfa**

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda, okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişki kişisel değişkenler çerçevesinde belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Pendik ve Sancaktepe ilçelerine bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri ve yöneticilik deneyimine sahip öğretmenler olmak üzere 243 kişiden oluşmaktadır. Örneklem, basit seçkisiz örnekleme yoluyla seçilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Ölçeklerinden alınan puanlar için betimleyici istatistik ve aralarındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Ardından örneklem grubunun ölçeklerden aldıkları puanlar ile demografik özellikleri arasındaki analizlerde; iki gruplu karşılaştırmalar için t testi, ikiden çok gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), çoklu karşılaştırmalar için Post-Hoc test olarak Scheffe testinden yararlanılmıştır. Bu testlerden elde edilen verilere yönelik tablolar oluşturulmuştur.

Araştırmanın elde edilen bulgulara göre; katılımcıların, tükenmişlik ve örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde ölçeklerden alınan puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri, korelasyon kat sayısı ve frekans değerleri incelenmiştir. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek için Sceffe testi uygulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerine göre tükenmişlik alt boyutlarından duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu, örgütsel bağlılık alt boyutunda duygusal bağlılık düzeylerinin ise düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki göre ise; duygusal tükenme ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı arasındaki negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Duyarsızlaşma ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasındaki ilişki negatif yönde, devamlılık bağlılık arasındaki ilişki ise pozitif yönde olduğu görülmüştür. Son olarak, kişisel başarı ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık arasındaki ilişki pozitif yönde, devamlılık bağlılık arasındaki ilişki ise negatif yönde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular literatür çerçevesinde yorumlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Yönetim, okul yöneticisi, öğretmen, örgütsel bağlılık, tükenmişlik.

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN LEVELS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND BURNOUT**

**İbrahim KAYA**

**Master's Degree Thesis, The Department of Educational Sciences**

**Thesis Advisor: Ass Prof Dr. A. Faruk LEVENT**

**April - 2017, 128 Pages**

The aim of this research is to investigate the relationship between organizational commitment and burnout of school administrators and teachers. In parallel with purpose, the relationship between organizational commitment and burnout of school administrators and teachers who have school administrations experience has been tried to be determined within the framework of personal variables.

The sample of the research consists of school administrators and teachers teachers who have school administrations experience 243 working in schools affiliated to Pendik and Sancaktepe districts of Istanbul province in 2015-2016 education and intruction year. The sample was selected by simple random sampling. "Organizational Commitment Scale", "Maslach Burnout Scale" and "Personal Information Form" were used as data collection tools in the research. The obtained data were analyzed by SPSS 15.0 packet program. Descriptive statistics and correlation analysis method between them were used for the scores obtained from Organizational Commitment and Burnout Scales. Then, in the analyzes between their demographic characteristics and the scores obtained form scales of the sample group; t- test for a cuople of groups, One-way analysis of variance (ANOVA) for multiple groups and it was benetited form the Scheffe test as a post-hoc test for multiple comparisons. Tables for the data obtained from these tests were prepared.

According to the findings of the research, to determine the participants' level of burnout and organizational commitment, the arithmetic average of the scores obtained from the scales and standard deviations and correlation coefficient and frequency values were examined. Scheffe test was performed to determine differences between the groups.

According to the findings obtained in the research, it was found that the teachers who had managerial experience had higher levels of emotional exhaustion from the burnout subscales than the school administrators and lower levels of emotional attachment to the organizational commitment subscale.

Teachers who have managerial experience with school administrators based on the relationship between organizational commitment and burnout; emotional exhaustion, emotional commitment, normative commitment, and continuance commitment. The negative relationship between affective commitment and normative commitment with depersonalization, the relationship between depersonalization and continuance commitment was seen as the positive direction. Finally, the emotional attachment with a personal achievement, positive relationship between normative commitment, continuance commitment to the relationship between personal success has concluded that there is a negative. These findings were interpreted in the framework of relevant literature. Suggestions have been developed as a result of the obtained data.

**Key words:** management, school administrators, teachers, organizational commitment, burnout.



## İÇİNDEKİLER

TEZ İMZA SÜRKÜSÜ.....	i
ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiv

## BÖLÜM I

1.1.GİRİŞ .....	1
1.2. Problem .....	1
1.3. Araştırma Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın önemi .....	4
1.5.Varsayımlar .....	5
1.6.Sınırlılıklar.....	5
1.7.Terimler(Tanımlar) .....	6

**BÖLÜM II**  
**KURAMSAL ÇERÇEVE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**  
**KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

2.1. Okul Yönetimi .....	7
2.2. Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler.....	9
2.3. Okul Yöneticisi .....	10
2.4. Okul Yöneticisinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları.....	12
2.5. Okul Yöneticisi Ataması/Görevlendirilmesi ile ilgili Tarihsel Gelişimi....	16
2.6. Okul Yöneticilerinin Görevlendirilmesi .....	27
2.7. Örgütsel Bağlılık .....	30
2.8. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması .....	32
2.8.1. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı.....	32
2.8.2. Wiener' in Yaklaşımı.....	34
2.8.3. Mowday'ın Yaklaşımı.....	34
2.8.4. Katz ve Kahn'ın Yaklaşımı.....	34
2.8.5. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı.....	35
2.8.6. Etzioni Modeli.....	35
2.9. Tükenmişliğin Tanımı ve Tarihsel Gelişimi.....	36
2.10. Tükenmişlik Modelleri.....	39
2.10.1. Freudenberger Tükenmişlik Modeli.....	39
2.10.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	40

2.10.3. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli.....	41
2.10.4. Pines Tükenmişlik Modeli.....	41
2.10.5. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	42
2.10.6. Meier Tükenmişlik Modeli.....	43
2.10.7. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	44
2.10.7.1. Duygusal Tükenme .....	45
2.10.7.2. Duyarsızlaşma .....	45
2.10.7.3. Kişisel Başarısızlık .....	46
2.10.8. Tükenmişlik Modellerinin Ana Hatlarının Özeti .....	46
2.11. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler .....	47
2.12. Tükenmişlik Belirtileri .....	48
2.13. Tükenmişliğin Evreleri .....	48
2.13.1. Şevk ve Coşku Dönemi.....	48
2.13.2. Durgunluk Evresi.....	49
2.13.3. Hayal Kırıklığı (Engellenme) Evresi .....	49
2.13.4. Apati (Duygusuzlaşma) .....	49
2.14. Tükenmişliğin Sonuçları .....	49

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.15. Tükenmişlikle ilgili araştırmalar.....	51
2.16. Örgütsel Bağlılık ile İlgili Araştırmalar.....	55
2.17. Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar .....	57

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli .....	61
3.2. Araştırma Grubu .....	62
3.3. Veri Toplama Araçları .....	63
3.4. Ölçme Araçlarının Uygulanması .....	66
3.4. Verilerin Analizi .....	66

**BÖLÜM IV**  
**BULGULAR ve YORUMLAR**

4.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular.....	68
4.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulguların Sınıflanması.....	69
4.3. Görev Durumuna Göre Duygusal Tükenme Düzeyleri .....	69
4.4. Görev Durumuna Göre Duyarsızlaşma Düzeyleri .....	70
4.5. Görev Durumuna Göre Kişisel Başarı Düzeyleri .....	71
4.6. Görev Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri .....	72
4.7. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular .....	73
4.8. Görev Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri .....	74
4.9. Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	75
4.10. Cinsiyetine Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri .....	77
4.11. Okul Türüne Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri .....	77
4.12. Yaş ve Yöneticilik Süreleri ile Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki .....	79

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma .....	81
5.2. Sonuçlar .....	90
5.3. Öneriler .....	91
5.3.1. Araştırmacılar İçin Öneriler .....	91
5.3.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler .....	92
<b>KAYNAKÇA</b> .....	93
<b>EKLER</b> .....	102
EK - 1: Kişisel Bilgiler .....	102
EK - 2: Örgütsel Bağlılık Anketi.....	103
EK - 3: Maslach Tükenmişlik Anketi.....	105
EK - 4: Araştırma İzinleri .....	107

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okullarda Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı ....	62
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okullarda Yöneticilik Yapmış veya Yapmakta Olanlara Yaş ve Yöneticilikteki Sürelerine Göre Dağılımı .....	63
Tablo 3. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular .....	68
Tablo 4. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulguların Sınıflanması .....	69
Tablo 5. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Duygusal Tükenme Düzeyleri .....	70
Tablo 6. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Duyarsızlaşma Düzeyleri .....	70
Tablo 7. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Kişisel Başarı Düzeyleri .....	71
Tablo 8. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri .....	72
Tablo 9. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular .....	73
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri .....	74
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	75
Tablo 12. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri .....	77
Tablo 13. Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri .....	78
Tablo 14. Okul Yöneticilerinin ve Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Yaş ile Yöneticilik Sürelerine Göre Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik Düzeyleri ....	79

## KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MBI : Maslach Burnout Inventory

SPSS : Statistical Package for Social Sciences

Diğ. : Diğerleri

vb. : Ve benzeri

MTÖ : Maslach Tükenmişlik Ölçeği





## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumuna, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, varsayımlara, araştırmanın sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem

İçinde bulunduğumuz teknoloji ve bilgi çağı, her şeyi olduğu gibi kurumları da değiştirmeye zorlamaktadır. Rekabetin arttığı bir dönemde kurumların, yapılarını ve vizyonlarını yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir.

Kurumların, geleceklerini teminat altına almaları ve kaliteli ürün üretmeleri için vazgeçilmez stratejik kaynakları bilgi olacaktır. Böylesi bir çağda faaliyet gösteren örgütler, klasik örgütlerin gösterdiği örgüt özelliklerinden sıyrılarak bilgi çağının gerektirdiği örgüt formatını kazanmak durumundadırlar. Bu değişimi gerçekleştirmek ve bilgi çağına uygun olarak değişimde devamlılığı sağlamak için de örgütsel bağlılığı yüksek idareci ve personele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle, eğitim alanında oluşturulacak stratejilerin ve bu stratejilerin hayata geçirileceği okullarda uygulanacak olan yöntemlerin de çağa uygun olarak dönüştürülmesi gerekmektedir. Bu ortamın oluşması ancak iyi eğitim almış yönetici ve çalışanların varlığıyla beraber personele karşı insan merkezli politikaların uygulanması, çok iyi planlanmış eğitim politikaları ile gerçekleşecektir (Erdoğan, 2004).

Eğitimin bir toplumun varlığını sürdürmesi açısından ne denli önemli olduğu hep bilinen bir gerçektir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda yetiştirilen insan gücü toplumun sürekliliği konusunda temel bir yapı taşı olarak görülmüş, bu amaçlar doğrultusunda insan kaynağını doğru yönlendirmek ve kullanmak için eğitim sistemleri oluşturulmaya başlanmıştır. Eğitim yönetimi, eğitim sistemini bir bütüncül ele alıp çözümlenerek birleştirmeyi amaçlayan bir bilim dalı olarak ifade edilmektedir. Dolayısıyla eğitim yönetimi, okul yönetimini de içerisine alan bir bilim dalı olmaktadır (Bursalıoğlu, 2000).

Okul, her şeyden önce öğrencinin kişilik gelişimine katkı sunduğu, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetinin üretildiği ve sunulduğu bir yer olarak ifade edilmektedir. Okullar, dünyanın her ülkesinde, birbiri gibi ya da birbirinden farklı biçimlerde örgütlenmiş olsalar bile, benzer amaç ve işlevlere sahip oldukları görülmektedir. Okullardan beklenen, söz konusu amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleşmesi beklenmektedir (Başaran, 2000).

Okulların ayrıcalıklı, etkili ve özel konumundan dolayı ön plana çıkan okul yöneticileri; okulun amaçlarını gerçekleştirmek için var olan, okul yapısını ve prosedürü kullanan, okulun iç ve dış paydaşlarıyla ilişki kuran, onların beklentilerini yöneten ve okuldaki tüm etkinliklerin başarıya ulaşmasından rol oynayan anahtar kişiler olarak ifade edilmektedir (Açıkalın, 1998; Çalık, 1997; Kaya, 1999).

Okul yöneticileri, öğretmenlerin sahip oldukları potansiyeli ve becerileri geliştirebilmeleri ve tam olarak ortaya koyabilmeleri için hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları yönünde teşvik etmelidir. Öğretmenlerin ortaya koydukları performanslarını da adil bir biçimde değerlendirme yapmaları gerekmektedir. (Şişman, 2002).

Devlet yapısı içerisinde önemli bir yer tutan eğitim örgütü, gerek insan kaynağı, gerekse yapısı olarak oldukça geniş bir kitleye sahiptir. Büyük bir yapı ve kitleye sahip olan eğitim sistemi değişim sürecinden hem etkilenmekte hem de bu değişim sürecini etkileyebilmektedir (Mahmutoğlu, 2009). Eğitim faaliyetlerinin genel ve temel amacı, doğumundan itibaren yetişmekte olan insanların, topluma ve insanlığa sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu uyumun gerçekleştirilmesi için, insanların sahip oldukları her türlü yetenek, değer ve güçleri eğitim yoluyla geliştirilmektir. Buna göre eğitim, insanlara bilgi ve beceri kazandırmakla birlikte, toplumun kalkınmasını ve insanlığın yaşamasını devam ettirebilme boyutunda her türlü değer üretimi, mevcut değerlerin geliştirilmesi ve yeni değerlerle bağdaştırılması sorumluluğunu taşımaktadır (Erdoğan, 2000).

Kurumun yukarıda saydığımız amaçlarını gerçekleştirmeleri için işgöreninden beklentileri olduğu gibi, işgörenin de kurumundan belli kazanımları elde etme, kendini ifade etme, diğer işgörenler ile değer yargılarının uyuşabilmesi gibi

beklentileri olmaktadır. İşgörenin, bu beklentilerine karşılık bulduğu oranda örgütsel bağlılığı olmaktadır (Balay, 2014).

Örgütsel bağlılığın, örgütün yaşaması için olmazsa olmaz olduğu, yöneticilerin örgütsel bağlılığının yüksek olması örgütün amaçlarına ulaşmasında büyük önem taşıdığı bilinmektedir. Örgütsel bağlılık, iş görenin çalıştığı örgüte karşı hissettiği bağın gücünü ifade etmektedir. Örgütsel bağlılık duygusunun, örgütsel performansı pozitif yönde etkilediğine inanılmakta, bu çerçevede, örgütsel bağlılığın işe geç gelme, devamsızlık ve işten ayrılma gibi istenmeyen sonuçları azalttığı, ayrıca ürün ve hizmet kalitesine olumlu yönde katkı sağladığı belirtilmektedir (Bayram, 2006).

Tükenmişlik, iş ve meslek hayatına bağlı stresin uzun dönemli bir sonucu olarak değerlendirilmektedir ve özellikle hizmet alanlarındaki mesleklerde (öğretmenlik, hemşirelik, bankacılık, avukatlık, vb.) sıklıkla görülmektedir (Özdemir ve diğerleri, 2003).

Tükenmişlik kişilerde, bireysel ve örgütsel nedenlerden kaynaklan sorunlar olmak üzere iki şekilde olmaktadır. Bireysel nedenler; kişinin yaşamında mükemmel olma çabası, çok ayrıntıcı olması gibi doğru düşünmeyen ve takıntılı kişilik ortaya çıkarmaktadır. Örgütsel nedenler ise; iş yükünün fazlalığı, rol karmaşası ve ya belirsizliği, aldığı ücretin yetersizliği, iş arkadaşlarının tutumu, ast üst ilişkileri gibi iş yerindeki etkenler kişinin tükenmesine ve kişide; işe geç gelme, erken ayrılma, işi bırakma, rapor alarak işten kaçma gibi sorunlarla kendini göstermektedir (Dalkılıç, 2014).

Tükenmişlik beraberinde bir dizi problemi de getirerek meslekte, başa çıkılamayan sorunları ortaya koymaktadır. Okul yöneticilerine yüklenen sorumluluk ve sınırlı kaynaklarla birleşen bu ağır sorumluluk uzun çalışma saatleri, değişmeyen çalışma koşulları, hizmet anlamında mantıksız taleplerle birleştiğinde okul yöneticilerinde kronik stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Izgar, 2003).

Bu çalışma ile geleceğin nitelikli iş gücünü yetiştiren, eğitim kurumlarının istenilen özellikte faaliyet göstermelerinin sağlanabilmesi ve ülkemizi gelecek kuşaklara taşıyacak olan çocuklarımızın yetiştirilmesi için emek harcayan okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, okula bağlılıkları ve tükenmişlik

düzeyleri incelenmiştir. Bu araştırmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

Okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, okula bağlılık ve tükenmişlikleri ne düzeydedir?

### **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin okula bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin;

- a) demografik özellikleri; yaş, cinsiyet
- b) çalıştığı okuldaki görevi
- c) çalıştığı kurumun türü
- d) yöneticilik süresi kurumlarına bağlılık ve kişisel tükenmişliğe etkisi var mıdır?

2. Okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin kurumlarına bağlılık ve kişisel tükenmişlikleri arasında ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Okulun amaçları, Türk Milli eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir (MEB, 1973).

Okullar; bireylerin ihtiyaçlarına cevap veren, her türlü mal ve hizmetin üretimini için elde edilen bilginin üreten, bireylerin kişilik gelişimine olumlu katkı sağlayan yaratıcı örgütlerdir. Bu nedenle okuldaki personelin, Milli eğitimin ve okulu amaçlar etrafında

birleştirilerek, okula bağlılıkları sağlanmalıdır. Okullarda eğitim öğretim faaliyetlerini başlatıp, devam ettirmekten birinci derecede okul yöneticileri sorumlu olmaktadır. Okul yöneticileri; öğretmenleri güdülemede, örgütsel amaçlar etrafında birleştirmede, kendilerini okula adanmalarını sağlamada ve en önemlisi de eğitim-öğretim sürecini geliştirmede etkili olmalıdırlar (Akçay, 2003). Aynı zamanda bunları sağlarken, ağır sorumluluk ve iş yükünden dolayı tükenmişlik ortaya çıkabilmektedir. Okulun iç ve dış paydaşlarının okul yöneticilerinin üzerinde olumlu veya olumsuz etkileri olmaktadır. Bu durum da okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin çalıştığı kuruma olan bağlılık ve tükenmişliklerini etkilemektedir.

Bu araştırma, okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişliklerini, okulların milli eğitimin amaçları doğrultusunda işlevlerini gerçekleştirmesi açısından önem taşımaktadır.

#### **1.4. Varsayımlar**

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde, ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma kapsamına alınacak olan örneklem grubunun ölçme aracında yer alan sorulara doğru ve samimi cevaplar vereceği,
2. Örneklemin yansız olduğu ve araştırma evrenini temsil ettiği,
3. Araştırmada kullanılacak örgütsel bağlılık ve tükenmişlik ölçeğinin araştırmanın amacını ölçecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

#### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara ilişkin genellemeler aşağıdaki sınırlılıklar dâhilinde geçerli olmuştur.

1. Araştırma 2015-2016 Eğitim - Öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma İstanbul ilinde Pendik ve Sancaktepe ilçelerine bağlı bulunan okullardaki yönetici ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma anket sorularına verilen cevaplar ve kullanılan ölçekle sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Okul:** “Çevresinden aldığı başta öğrenci kaynağı olmak üzere, diğer kaynakları (program, öğretmen, teknoloji vb.) belli alt sistemler yardımıyla işe koşan, çevreye eğitim hizmeti ve eğitilmiş insanları ürün olarak sunan, okulun işleyişini değerlendirerek dönütler sağlayan açık ve sosyal bir sistemin adıdır” (Şişman ve Turan, 2004).

**Yönetim:** “Başta insan kaynağı olmak üzere belirli amaçlara ulaşmak için hammadde, parasal kaynakları, donanım, demirbaş, yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etkin kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır” (Eren, 2009).

**Okul Yöneticisi:** Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini 657 sayılı Kanununun 88’ inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37’ nci maddelerine göre ikinci görev kapsamında yürütenleri, ifade etmektedir (MEB, 2015).

**Öğretmen:** “Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir" (MEB, 1973)

**Örgütsel Bağlılık:** “Genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inancı da kapsamına alarak bireyin örgütle olan psikolojik bağlılığını ifade eder ” (Çetin, 2004).

**Tükenmişlik:** “Başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan iş görenlerde, çalışma koşullarının bir sonucu olarak görülen; idealizm, enerji ve amaçta sürekli olarak artan bir kayıptır” (Özgen, 2007).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma kapsamın da yapılmış olan literatür taraması yer almaktadır. Bölüm “Kavramsal Çerçeve” ve “İlgili Araştırmalar” başlığı altında iki alt bölümden oluşmaktadır.

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1.Okul Yönetimi

Yönetimin farklı alanları için ayrı ayrı tanımlar yapılmaktadır. Ancak yapılan farklı tanımların ortak yönleri incelendiğinde aşağıdaki gibi tanım elde edilmektedir. Yönetim; “örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma, insan ve madde kaynaklarını sağlama ve kullanma, belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama, örgütün çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirme bilim ve sanattır”. Yönetim bilimdir çünkü yerine getirilmesinde ilkeler, kurallar ve teknikler vardır. Yönetimin sanat olması ise yöneticinin sahip olması gereken isteklilik, ilgi, algı ve beceriler bulunmasından kaynaklanır. Eğitim yönetimi ise kamu yönetiminin özel bir alanı olarak ifade edilmektedir (Taymaz, 2003).

Eğitim yönetiminin bir alt sistemi olan okul yönetimi ve okul ile ilgili literatürde birbirini tamamlayan birçok tanımın yapıldığı görülmektedir. Bu tanımların temelini, Milli Eğitim Bakanlığının çıkardığı kanun, yönetmenlikler, yönergeler ve okul yönetimiyle ilgili yapılan araştırmalar oluşturmaktadır (Ada ve Baysal, 2010).

Okul, özgün bir toplumsal sistem, resmi kurumunu teşkil etmektedir. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak kendiliğinden sosyal örgütlere karşılık, resmi örgütler, belli bir amaç için bilinçli olarak kurulmaktadırlar. Kasıtlı olarak planlanan resmi örgütlerde yönetici, örgütün amaçlarını, kurallarını, resmi statüsünü ve iş bölümünü yönetmektedir (Aydın,1994).

Okul; insanın çevresinde sürekli oluşan değişiklikleri kavrayabilmek amacıyla birey davranışlarını değiştirmek ve ona yeni davranışlar kazandırmak için vardır. Okul,

toplumun eğitim gereksinimini karşılamak üzere eğitim hizmeti üretiminde bulunan temel birim olarak kurulmaktadır (Uluğ, 1999).

Okul; milli eğitimin genel, özel ve temel amaçları doğrultusunda öğrenciye istenilen bilgi, beceri ve davranışların bilimsel tekniklerle kazandırıldığı ve onu hayata hazırlayan yer olarak ifade edilmektedir (Aytaç, 2000).

Okul, çocuğu hayata hazırlamada en önemli unsurdur. Ailenin yaşam biçiminden etkilenen çocuk, toplumsallaşma sürecinde kazandığı davranışları esnek bir geçişle yansıtmalıdır. Okul bu geçişi sağlayacak en önemli kurumsal yapıdır (Kaplan, 2002).

Eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirebilmesi okulun iyi örgütlenmiş olmasına bağlıdır. Okulun kötü örgütlenmiş olması eğitimi de kötüleştirecek ve sistemi çok büyük sorunlarla karşı karşıya getirecektir. Okulun hedeflerini gerçekleştiren ve iyi bir kurum olmasını sağlayan en önemli faktör okul yönetimidir (Başaran, 2000).

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirler (Bursalıoğlu, 2013). Eğitim yönetimi, sistemle ilgilenirken; okul yönetimi, okul düzeyinde yoğunlaşan sorunlarla ilgilenir. Yani eğitim yönetimi, eğitime makro düzeyde; okul yönetimi, mikro düzeyde bir bakış açısı ile yaklaşır” (Erdoğan, 2000). “Okul yönetimi, eğitim yönetiminin bir alt uygulama alanı olarak okulun tüm yönetimini kapsamaktadır” (Şişman ve Turan, 2004).

Okul yönetimi, eğitim alanıyla ilişkili politika, karar ve hedeflerin gerçekleştirilmesi ile ilgilenmektedir. Eğitim yöneticileri bunu yaparken, insan ve madde kaynaklarını bir araya getirmek, karar vermek ve grup çalışmalarını yönlendirmek için genel yönetimin kuram, teknik, ilke ve tekniklerinden faydalanır. Okul yöneticisinin insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir şekilde yönetebilmesi, ilişkili olduğu öğretmenler, diğer personeller ve velilerin rol ve beklentilerini göz önünde bulundurulmasına ve buna göre hareket etmesine bağlı olmaktadır (Kaya, 1999).

Okul yönetimi görevi, önceden belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için eldeki tüm madde ve insan kaynağını kullanarak ve okul amaçlarına ulaşmayı sağlayacak kararları uygulamaktır (Taymaz, 2003). Tüm Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları için



önceden belirlenmiş amaçlar 1739 Sayılı Milli Eğitimin Temel Kanununda aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MEB, 1973).

Millî Eğitimin genel amacı bütün bireyleri; “Atatürk İnkılâp ve İlkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmektir”.

“Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmektir”.

“İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır”.

Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadî, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Yukarıda verilen milli eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmek için okul yönetiminin sahip olduğu amaçlar, insan kaynakları, yapılan işler açısından diğer örgütlerden farklıdır (Bursalıoğlu, 2013).

## **2.2. Okul Yönetiminde Rol Oynayan Öğeler**

Bir okulun yönetiminde rol oynayan öğeler ikiye ayrılmakta olup, bunlar; iç öğeler ve dış öğelerdir. İç öğeler; okulu meydana getiren ve onun yapısında yer alan yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personeldir. Dış öğeler ise okulun yapısında olmayıp, okul yönetimi üzerine etki eden veli, okulun çevresindeki baskı grupları, iç piyasa ve

merkez örgütüdür (Bursalıoğlu, 2013). Okul yönetiminde rol oynayan iç öğelerden yöneticileri çalışmamızın temelini oluşturmaktadır.

### **2.3. Okul Yöneticisi**

Yönetici, belli bir zaman dilimi içinde ve değişen çevre koşulları altında belirli birtakım amaçları gerçekleştirmek üzere maddî ve beşeri üretim faktörlerini uyumlu bir şekilde birleştiren ve çalıştıran kimse olarak tanımlanmaktadır (Eren, 2009).

Yönetici, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı görevlerini 657 sayılı Kanunun 88 inci ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 37 nci maddelerine göre ikinci görev kapsamında yürütenleri, ifade etmektedir (MEB, 2014a).

Bir okulda milli eğitimin genel ve özel amaçlarını yerine getirmek için okulun iç ve dış paydaşlarını örgütleyen, kanunda aldığı yetkilerle emirler veren, çalışmalarını yönlendirip koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denilmektedir (Gürsel 1997).

Okul yöneticileri, eğitim-öğretimin verimliliğın artırılmasına, takım ruhunun oluşturulmasına, okulun çevreyle olan iletişimine ve kurum kültürünün geliştirilmesine yönelik çalışmalar yaparak öğretmenlere, öğrenciler, veliler ve yakın çevresine liderlik yapmaktadır. Bunları yaparken bilimsel ve teknik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulun sürekli yenilenmesini sağlamaya çalışmaktadır (MEB, 2013a).

Yöneticinin, öncelikle görev ve sorumluluk alanına giren tüm mevzuatı ve işleyişi en iyi biçimde bilmesi gerekir. Ancak değişim sürekli olduğundan başarılı bir okul yöneticisi kişisel olarak da kendini geliştirmesi gerekmektedir. Yönetici, gücünü sadece kanun ve yönetmenliklerde değil kişisel olarak sahip olduğu ve sürekli güçlendirdiği potansiyelinden alması gerekir. Yöneticiye genel olarak başarı sağlayan kaynaklar; teknik güç, insan ilişkileri gücü, sembolik güç ve kültürel güç olarak dört grupta toplanmaktadır (Erdoğan, 2004);

Teknik güç; planlama, liderlik, okul yapısı, eğitim öğretim süreçlerin planlanması gibi konulara bilgi ve becerilerin sağladığı güçtür. Okul yöneticisi, okulun stratejik planın yapımı ve uygulamasını sağlanması kendisinin teknik gücünü ifade etmektedir.

İnsan ilişkileri gücü; okulun personelleri ve okul dış paydaşlarıyla kurduğu sağlıklı iletişimde elde edilen güçtür. Okulu çevreye tanıtmak ve okula katkı sağlamak için kullanılan güçtür.

Sembolik güç; okuldaki süreçlerin ne anlam geldiğini açıklayan değer sistemlerinin sağladığı güçtür.

Kültürel güç; okulda oluşmuş olan değer ve ilkelerden oluşan resmi olmayan yapının sağladığı güçtür.

Yukarıdaki güçleri, okul yöneticileri etkili bir şekilde kullanırlarsa iyi birer lider olabilirler. Ancak yönetsel ve işlevsel süreçlerden habersiz olan yöneticilerin, liderlik vasıfları iyi olsa dahi iyi bir yönetici olmaları beklenilemez.

Yöneticisi denince insanların aklına ilk olarak kurum amiri gelmektedir. Okullarda kurum amiri okul müdürüdür. Okul müdürü dışında başka okul yöneticileri olduğu bilinmektedir. Bunlar; müdür başyardımcısı, müdür yardımcıları, zümre, şube ve bölüm başkanları, belirli konularda görev yapan koordinatör öğretmenler de okul yöneticileri olarak sıralanabilmektedir (Erdoğan, 2004).

Okul amaçlarını gerçekleştiren, yapısını geliştiren, okula iyi bir hava kazandıran iç öğelerin lideri okul müdürüdür. Okul müdürü yetkisini resmi yollardan güç alan üst amirdir. Ancak okulun iç ve dış öğeleri tarafında kabul görüp, benimsenirse, o zaman liderlik statüsü kazanılmasından bahsedilebilir. Liderlik vasıfları olan okul müdürü elindeki kaynakları verimli kullanarak okuluna güç kazandıracığından, velilerden tam destek alabilmektedir (Bursalıoğlu, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumları yöneticilerinin görevlendirmelerine ilişkin yönetmenliğe göre (MEB, 2015);

Müdür, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okul ve kurumlardaki müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yerine getirenleri ifade etmektedir.

Müdür başyardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okul ve kurumlardaki müdür başyardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yerine getirenleri ifade etmektedir.

Müdür yardımcısı ise Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm okul ve kurumlardaki müdür yardımcılığı görevini ikinci görev kapsamında yerine getirenleri ifade etmektedir.

#### **2.4. Okul Yöneticisinin Görev, Yetki ve Sorumlulukları**

Okul yöneticilerinin asıl görevi bakanlık tarafında oluşturulmuş amaçlara uygun eğitim öğretim işlevleri yapmaktır. Okul müdür ve müdür yardımcılarının, okul yönetiminde yer alan kurul ve komisyonların görevleri ilgili kanun ve yönetmenliklerde sıralanmıştır (Taymaz, 2003).

Ortaöğretim ve Temel Eğitime bağlı tüm okullarda görev yapan müdür, müdür başyardımcıları ve müdür yardımcıları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan yönetmenliklerde, Yükseköğretim kurumlarında görev yapan rektör, rektör yardımcıları, dekan, dekan yardımcıları, ana bilim dalı başkanları ise Yükseköğretim Kanununda yer almaktadır (Ada ve Baysal, 2010).

Okul yöneticilerinin kanun ve yönetmeliklerde yazan görevleri dışında, okulda beklenmedik bir sorunla karşılaşıldığında bu soruna; kurumun amaç ve politikası ile yasalara uygun bir çözüm bulmak yöneticinin görevi olarak ifade edilmektedir (Taymaz, 2003).

Okul yöneticisinin rolünü, bir bakıma görevlerini belirlemektedir. Bunları, okulun yönetilmesini ve örgüt olarak gelişmesini hedef tutan görevler gibi iki grupta toplarsak, okul yöneticisinin de en az iki yanlı bir rol oynaması gerektiği sonucuna varılmaktadır. Okul yöneticisinin bu rollere nasıl baktığı önemlidir. Okulun iç ve dış paydaşları, okul yöneticisine etkilerinde idarecilerin roller bakış açılarında farklılık yaratmaktadır (Bursalıoğlu, 2013).

Okul yöneticisi Milli Eğitimin temel ilkelerine bağlı kalarak, Milli Eğitimin genel amaçlarını gerçekleştirmek üzere gerekli insan ve madde kaynaklarını verimli şekilde

işe koşmakta, alınan kararlar ve hazırlanan planlar doğrultusunda yönetmektedir (Taymaz, 2003).

Yetki, karar verme, diğerlerini harekete geçirme gücün dış göstergesi, yöneticinin yasalardan doğma karar verme gücü, emrindekilerden itaat istemek hakkı, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için belirli görevleri yaptırma hakkı olarak tanımlanabilmektedir. Bazı yazarlar, yetkiyle güç arasında farklılıklar görmüş ve gücü insanların, diğer insanları eyleme geçirebilmesi olarak kabul edilmiştir. Yetki, örgüt ortamında ast üst ilişkisi içinde varlığını gösterirken güç ise teknik yetenek olarak görülmüştür (Bursalıoğlu, 2013).

Yetki, saptanmış amaçlara ulaşmak için bir takım etkinlikleri örgütleme ve kontrol etme, çeşitli üretim etkenlerini ve insan emeğini bir araya getirerek, eylemlerin gerçekleşmesini sağlayan birleştirici bir güçtür (Bursalıoğlu, 2013).

Yetkinin üç önemli görevi vardır. Birincisi; yetki aynı zamanda sorumluluk demektir. Yetkiyi kullanan yönetici, sorumluluk altına girmiştir, ikincisi; yetkinin karar sürecinde konu hakkında uzman olmasını gerektirir. Konu hakkında bilimsel çalışmayı beraberinde getirir, üçüncüsü ise; örgütte koordinasyonu kolaylaştırıyor olmasıdır (Bursalıoğlu, 2013).

Sorumluluk, işe ilişkin faaliyetlerin başarma yükümlülüğüdür. Bir bakıma yetki devrinin ayrılmaz bir parçasıdır. İş kabul ederek görevini yapan kişi sorumluluğu almış demektir. Yetki kullanımı ve devri yukarıdan aşağıya olurken sorumluluk ise aşağıdan yukarı olarak ifade edilmektedir (Gürsel 1997).

Okullarda insan kaynakları yönetimi yaklaşımının uygulanabilmesi, okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmelerine, çalışanlarla etkili bir iletişim içerisine girmelerine ve onları güdülmeyebilecek liderlik özelliklerine sahip olmalarına bağlı olmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi bağlamında, okul yöneticilerinin sorumlulukları aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (Taymaz, 2003):

1. Okulun hedeflerini ve felsefesini açıklamak.
2. Okulun politikalarını belirlemek ve tanıtmak.
3. Okul etkinlikleri için ihtiyaçları belirlemek.

4. Okulda katılımcı ve demokratik yönetimi geliştirmek.
5. Okulda bireyler ve gruplar arası iletişimi sağlamak.
6. Eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlamak.
7. Çevrenin desteğini almak.
8. Okul içi ve okul dışı öğelerle iletişim ve iş birliğini sağlamak.
9. Etkili bir işletme yönetimi geliştirmek ve uygulamak.
10. Çalışmaları devamlı izlemek ve değerlendirmek.

“Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmenliğine” göre okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları aşağıda verilmiştir (MEB, 2015).

Okul müdürü, okul öncesi kurumları ile ilköğretim kurumlardaki yönetim görevini yapmaktadır. Okul müdürü, “okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşınmalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler ile bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlamaktır.

Müdür başyardımcısı, okul müdür tarafından yönetmenlik çerçevesinde verilen görevleri yerine getirmektedir. Ayrıca müdür başyardımcısı, okul müdürünün okulda olmadığı zamanlarda müdürlüğe vekâlet etmektedir.

Müdür yardımcısı ise, müdürün ve müdür başyardımcısının olmadığı zamanlarda müdürlüğe vekâleten bakmaktadır. Ayrıca müdür yardımcısı, okul müdür tarafından yönetmenlik çerçevesinde verilen diğer görevleri yerine getirmektedir.

Müdür yetkili öğretmen, bağımsız müdürlüğü bulunmayan ilkokullarda müdürün görev, yetki ve sorumluluklarını üstlenen öğretmen olarak ifade edilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmenliğinin 78-79-80. maddelerine göre okul yöneticilerinin görev, yetki ve sorumlulukları aşağıda verilmiştir (MEB, 2013a).

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmenliğinin 78. maddesine göre okul müdürü, Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideri olarak ifade edilmektedir.

Aynı maddeye göre okul müdüründen; valilikçe belirlenen mesai saatleri içinde, ilgili mevzuata göre, eğitim ve öğretim çalışmalarını etkili ve verimli duruma getirmek amacıyla sevgi ve saygıya dayalı, uyumlu, güven verici, örnek tutum ve davranışlarla ders yılı başlamadan önce çalışanların iş bölümünü, okutacakları derslere ilişkin görevlerin dağılımını, ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanmasını, öğretmenler kurulu ve zümre toplantılarının yapılmasını, okulun derslik, diğer bölümlerinin araç ve gereci teminini, öğretmenlere rehberlik amacıyla yılda en az bir kere ders denetimi yapmasını, okulun ihtiyaçlarını okulun bütçesine göre giderilmesini, çalışanların yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli tedbirleri almasını, kaynaştırma öğrenciler için gerekli tedbirler almasını, öğrenci ve öğretmenlerin nöbet görevlerini, haftalık ders programlarının, ihtiyaçlar ve talepler doğrultusunda diploma, öğrenim durum belgesi, sözleşme ve benzeri belgeleri hazırlatmasını, başarılı olan personelin ödüllendirilmelerini teklif edilmesini, görevini yapmayanlar hakkında gerektiğinde disiplin işlemi yapılmasını, özürleri nedeniyle görevine gelemeyen personelin yerine görevlendirme yapılmasını, stratejik plan ve okul aile birliği bütçe önerilerini gerekçeli olarak hazırlanmasını, taşınır malların kontrolünün yapılmasını, okul binası ve eklentilerinin sabotaj, yangın ve diğer tehlikelere karşı korunması için gerekli koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınmasını, yarışmalar ve sınavlarla ilgili komisyonları oluşturulmasını, yarışma ve sınavlara katılacak öğrencilere danışmanlık ve rehberlik yapmak üzere öğretmen görevlendirilmesini istenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmenliğinin 79. maddesine göre müdür başyardımcısı, eğitim ve öğretim, yönetim, rehberlik ve denetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre karşı sorumlu olduğunu ifade edilmektedir.

Ayrıca aynı madde de müdür başyardımcısından, okul müdürünün okulda olmadığı durumlarda müdürlüğe vekalet edilmesini, öğrenci ödül ve disiplin kuruluna başkanlık

edilmesini, öğrenci devam ve devamsızlıklarıyla ilgili çalışmalarını izlemesini, devamsızlık yapan öğrencilerin velileriyle iletişim sağlamsını, derslerin öğretmenlere dağıtımıyla ilgili programları hazırlamasını, öğrencilerin, öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının nöbet görevlerini yapıp yapmadıklarının kontrol etmesini, maaş ve ek ders işlerinin yapılmasını, personelin göreve başlama, görevden ayrılma ve özlük işlerinin yapmasını, yapılan tüm işlerle ilgili müdürü bilgilendirmesini, muayene-kabul komisyonu ile sayım kuruluna başkanlık etmesini, adli ve idari yargı ile ilgili işlemleri yürütmesini, müdür tarafından verilen diğer görevleri yapmasını istemektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmenliğinin 80. maddesine göre müdür yardımcısı; eğitim, öğretim ve yönetim işlerinin planlı, düzenli ve amacına uygun olarak yürütülmesinden müdüre ve müdür başyardımcısına karşı sorumlu olduğu ifade edilmektedir.

Aynı madde de müdür yardımcısından okulda kullanılan belge, defter, çizelge ve formlarla ilgili iş ve işlemleri yürütmesini, görevlendirildiğinde, ilgili mevzuat kapsamında oluşturulan kurul, komisyon ve ekiplere katılmasını, kendisine verilen nöbet görevini yürütmesini, nöbetçi öğretmen ve öğrencileri izlemesini, nöbet raporlarını incelemesini, varsa sorunları müdür başyardımcısına ve müdüre iletilmesini, sorumluluğuna verilen sınıfların ve öğrencilerin iş ve işlemlerinin yapılmasını, mezunların izlenmesine yönelik iş ve işlemleri ile elektronik ortamda veri tabanı üzerinden bilgi alış verişiyle ilgili işlemlerin yürütmesini, okul müdürü tarafından verilen diğer görevleri yapmasını istemektedir.

## **2.5. Okul Yöneticisi Ataması/Görevlendirilmesi ile ilgi Tarihsel Gelişimi**

Cumhuriyet döneminden 1985 yılına kadar okul yöneticileri ile ilgili herhangi bir yasal çalışma yapılmamıştır. Yönetici atamalarının bir yasal dayanağı olmadığı dönemlerde maarif müdürleri tarafından, öğretmenler arasında seçilen kişilerden yönetici atmaları yapılırdı.

Türkiye’de 1953 yılında kamu çalışanlarının hizmet içi eğitim kurumu olarak Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü bünyesinde okul yöneticisi ve öğretmenlerin katılacağı programlar açılmıştır. Bu programların katılımcılara toplumsal, ekonomik ve yasal sorunlara yol göstermesi, genel yöneticilik bilgileri elde etmeleri alanlardan



ortak bir anlayış geliştirmeleri sağlanmıştır. Daha sonra 1962 yılında, “Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi” (MEHTAP) hayata geçirilmiş olup bu projenin sonunda hazırlanan raporda ülkemizde okul yöneticisi yetiştirmeyle ilgili temel görüşlere yer verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığında önemli yönetim kademelerinde görev alan öğretmenler için eğitim yöneticiliği konusunda ortak görüş kazandıracak bir program yapılması istenmiştir. Görevlendirildikleri yöneticilik kademesinde, Milli Eğitimin politikalarının saptanmasında ve uygulanmasında önemli roller üstelemeleri vurgulanmıştır. Bu raporla sadece üst düzey yöneticilerinin değil tüm eğitim kademesindeki yöneticilerin eğitim almasını, yönetim alanında başarılı olmak için önemli olduğu ifade edilmiştir (Kaya, 1999).

Yedinci Milli Eğitim Şûrasında “Millî Eğitim Müdürleri ve İlköğretim Müdürleri Yönetmeliği” nin hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmuştur (MEB, 1962). Ancak şura kararları tavsiye niteliğinde olduğundan bu yönetmenlik o yıllarda yapılmamıştır.

Okul yöneticilerinin ilk yasal dayanağı 1985 tarihli “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atamalarına ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönerge” dir. Yönergede okul yöneticilerine atanacaklarda aranacak genel nitelikler şöyle sıralanmaktadır. Atanacak kişilerin eğitim öğretim sınıfında olmaları, adaylıklarının kalkmış olması, son üç yılda sicillerinde iyi not almış olmaları, memuriyeti engelleyecek şekilde hüküm giymemiş olmaları ve son 5 yılda aylıkta kesme ve ya daha üst cezası almamış olmaları gerekmektedir. Müdür olarak atanacaklarda aranan özel şartlar ise A Tipi okullara atanmak için en az 10 yıllık memuriyeti olması ve 5 yılını Bakanlık merkez veya Taşra Teşkilatına bağlı kurumlarda yöneticilik yapmış olması, 35 ve daha yukarı yaşta olması gerekmektedir. B Tipi okullara atanmak için en az 8 yıllık memuriyeti olması ve 3 yılını Bakanlık Merkez veya Taşra Teşkilatına bağlı kurumlarda yöneticilik yapmış olması, 30 ve daha yukarı yaşta olması gerekmektedir. C Tipi okullara atanmak için en az 5 yıllık memuriyeti olması ve 1 yılını Merkez veya Taşra Teşkilatına bağlı kurumlarda yöneticilik yapmış olması, 25 ve daha yukarı yaşta olması gerekmektedir (MEB, 1985).

Okulun bulunduğu yerleşim yerinin nüfusu, okulun öğrenci ve öğretmen sayıları, okulun sahip olduğu donanımlar ayrı ayrı puanlandırma yapılarak okul tipleri

belirlenmiştir. 65 ve üstü puanı olan okullar A tipi, 30-64 arası puanı olan okullar B tipi ve 29 ve daha az puanı olan okullar ise C tipi okullar olarak kategorilere ayrılmıştır (MEB, 1985).

Okul müdür başyardımcılığına atanmak için en az 2 yıl yöneticilik yapmış olması, müdür yardımcılığı için en az 3 yıl başarılı öğretmenlik yapış olması şartı aranmıştır. Ayrıca yüksek lisans ve doktora yapmış olanlar, mülki amirlerce verilmiş takdir, teşekkür ve aylıkla ödüllendirme belgesi olanlar, meslekleri ile ilgili eserleri olanlar, branşı atanacak okula uygun olanlar, ilköğretim okulları için sınıf öğretmenliği yapmış olanlar, yatılı ve pansiyonlu okullar için evli olanlar öncelikli atama hakkı tanınmıştır (MEB, 1985).

Yukardaki genel ve özel nitelikleri taşıyanların, yönetici atanmak için değerlendirme ve mülakat komisyonuna başvuruda bulunmaları gerekmiştir. Adaylar değerlendirme ve mülakat komisyonunda aldıkları puanlara göre yerleştirme işlemi yapılmıştır (MEB, 1985).

1986 yılında çıkarılan “Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Taşra Teşkilatı Yöneticiliklerine Atama ve Bunların Görevden Alınması Hakkındaki yönerge” de ise yönetici olarak atanacaklarda aranacak genel nitelikler önceki yönergede olduğu gibi korunmuştur. Müdür olarak atanacaklarda, yaş sınırlaması kaldırılmış, atanacak olanların hizmet süreleri ise kısaltılmıştır. A Tipi okullara atanmak için en az 8 yıllık memuriyeti olması ve 4 yılını Bakanlık Merkez veya Taşra Teşkilatına bağlı kurumlarda yöneticilik yapmış olması, B Tipi okullara atanmak için en az 6 yıllık memuriyeti olması ve 3 yılını Bakanlık Merkez veya Taşra Teşkilatına bağlı kurumlarda yöneticilik yapmış olması ve C Tipi okullara ise atanmak için en az 3 yıllık memuriyeti olması ve 1 yılını Bakanlık merkez ve ya taşra teşkilatında bağlı kurumlarda yöneticilik yapmış olması şartları getirilmiştir (MEB, 1986).

Öncelikli atama şartları ise önceki yönergeye ilaveten, yabancı dil ağırlıklı liselere yabancı dil bilenler, Beden Eğitimi ve Spor Liseleri için Beden Eğitimi Öğretmeni olmaları, Eğitim Araçları Merkezleri, Rehberlik Araştırma Halk Eğitim Merkezleri ve Çıraklık Eğitim Merkezler için alanlarında eğitim, kurs ve seminer görmüş olanlar öncelikli atanmaları sağlanmıştır (MEB, 1986).

Önceki yönetmenlikte olduğu gibi müdür başyardımcılığına atama şartları korunmuş olup, müdür yardımcılığına atanmak için az 2 yıl hizmet yapış olmak şartı getirilmiştir (MEB, 1986).

Yukardaki genel ve özel nitelikleri taşıyanlar yönetici görev isteğinde bulunmak için değerlendirme ve mülakat komisyonuna başvuruda bulunabilmekteydi. Adaylara değerlendirme ve mülakat komisyonunda aldıkları puanlara göre yerleştirme işlemi yapılmaktaydı (MEB, 1986).

Bu yönergedeki yeniliklerden biri de yöneticilerin görevden alınmasını sağlayan ilk yasal dayanak oluşturmasıdır. Yönergedeki ilgili maddeye göre hakkında inceleme yapılan yöneticinin, görevinde başarılı olmaması veya görevi için gerekli şartları taşımadığı anlaşılması sonucunda yöneticinin görevinden alınarak branşına uygun başka bir göreve ataması yapılmıştır (MEB, 1986).

1990 yılında ise yönergeler yürürlükte kaldırılarak yerine “Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurum Yöneticilerinin Nitelikleri ile Atanmaları Hakkında Yönetmelik” çıkarılmıştır. Yönetmelik okul ve kurumları dört yönetim kademesine ayırmıştır. Bu kademelerin adları ve tipleri bazı yönetmenliklerden çıkarılmış, bazılarında kademeler artırılmış, bazılarında ise değişiklikler yapılmıştır. (MEB, 1990);

Birinci kademe; okul ve kurum müdür yardımcısı,

İkinci kademe; C tipi okul müdürü, müdür başyardımcısı,

Üçüncü kademe; B tipi okul ve kurum müdürü,

Dördüncü kademe; A tipi okul ve kurum müdürü,

Yönetmenliğe göre yönetim görevine birinci kademedен başlanarak, ikinci ve müteakip kademe yöneticiliklerine bir alt kademedен atama yapılmaktadır. Ancak boş bulunan yöneticilik görevine bir alt kademedен istekli bulunmaması halinde diğer şartları taşımak kaydıyla bir alt kademedē görev yapmamış olanlardan da atama yapılabilmektedir. Yönetim kademelerinin her birinde çalışma süresi en az üç yıl şartı getirilmiştir (MEB, 1990).

Yönetmenliğin 8. maddesinde okul ve kurumlara müdür olarak atanacaklarda aranacak özel şartlar aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (MEB, 1990) ;

A tipi okul ve kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az oniki yıl hizmeti bulunmak ve bu hizmetin en az altı yılını yönetim kademelerinde geçirmiş olmak.

B tipi okul ve kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az dokuz yıl hizmeti bulunmak ve bu hizmetinin en az üç yılını yönetim kademelerinde geçirmiş olmak.

C tipi okullara müdür olarak atanacaklar için en az altı yıl hizmeti bulunmak ve bu hizmetinin en az üç yılını yönetim kademelerinde geçirmiş olmak.

İlkokullara müdür olarak atanacak ilkokul öğretmenlerinden en az 15 hizmet yılını dolduranlar için yukarıdaki üç fıkralarında belirtilen yönetici olarak geçirilmesi gereken süreler dikkate alınmaz.

Anadolu ve fen liseleri ile yabancı dil ağırlıklı diğer okullara müdür olarak atanacaklar için yabancı dil bitmek.

Branşı, atanacağı okul ve kurumun özelliğine uygun olmak.

Bu yönetmelik kapsamına giren okul ve kurumlara müdür başyardımcısı olarak atanacaklarda; en az üç yıl hizmetinin bulunması, bunun en az iki yılının yönetim kademelerinde geçmiş bulunması, müdür yardımcısı olarak atanacaklarda ise; en az iki yıl öğretmenlik yapmış bulunmaları şartları aranmıştır (MEB, 1990).

Yukardaki genel ve özel nitelikleri taşıyanlar yönetici görev isteğinde bulunmak için değerlendirme ve mülakat komisyonuna başvurulmaktadır. Adaylar değerlendirme ve mülakat komisyonunda aldıkları puanlara göre yüksek puan alanlardan başlayarak atamalar Bakanlıkça yapmaktadır (MEB, 1990).

Okul yöneticiliği konusu 1993 yılında yapılan “Ondördüncü Milli Eğitim Şûrası” nda daha kapsamlı bir şekilde ele alınmış ve eğitim yönetimiyle ilgili Talim Terbiye Kuruluna sunmak üzere aşağıdaki kararları almıştır (MEB, 1993a).

İşletme bakımında Millî Eğitim Akademisine işlerlik kazandırılacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın Merkez, Taşra ve Yurtdışı Teşkilatları yeniden gözden geçirilerek, fonksiyonel bir yapıya kavuşturulacak; bu teşkilatlarda çalışacak yönetici ve uzmanların nitelikleri unvanları, atanmaları ve yer değiştirmeleri ile ilgili mevzuat düzenlemeleri yapılacaktır.

Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak ve yöneticilerin yetkileri artırılabacaktır.

Mevcut eğitim yöneticileri, üniversiteler ile iş birliği içinde yetiştirilecek; eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır.

1993 yılında Milli Eğitim Bakanlığı yönetici atamalarıyla ilgili "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliğini" çıkarmıştır. Yönetim kademelerine atanacaklardan aranacak genel ve özel nitelikler genellikle korunmuştur. Müdür olarak atanacaklarda aranacak hizmet süreleri "A tipi kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az sekiz yıl hizmeti bulunmuş olmak ve bu hizmetin en az dört yılını yönetim kademelerinde geçirmiş olmak, B tipi kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az altı yıl hizmeti bulunmuş olmak ve bu hizmetin en az iki yılını yönetim kademelerinde geçirmiş olmak, C tipi kurumlara müdür olarak atanacaklar için en az dört yıl hizmeti bulunmuş olmak" şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 1993b).

Yukardaki yönetmenliğe göre genel ve özel nitelikleri taşıyan müdür adayları değerlendirme ve mülakat komisyonunda aldıkları puanlara göre Milli Eğitim Müdürlüklerinin teklifi ile valiliklerce atanabilmektedirler. Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı ataması için, kurumda görev yapan öğretmenlerden, o kurum içinden aday bulunamaması halinde, aynı belediye sınırları içindeki diğer kurumlardan aday olan öğretmenlerden kurum müdürünce teklif edilenler arasından, valilikçe atamaları yapılmaktadır (MEB, 1993b).

Bir önceki yönetmenlikle en belirgin fark ise atama şekli olup, puan üstünlüğüne göre bakanlıkça yapılan atama yerine milli eğitim müdürlüğünü teklifi ve valinin onaylı atama yapılması getirilmiştir (MEB, 1993b).

1995 yılında çıkarılan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği” nde genel ve özel nitelikler, öncelikli tercih sebepleri ve atama şeklinde pek bir değişiklik yapılmamıştır. Göze çarpan en büyük değişiklik ise aday değerlendirme formundaki komisyonun takdir puanının üçten altıya çıkarılmasıdır (MEB, 1995).

Yönetmelik kapsamındaki kurumlara müdür başyardımcısı olarak atanacak adayların en az bir yıl müdür yardımcılığı yapmış olması, müdür yardımcılığına atanacak adayların ise öğretmenlikte adaylığının kalkmış olması şartını taşıması koşuluyla kurumda görev yapan öğretmenlerden kurum müdürünce teklif edilenler arasından seçilmektedir (MEB, 1995).

1998 yılında “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Bu yönetmenlikte müdür atamaları ön koşul olan hizmet içi eğitime katılmaları için ilk defa seçme sınavı getirilmiştir. Seçme sınavından en az 70 puan alanlar ile eğitim yönetimi alanında lisansüstü öğrenimi veya Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programını bitirenlerden öğretmenlik mesleğinde en az beş yıl hizmeti bulunanlar okul müdürü olarak atanmak için hizmet içi eğitime alınır. Hizmet içi eğitim süresi 120 saat olup, eğitim süreci sonunda yapılacak değerlendirme sınavında en az 70 alanlar Okul Müdürü olarak atanmak için başvuru hakkını kazandıran 5 yıl süreyle sınırlı olan bir sertifika verilmektedir. Değerlendirme sınavı sonucuna göre (C) tipi kurum müdürü için en az 70, (B) tipi kurum müdürü için en az 75, (A) tipi kurum müdürü için en az 80 puan almış olmak şartı getirilmiştir (MEB, 1998).

Bir önceki yönetmenlikteki komisyon takdir puanı 6 iken bu yönetmenlikte 4'e indirilmiştir (MEB, 1998).

Önceki yönetmenlikteki müdür başyardımcılığına atanmak için 1 yıl müdür yardımcılığı yapmış olası şartı, bu yönetmenlikle 2 yıla çıkarılmıştır. Müdür yardımcısı olarak atanma şartı ise bir değişiklik yapılmamıştır. Atamaları ise bir önceki yönetmenlikte olduğu gibi kurumda görev yapan öğretmenlerden, o kurum içinden aday bulunamaması halinde, aynı belediye sınırları içindeki diğer kurumlardan aday olan öğretmenlerden kurum müdürünce teklif edilenler

arasından, İl Milli Eğitim Müdürlüğünce değerlendirme formu üzerinden yapılan değerlendirme sonunda en yüksek puan alan adaylardan başlanarak valilikçe atamaları gerçekleştirilmiştir (MEB, 1998).

2004 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve yer değiştirme Yönetmeliği” nde yönetici atama genel şartları, önceki yönetmenlik ve yönergelerdeki gibi korunmuştur.

Müdür olarak atanacaklarda aranılan özel şartlar ise “C tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda; eğitim kurumu yöneticiliğinde en az iki yıl görev yapmış olmak, B tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda; eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az üç yıl görev yapmış olmak, A tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda; en az bir yılı B tipi eğitim kurumunda olmak üzere eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az dört yıl ya da eğitim kurumu yöneticiliğinde toplam beş yıl görev yapmış olmak” şartları getirilmiştir (MEB, 2004).

Müdür adayları için düzey belirleme sınavından 70 ve üzeri alanlar arasından, sözlü sınavının %30’u, yönetici değerlendirme puanının %20’si ve düzey belirleme sınavının %50’si dikkate alınarak oluşan yeni puanlarına göre valilikçe atamaları yapılmaktaydı (MEB, 2004).

Müdür yardımcılığına atanmak için ilk defa seçme sınavı getirilmiştir. Seçme sınavında 70 ve üzeri alanlar ile daha önce eğitim kurumu yöneticiliği görevinde bulunanlar, müdür yardımcılığına başvurabiliyordu. Başvuru yapanların, yönetici değerlendirme formu üzerinde aldıkları puanlara göre yüksek puan alanlardan başlanarak valilikçe atamaları yapılmaktaydı (MEB, 2004).

Müdür başyardımcılığı adayları için sınav olmaksızın 1 yıl yöneticilik yapanlar arasından okul müdürünün teklifi İl Milli Eğitim Müdürünün uygun görüşüyle valilikçe atanmaları yapılmaktaydı (MEB, 2004).

2007 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği” nde büyük bir reform yapılarak önceki yönerge ve yönetmenliklerde yer alan sözlü ve yazılı sınavlarının tümü ile aday değerlendirme komisyonları tamamen kaldırılmıştır.

2007 yılındaki “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği” nde müdür olarak atamadaki özel şartlar esnetilmiştir. C tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda aranan “eğitim kurumu yöneticiliğinde en az iki yıl görev yapmış olmak” şartı bir yıla indirilmiştir. B tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda aranan “eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az üç yıl görev yapmış olmak” iki yıla düşürülmüştür. A tipi eğitim kurumu müdürü olarak atanacaklarda aranan “en az bir yılı B tipi eğitim kurumunda olmak üzere eğitim kurumu yöneticiliklerinde en az dört yıl ya da eğitim kurumu yöneticiliğinde toplam beş yıl görev yapmış olmak” şartları ise sadece üç yıllık yöneticilik yapma şartı olarak değiştirilmiştir. Okul müdürlüğüne atamaları ise, ilçe milli eğitim müdürünün teklifi ettiği aday, il milli eğitim müdürünün uygun görmesi üzerine vali tarafından yapılmaktaydı. Okul müdürlüğünün doğrudan il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olması halinde il milli eğitim müdürünün teklifi ettiği aday, vali tarafından yapılmaktaydı (MEB, 2007).

Daha önceki yönerge ve yönetmenliklerde yer almayan Eğitim kampüsü müdürlüğüne atanmak için A tipi eğitim kurumu müdürlüğünde en az iki yıl veya toplam beş yıl yöneticilik görevi yapmış olması şartı bu yönetmenliğe eklenmiştir. Eğitim kampüsü müdürlüğüne atanmaları ise valiliğin teklif ettiği aday, Bakanlıkça yapılmaktaydı (MEB, 2007).

Müdür başyardımcılığına atama ise en az bir yıl yöneticilik yapmış olmak kaydıyla o ilde fiilen görev yapan yöneticiler arasından okul müdürünün önerdiği aday, ilçe milli eğitim müdürünün teklifi ve il milli eğitim müdürünün uygun görüşü üzerine vali tarafından yapılmaktaydı. Okul doğrudan il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ise okul müdürünün önerdiği aday, il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından yapılmaktaydı (MEB, 2007).

İlk defa 2007 yönetmenliğinde müdür yardımcılığına atanacaklardan aranacak özel şartlara kurum tipleri eklenmiştir. C tipi eğitim kurumuna müdür yardımcısı olarak atanmak için öğretmenlikte adaylığın kaldırılmış olması, B tipi eğitim kurumuna müdür yardımcısı olarak atanmak için adaylık dâhil öğretmenlikte en az üç yıl görev yapmış olması ve A tipi eğitim kurumuna müdür yardımcısı olarak atanmak için adaylık dâhil öğretmenlikte en az beş yıl görev yapmış olması şartları getirilmiştir. Müdür yardımcılığına atamaları ise öncelikle o eğitim kurumunda görev yapan



öğretmenler arasından okul müdürünün önerdiği bir aday, ilçe milli eğitim müdürünün teklifi ve il milli eğitim müdürünün uygun görüşü üzerine vali tarafından atanmaktaydı. Okulun doğrudan il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olması halinde okul müdürünün önerdiği aday, il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafından atanmaktaydı (MEB, 2007).

2008 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği” 2007 yılındaki yönetmenlikte var olan kampus müdürü, okul müdürü, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı atamaları için aranan genel ve özel şartları tamamen benzerlik göstermektedir. Yeni yönetmenlikteki fark ise değerlendirme komisyonun kurulması ve değerlendirme formunda yöneticilerin aldıkları puanlara göre puan üstünlüğü dikkate alınarak atamalarının yapılması sağlanmıştır (MEB, 2008).

2009 yılında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine ilişkin yönetmenlik” te yönetici atamalarına objektif kriterler getirilmiştir. Bu yönetmenlikle, okul müdürlüğüne, müdür başyardımcılığına ve müdür yardımcılığına ilk defa atanacakların belirlenmesi için seçme sınavı yapılması sağlanmıştır. Seçme sınavına başvuruda bulunabilmek için en az 3 yıllık hizmet süresi şartı getirilmiştir. Seçme sınavında 70 ve üzeri alanlar başarılı sayılmıştır. Seçme sınavından aldıkları puan ile yönetici değerlendirme formundan aldıkları puanların toplamın hesaplanarak puan üstünlüğüne göre atama yapılmıştır (MEB, 2009).

Ayrıca mesleki ve teknik eğitim kurumu, halk eğitimi merkezi ile öğretmenevi, akşam sanat okulu, rehberlik ve araştırma merkezi, ortopedik engelliler ilköğretim okulları ve okul öncesi eğitim kurumu yöneticiliklerine atanmak için başvuruda bulunan atölye, laboratuvar, meslek ya da alanda dersi olan öğretmenlere müdürlük için 20, müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için 5 ek puan verilmiştir (MEB, 2009).

2013 yılı Şubat ayında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” nde okul müdürü ve müdür yardımcısı olarak atanmak için sözlü sınav tekrardan getirilmiştir. Sözlü sınava çağırılmanın ön koşulu olarak yazılı sınavda 100 üzerinden 70 ve yukarısı olmak şartı getirilmiştir. Her boş okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı için yazılı sınav puan

üstünlüğüne göre ilk altı aday sözlü sınava çağrılmaktadır. Her eğitim kurum müdürlüğü ve müdür yardımcılığı için yazılı sınav puanının %50'si, sözlü sınav puanının %30'u ve yönetici değerlendirme formuna göre hesaplanan puanın %20'si alınarak belirlenen puan üstünlüğüne göre valiliğe sunulmak üzere üç aday belirlenmiştir. Bu üç adaydan birinin vali tarafından atamasının yapılacağı belirtilmiştir. Vali tarafından yapılan atama şekli rektör atamalarına benzetilmiştir. Ancak bir sürü teknik hataları beraberinde getirmiştir. Rektörlük atamasında aynı üniversitede görevli olanlar arasından seçildiğinden atama yapmak kolay olmaktadır. Okul yöneticiliğinde ise başarılı olan her aday farklı kurumları tercih edebilmektedir. Her okul için tek tek duyurunun yapılması ve atama yapıldıktan sonra diğer okullar için yeniden tek tek duyuru yapılması gerekeceğinden mümkünü olmaya bir atama süreci oluşturacağından bu yönetmenlik uygulanmadan yürürlükten kaldırılmıştır (MEB, 2013b).

2013 yılı Ağustos ayında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği” nde yazılı sınav, sözlü sınav ve yönetici değerlendirme formu puanlarına göre atama yapılması öngörülmüştür. Müdürlük yazılı sınavı için bir yıl müdür başyardımcılığı veya müdür yardımcılığı veyahut müdür yetkili öğretmen olarak hizmet yapmış olması, müdür yardımcılığı sınavı için de en az iki yıl asıl öğretmenlik yapmış olması şartı aranmıştır. Yazılı sınavda 70 ve üstü alanlar başarılı sayılmıştır (MEB, 2013c).

Eğitim kurumu müdürlüğü atamaları için, yazılı sınav puanının %70'i, sözlü sınav puanının %30'u ve yönetici değerlendirme formundaki puan toplanarak atama puanı oluşturulmaktadır. Eğitim kurumu müdür yardımcılığı atamaları için ise yazılı sınav puanı ile yönetici değerlendirme formundaki puanın toplamı dikkate alınmaktadır. Atama şekline objektiflik getirilerek puan üstünlüğüne göre yapılması düşünülmüştür (MEB, 2013c).

Yönetmenlikte yönetici atamalarının Mayıs-Haziran aylarında yapılması istenmiş ancak Ağustos 2013'te çıktığından 2014 yılı için atama ön görülmüştür. Yönetmenliğin ön gördüğü Mayıs-Haziran dönemin atamaları yapılmadan 2014 yılının Haziranında çıkarılan “Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri görevlendirmelerine ilişkin yönetmenlik” hem bu yönetmenliği hem de atama kavramına son verilmiştir (MEB, 2013c).

2014 yönetici görevlendirme yönetmeliğiyle yöneticilik, öğretmenlik mesleği yanında ikinci görev kapsamında görevlendirme yapılarak ve kazanılmış hak olmaktan çıkarılmıştır. Yöneticilik görevlendirmeleri dört yılla sınırlandırılmıştır. Diğer yönetmenliklerden bir farkı da müdür görevlendirmelerinin, yeniden görevlendirme ve ilk defa görevlendirme olmak üzere iki farklı şekilde yapılması sağlanmıştır (MEB, 2014b).

Müdürlük görevlendirmeleri için müdür başyardımcılığında en az iki yıl, müdür yardımcılığında en az üç yıl ya da asil öğretmenlikte sekiz yıl hizmet yapmış olma şartı getirilmiştir. Müdür başyardımcılığı ya da müdür yardımcılığı için yönetici olarak görev yapış olmak yahut asil öğretmenlikte dört yıl görev yapış olmak şartları yönetmenliğe girmiştir. Müdürlük görevlendirmesi, görev süresinin uzatılması ve ilk defa veya yeniden görevlendirme olmak üzere iki farklı şekilde yapılması tasarlanmıştır (MEB, 2014b).

Bu yönetmenliğe göre dört veya sekiz yıllık görev süresi dolan müdürler; ilçe milli eğitim müdürü, insan kaynakları şube müdürü, okul en kıdemli ile en az kıdemli iki öğretmeni, okul aile birliği başkanı, başkan yardımcısı ve öğrenci meclisi başkanının farklı ağılıklarla yaptığı değerlendirme sonucunda 75 ve üzeri puan alarak başarılı sayılmıştır. Dört yılı dolanlar istemeleri halinde kendi kurumlarına ya da dört ve sekiz yılı dolanlar puan üstünlüğüne göre başka kurumlara görevlendirmeleri yapılmıştır (MEB, 2014b).

Müdürlüğe ilk defa ve yeniden görevlendirmeler ise sözlü sınavda 70 ve üzeri alarak başarılı olan adayların sözlü sınavın %50 ile yönetici değerlendirme formunda aldıkları puanların %50 dikkate alınarak atamaları yapılması sağlanmıştır (MEB, 2014b).

Müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı görevlendirmeleri kurum müdürünün uygun görüş yazısı, il milli eğitim müdürünün teklifi ile vali tarafından atanmaları yapılmıştır (MEB, 2014b).

## **2.6. Okul Yöneticilerinin Görevlendirilmesi**

6 Ekim 2015 tarihinde yürürlüğe giren, “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine Dair Yönetmenliğe” göre yönetici

olarak dört yıllık süreyle görevlendirileceklerden aranacak genel şartlar sırasıyla aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2015);

Yükseköğretim mezunu olmak.

Son başvuru tarihi itibarıyla Bakanlık kadrolarında öğretmen olarak görev yapıyor olmak.

Görevlendirileceği eğitim kurumuna, görevlendirileceği tarihte alanı itibarıyla öğretmen olarak atanabilme şartını taşıyor olmak.

Görevlendirileceği tarih itibarıyla, son dört yıl içinde adli veya idari soruşturma sonucu yöneticilik görevi üzerinden alınmamış olmak.

Zorunlu çalışma gerektiren yerler dışındaki eğitim kurumu yöneticiliklerine görevlendirilecekler bakımından, ilgili mevzuatına göre zorunlu çalışma yükümlülüğünü tamamlamış, erteletmiş ya da bu yükümlülükten muaf tutulmuş olmak.

Aynı yönetmenliğe göre müdür olarak dört yıllık süreyle görevlendirilecek olanlardan aşağıdaki özel şartlardan en az birini taşıması gerekmektedir.

Müdür olarak görev yapmış olmak.

Müdür başyardımcısı olarak en az iki yıl görev yapmış olmak.

Kurucu müdür, müdür yardımcısı ve müdür yetkili öğretmen olarak ayrı ayrı veya müdür başyardımcılığı dâhil toplam en az üç yıl görev yapmış olmak.

Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

Müdür olarak görevlendirilmek üzere başvuruda bulunan yeterli sayıda aday bulunamaması hâlinde, bu maddenin birinci fıkrasında aranan hizmet süreleri ihtiyaç karşılanana kadar birer yıl düşürülür. (MEB, 2015).

Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı olarak dört yıllık süreyle görevlendirileceklerden aranacak özel şartlar ise aşağıdaki şekilde sıralanmıştır.

Müdür, kurucu müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı veya müdür yetkili öğretmen olarak görev yapmış olmak.

Bakanlığın şube müdürü veya daha üst unvanlı kadrolarında görev yapmış olmak.

Bakanlık kadrolarında adaylık dâhil en az dört yıl öğretmen olarak görev yapmış olmak.

Adaylar, okul müdürlüğü dört yıllık süreyle görevlendirilmek için öncelikle ek-1 formu üzerinde değerlendirmeye alınmaktadır. Ek-1 formundaki puanlara göre münhal bulunan müdürlük sayısının üç katı kadar aday sözlü sınava çağrılmaktadır (MEB, 2015).

Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formu: Adayların; eğitim kademelerinin, alınan ödüllerin ve hizmet sürelerinin farklı ağılıklarla puana çevrildiği ve alınan cezalarında derecesine göre negatif puan olarak yansıtıldığı formdur (MEB, 2015).

Sözlü sınav komisyonu; il milli eğitim müdürünün veya görevlendireceği bir il milli eğitim müdür yardımcısı ya da bir ilçe milli eğitim müdürünün başkanlığında, il milli eğitim müdürünce il milli eğitim müdürlüğünden belirlenen bir şube müdürü ile farklı ilçe milli eğitim müdürlüklerinden belirlenen üç şube müdürü olmak üzere beş kişiden oluşmaktadır (MEB, 2015).

Sözlü sınav komisyonun görevi ise sözlü sınav sorularını hazırlamak veya hazırlatmak, sözlü sınavları Ek-2'de yer alan sözlü sınav formuna göre yapmak ve değerlendirmek, sözlü sınav sonuçlarının duyurulmasını sağlamak, sözlü sınava ilişkin itirazları sonuçlandırmaktır (MEB, 2015).

Ek-2 Sözlü Sınav Formu: Mevzuat, analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti, temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi, muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi, iletişim becerileri, özgüveni, ikna kabiliyeti ve genel kültür başlıklarından sorulan sözlü sorulara verilen cevaplara göre başkan ve dört üyenin verdiği puanların yer aldığı formdur (MEB, 2015).

Müdürlüğü boş bulunan veya dört ve sekiz yıllık müdürlük süresini dolduranlardan boşalacak eğitim kurumları, il milli eğitim müdürlüklerinin internet sitesinde duyurulduktan sonra adaylara; ek-1 ve ek-2 formlarından aldıkları puanların aritmetik

ortalamasına göre belirlenen yerleştirme puanlarıyla en fazla 20 eğitim kurumu tercih hakkı verilmektedir. Müdür adayların, puan üstünlüğüne göre dört yıllık süreyle görevlendirmeleri yapılmaktadır (MEB, 2015).

Müdür başyardımcısı veya müdür yardımcısı olarak dört yıllık görevlendirilmek için; normu açık olan veya dört ve sekiz yıllık görev süresini dolduranlardan boşalacak eğitim kurumları, il milli eğitim müdürlüklerinin internet sitesinde duyurulduktan sonra müdür başyardımcılığı ve müdür yardımcılığı için öngörülen yazılı sınavda 70 ve üzeri olarak başarılı olanlar elektronik ortamda en fazla 20 tercih yaparak başvuruda bulunabilmektedir. Başvuruda bulunan adaylar, puan üstünlüğüne göre tercihleri de dikkate alınarak eğitim kurumu müdürünün inhası ve il milli eğitim müdürünün teklifi üzerine valinin onayı ile görevlendirmeleri yapılmaktadır. Aynı yönetmenlikte 2016 yılında yapılan değişiklikle sınav olmaksızın dört yıllık görev süresini dolduran müdür başyardımcıları ve müdür yardımcılarının görev süreleri, eğitim kurumu müdürünün inhası, il milli eğitim müdürünün teklifi ve valinin onayı ile dört yıl süreyle uzatılma hakkı getirildi (MEB, 2015).

## **2.7. Örgütsel Bağlılık**

Örgütler ve sistemler kendilerini yaşatabilmek için amaçlarına uygun olarak mal, hizmet ve düşünce üretmek durumdadırlar. Örgütler mal ve hizmet alanında başarı elde etmeyi düşünürken, işgörenlerin sahip olduğu bilgi ve becerileri dikkate alırlar. Mal, hizmet ve düşüncelerin nitelikli gerçekleşebilmesinin, işçilerin yeterlilikleriyle doğrudan ilişkisi vardır. Burada bahsedilen yeterlilik bilgi, beceri ve tutumları içeren, işçi tarafından ortaya konulan nicelik ve nitelikleri göstermektedir.(Bursalıoğlu, 1981)

İşgörenlerin sadece yeterliğe sahip olmaları, mal ve hizmet üretirken başarı getireceği tam olarak beklenilemez. İşgörenlerden örgütte en yüksek verimin alınabilmesi için niteliklerinin artırılması konusuna büyük önem verilir. Ancak, işgörenlerin yaptıkları faaliyeti en iyi yapacak şekilde eğitim almaları, onlardan yüksek fayda sağlanacağı anlamına gelmekle birlikte, örgüte bağlılık duygusu taşımayan ve bu nedenle istekli olmayan, her şeyini işine vermeyen işgörenlerin örgütsel süreçleri tam olarak yürütmesi beklenemez. Bu tür çalışanların örgütün amaç ve hedeflerini sahiplenmesi, emirlere istekli olarak uyması mümkün değildir. İyi bir ürün elde etmek için yetenekli fakat örgüte bağlılık duymayan işgörene sahip olmak, takımın tamamı yıldız

oyunculardan oluştuğu halde maç kazanmaya çalışanlara benzer. Bireysel yetenekli iyi ama takım ruhu olmayan bu küçük örgütlemelerde başarı elde edilemez. Takım ruh dediğimiz şey ise takıma olan bağlılığı ifade etmektedir (Balay, 2014).

Yaşadığımız çağda örgütlerin başarı elde etmeleri ya da varlıklarını devam ettirmeleri işgörenlerin kabiliyet ve örgütsel bağlılıkları ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu başarıları gerçekleştirmek için insan odaklı yönetim anlayışını benimsemeleri gerekmektedir. Örgütler için çalışanların birer robot olmadıkları kendi gelecekleri için de olsa işgörenlerin sosyal yönlerinin dikkate alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi bağlılık duygusu hizmet ve üretimin olduğu hemen her alanda karşımıza çıkmaktadır. Bağlılık kişisel içgüdünün duygusal ve psikolojik bir anlatım biçimi şeklinde olarak ifade edilebilmektedir. Bir başka deyişle bağlılık, bir kurum ya da kuruluşta yapmamız gereken bir yükümlülüğü anlatmaktadır (Ergun,1975).

Örgütsel bağlılık kavramı, kurumlar için vazgeçilmez bir kavram olarak görülmektedir. İşgörenlerin iş ve örgütle olan tutumlarından biri olan örgütsel bağlılık, bu alanda yapılan birçok çalışma olmasına rağmen, kavramın tanımı üzerinde fikir birliğine varıldığı söylenemez. Fakat örgütsel bağlılık üzerine yapılan tüm tanımlarda ortak ifade olarak, kişinin kuruma sadakat, adama, fedakarlık, katılma, değerleri kabul etme vb. tutum veya davranışı yer aldığı anlaşılmaktadır (İnce ve Gül, 2005). Buna göre örgütsel bağlılık:

- Weiner'a göre örgütsel çıkarları karşılayacak şekilde hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamıdır. Fukami ve Larson'a göre sosyal örgüte ve örgütsel role gösterilen bağlılıktır. Schwenk'e göre kişinin belli bir hareket tarzına bağlılık göstererek, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı beğenme ve ona devam etme isteğidir. Sheldon'a kişinin kimliğini örgüte iliştiren, örgüte karşı takınılan bir tutum veya yöneliştir. Reichers'e göre bir örgütün üst yönetim, müşteriler, sendikalar ve toplum gibi çoklu öğelerinin amaçlarıyla özdeşleşme sürecidir (Balay, 2014).

Örgütsel bağlılık, çalışanların kurumda geçirdikleri süre içerisinde sarf ettiği emek, zaman, çaba, elde ettikleri mevki, gördükleri takdir ve ekonomik kazanç gibi

kazanımların örgütten ayrıldığı takdirde kaybedileceği korkusuyla oluşan bağlılıktır (Wasti, 2000).

Örgütsel bağlılık, kurumun başarısı için çalışanın gösterdiği performans, kurum kültürüne duyulan bağlılık, sadakat duygusuyla kurumun amaçlarının benimsenmesi ve içselleştirilmesiyle ifade edilebilecek psikolojik bir anlam taşımaktadır (Çekmecelioğlu, 2006).

Örgütsel bağlılık, kişinin amaç ve değerlerine uyan, bunların gerçekleşmesine katkı sağlayan, kurumun amaçlarına bağlılık ve sadakat çaba harcama, kurumun lehinde davranma kendini kuruma adama tutumudur (Eren, 2014)

Genel olarak işe katılma, sadakat ve örgüt değerlerine olan inancı da kapsamına alarak bireyin örgüte psikolojik bağlılığını ifade eder (Çetin, 2004a).

## **2.8. Örgütsel Bağlılığın Sınıflandırılması**

Bağlılık konusunda araştırma yapanların çoğu benzer kavram ve tanımlar etrafında yoğunlaştıkları görülmektedir. Örneğin örgütsel bağlılığı, Allen-Meyer; duygusal, devam ve normatif bağlılık, Wiener; araçsal bağlılık-normatif bağlılık, Mowday; davranışsal bağlılık-tutumusal bağlılık, Katz ve Kahn; araçsal devre-anlatımsal devre, O'Reilly III ve Chatman; uyum, özdeşleştirme ve içselleştirme ve Etzion ise yabancılaştırıcı, hesapçı ve moral bağlılık şeklinde sınıflandırma yaptıkları görülmektedir. Etzion, bireyin örgüte verdiği yarar ve zarar dışında örgütünde bireye verdiği zarardan bireyi yabancılaştırdığını ifade etmektedir (Balay, 2014). Bu kısımda bahsi geçen bazı örgütsel bağlılık modelleri ele alınmıştır.

### **2.8.1. Allen ve Meyer'in Yaklaşımı**

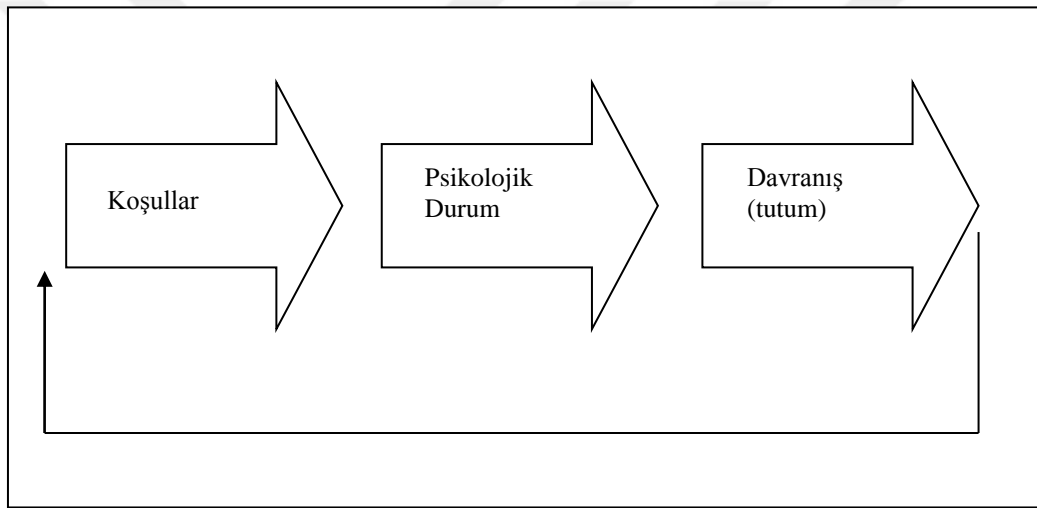
Allen ve Meyer örgütsel bağlılığı üç kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler; duygusal-tutumusal bağlılık, devamlı-hesaplanan bağlılık ve normatif- ilkesel bağlılıktır (Bakan, 2011).

Duygusal-tutumusal bağlılık, çalışanların duygusal olarak örgütle kurduğu psikolojik durumdan dolayı örgütün amaçlarını içselleştirmekte ve bu sebeple örgütte kalmayı düşünmektedir. İşgörenlerin, çalıştıkları örgütün amaçları, hedefleri, stratejileri, kuralları, ilkeleri ve değerleriyle özdeşleşmeleri ve örgütün faaliyetlerini yürekten



desteklemeleri sonucunda bireyin örgüte kurduğu duygusal bağlılıktır. Çalışanın örgüte ve yöneticilerine inanma, saygı ve sevgi duyma, onlar tarafından konulan hedeflere ulaşma istediğinde örgüte fayda sağlayan önde gelen bağlılık olduğu anlaşılmaktadır (Bakan, 2011). Tutumsal bağlılığı “kişi ile örgüt arasındaki bağın bir değerlendirmeye tabi tutulması sonucunda oluşan örgütsel bakış açısı veya örgüte duygusal bir yönelme” olarak tanımlayan Mottaz (1989), bireyin örgütte kalma ya da örgütten ayrılma eğiliminin de bu duygusal tepkimeye göre açıklanabileceğini belirtmektedir (İnce ve Gül, 2005). Tutumsal bağlılık alttaki şekilde şematik olarak gösterilmiştir.

### Şekil 1. Tutumsal Bağlılık Şeması



Şekil-1: Meyer ve Allen (1991)'den uyarlanmıştır ( İnce ve Gül, 2005).

Devamlı-hesaplanan bağlılık, örgütten ayrılmaları halinde kaybedecekleri ekonomik durumu düşünerek işgörenlerin örgütte kalma isteğidir. İşgören örgütte çalışmaya devam etmek ile işi bırakmak arasındaki kar/zarar hesabını yaparak iş bırakması durumunda kendisine zarar getireceği sonucuna varırsa örgütte kalmayı tercih etmektedir. Bu durumda olanların bazıları işe devam ederken kendilerine daha iyi getiri sağlayacak başka işleri de araştırmaktadır. Başka bir iş bulamama ya da bulunan işin de kendi hesaplarına uymaması ve ailevi, sağlık, emekliliğe az kalması gibi zorlayıcı nedenlerden dolayı örgütte kalmayı tercih etmektedir. Bu kişiler, genellikle örgüt ve örgüt yöneticileri için sorun oluşturmaktadır (Çetin, 2004b).

Normatif Bağlılık-ilkesel bağlılık ise bireyin ahlaki değerler ve görev duygusu sebebiyle kurumda kalmayı seçmesi, bu seçiminin ahlaken uygun bir karar olduğunu

düşünmesidir. Normatif bağlılıkta birey ile kurumun ahlaki değerleri büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu durumda çalışan kendisini etkileyen diğer sonuçları (kariyer, ücret adaletsizliği vb.) düşünmek yerine ahlaki davranarak kurumunda kalmayı istemektedir (Balay, 2017; Wasti, 2002).

### **2.8.2. Wiener' in Yaklaşımı**

Araçsal bağlılık ve örgütsel bağlılığın normatif-moral bağlılığı ayırımına dayanan bir modeldir. Araçsal bağlılıkta bireyin çıkarına dayalı güdüleyici ve yarar sağlayıcı bir durum vardır. Bu çıkar ortadan kalktığında birey örgüte kalmayı düşünmemektedir.

Normatif-moral bağlılıkta ise bireyin örgütün değer ve normlarına dayanan güdüleme vardır. Bu normatif inançlar, bireyin örgüte karşı tutum ve davranışlarını baskı altına almaktadır. Birey ile örgütün normatif değerlerinin örtüştüğünden dolayı duygusal bir bağlılık söz konusudur (Balay, 2014).

### **2.8.3. Mowday'ın Yaklaşımı**

Mowday, bireyin örgüte bağlılığını tutumsal ve davranışsal olarak ikiye ayırmış ve bu iki bağlılık arasına ilişki kurarak incelemiştir. Tutumsal bağlılıkta birey örgütün normlarını içselleştirdiğinden örgütte kalma isteği yüksek olmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyin değerleriyle kurumun değerleri örtüştüğünde birey, kurumun daha çok kazanması ve başarı elde etmesi için çaba harcamaktadır. Davranışsal bağlılık, çalışanın davranışsal faaliyetlerine ve bu faaliyetler sonucunda elde ettiği maddi kazancı ortaya koymaktadır. Tutumsal bağlılık ve davranışsal bağlılık arasında dönüşümlü bir ilişki vardır. Bu ilişki örgüte olumlu yönde yansımaktadır (Bayram, 2006).

### **2.8.4. Katz ve Kahn'ın Yaklaşımı**

Bireyin örgüt içinde aldığı görev ve sorumluluklarını, örgütün kendisine sunduğu içsel ve dışsal ödüllere göre yerine getirmektedir. Anlatımsal devre olarak nitelendirilen iç ödüller bireye sunulduğunda birey örgütün değerlerini benimseyerek, örgüte daha fazla katkı sunmaktadır. İçsel ödüller bireyin iç dünyasıyla örgütün amaçlarını ortaklaştırmaktadır. Araçsal devre olarak adlandırılan dışsal ödüller ise bireye maddi kazanç sağladığından bunların azalması ya da verilmemesi durumda

bireyin örgütle olan bağı zayıflamaktadır. Araçsal devredeki ödüller daha çok ikramiye veya zam şeklinde parasal durumları ifade etmektedir (Balay, 2014).

### **2.8.5. O'Reilly ve Chatman'ın Yaklaşımı**

Örgütsel bağlılığı kişinin örgüte olan psikolojik bağlılığını uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutta incelemiştir (İnce ve Gül, 2005).

Bağlılığın ilk aşaması olan uyum, çalışanlar kuruma yüzeysel bir bağlılık ile ödül elde etmeyi ya da her hangi bir cezada kurtulmayı amaç edinmektedir. İşgörenin örgütün değerlerini benimsediğinden değil, örgüt içinde üst kademelere ilerleme, ikramiye ve terfi elde etme gibi tamamen kendi çıkarına dayalı bağlılık olarak ifade edilmektedir (Balcı, 2003).

Psikolojik bağlılık aşaması olan özdeşleşme, bireyin örgütün diğer personelleriyle kurduğu yakın ilişki olarak ifade edilmektedir. Bireyin kurumun çalışanlarıyla kurduğu ilişki sonucunda edindiği örgütün değer ve amaçlarını kendi tutum ve davranışlarına özdeşleştirerek, örgüte kalma isteği olarak ifade edilmektedir (İlsev, 1997). Özdeşleşme duygusal bir durum olduğundan işgören, örgütün başarısı veya başarısızlığını kendi başarısı ve ya başarısızlığı olarak gördüğünden çokta akılcı bir bağlılık sayılmamaktadır (Başaran, 2000).

Bağlılığın son aşaması olan içselleştirme ise, örgütün değer ve amaçlarının bireyin tutum ve davranışlarına hâkim olmasıdır. İçselleşme uzun sürede gerçekleşmekte ve gerçekleştiğinde de bireyin değerleriyle örgütün değerleri aynı olmaktadır. Birey artık dış etkilerde etkilenmemekte ve sadece örgütün normlarına göre hareket etmektedir (Balcı, 2003).

### **2.8.6. Etzioni Modeli**

Örgütsel bağlılık ile ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri olan Etzioni modeli, çalışanların örgüte katılım oranlarına dayalı bir sınıflandırma temeli oluşturmuş ve “örgütsel katılım” kavramını kullanmıştır. Örgütsel katılımın, yabancılaştırıcı katılım, hesapçı katılım ve moral katılım olarak üç bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir (Gül, 2002). Bir başka ifade ile Etzioni bu modelinde örgütsel bağlılığı, en olumsuz uçtan

negatif- yabancılaştırıcı, ortada nötr –hesapçı ve olumlu uçta ise pozitif-moral bağlılık olmak üzere üçe ayırmıştır (Balay, 2014).

Negatif- yabancılaştırıcı bağlılık, çalışanların baskı altında tutulması sonucunda, örgüte karşı negatif duygu geliştirmesidir. Çalışan başka bir yolu olmadığından kendisini örgüte kalma konusunda mecbur hisseder. Örgütte bulunması tamamen fiziksel olup, psikolojik olarak kendini oraya ait hissetmemektedir. Bu da örgütün var olması açısından olumsuz etki yapmakla birlikte, çalışanın kendi yeteneklerini geliştirmesine ve örgüte katkısında olumsuz etki yapmaktadır. Çalışanın örgütüne psikolojik açıdan bir bağlılık duygusu olmamasına rağmen örgütte kalmak için çaba harcamakta ve örgütün cezalandırıcı olduğunu düşünmektedir (Güney, 2001).

Nötr–hesapçı bağlılık, örgüt ile çalışan arasındaki çıkar ilişkisini temel almaktadır. Çalışanın örgüte sağladığı katkı sonucunda, ödüllendirme beklemektedir. Bu bağlılık türünde ticarete kullanılan “kazan-kazan” kuralı geçerlidir. Çalışan, örgüte bağlılıktan çok kendisine fayda getirecek çabalar içine girmektedir (Balay, 2014).

Pozitif-moral bağlılıkta ise çalışan, örgütün amaç ve değerlerini içselleştirdiğinden işini mutluluk ve keyif duyarak yapmaktadır. İşini yaparken ödül ve cezadan etkilenmediği görülmektedir. Kişinin örgüte olan katkısı, kendisine yüksek moral sağlamaktadır (Güney, 2001).

## **2.9. Tükenmişliğin Tarihsel Gelişimi ve Tanımı**

Tükenmişlik kavramı bir fenomen olarak 1970 yıllarda özellikle hizmet sektöründe Amerika Birleşik Devletlerinde kullanıldığı görülmektedir. Tükenmişlik kavramının bu kullanımına Greene’ni 1961 yılında “Tükenmişlik Dosyası” adlı romanında ruhsal ıstırap içinde olan bir mimarın her şeyden vazgeçip Afrika’nın vahşi ormanlarına yerleşmesini işleyerek işaret etmektedir. Tükenmişlik önemli bir sosyal problem olarak pratisyenler ve sosyal bilimciler tarafından daha sistematik çalışmalar araştırmacılar tarafından başlatılmadan tanınmıştır. Tükenmişlik ilk olarak bilimsel olmayan ve popüler psikolojiden çıkarılmıştır. İşyerini konu alan tümdengelim metodunu kullanan araştırmaların aksine tükenmişlik hakkındaki ilk araştırmalar tümevarım yaklaşımı ile insanların iş yerlerindeki tecrübelerinden faydalanılarak yapılmıştır. Tükenmişlik hakkındaki bu çalışmalardan sonra bilimsel ve akademik araştırma safhasına geçilmiştir (Maslach,Schaufeli,Leiter, 2001; Akt. Boyraz, 2015).

Psikolojik bir sendrom olarak tükenmişlik (Burnout), ilk defa 1974 yılında Freudenberger tarafından kişilerin güç, enerji kaynaklarını ileri derecede kullanmaları ile ortaya çıkan bireydeki başarısızlık, yıpranma ve bitkinlik halinin tanımlanması için kullanılmıştır (Maslach vd. 2001; Akt. Izgar, 2003).

Tükenmişlik hakkındaki ilk makaleler ise 1975 yılında alternatif sağlık kuruluşunda psikiyatr olarak çalışan Freudenberger ve iş yeri psikolojisini çalışan sosyal psikolog Maslach tarafından 1976 yılında yazılmıştır. Tükenmişlik hakkındaki ilk çalışmaların kaynağı temelinde hizmet veren çalışan ile hizmeti alan müşteri arasındaki ilişkiyi konu alan sağlık ve/veya hizmet sektörü olmuştur ( Maslach ve diğ., 2001; Akt. Boyraz, 2015).

Tükenmişlik çalışmaları 1980 yılında daha düzenli bir sürece girmiştir. bu dönemde araştırma yöntem ve tekniklerden özellikle de anketlerden yararlanarak daha çok örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmaların temelinde tükenmişliği ölçmek için geliştirilen ölçekler yer almıştır. Günümüzde yaygın kullanılan Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory- MBI) bu dönemde ortaya konulan çalışmaların eseri olmuştur Tükenmişlik, 1990 öncesinde sadece hizmet sektöründe kullanılan bir kavram iken sonraki yıllarda iyice yaygınlaşan bu kavram hem hemen bütün sektörlerde araştırmalar yapılmış ve anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür. Bununla paralel MTÖ tüm meslek alanlarında kullanıla bilir hale getirilmiştir (Dalkılıç, 2014).

Freudenberg ve Maslach tükenmişlik kavramını deneysel çalışmaları baz alarak tanımlayan ilk araştırmacılar olmakla birlikte bu iki araştırmacıdan sonra çeşitli amaçlarla ve çıkış noktalarıyla tükenmişlik kavramı kuramsal modeller üzerinden tekrar tanımlanmıştır. Kavramlar üzerinde görüş birliği sağlanamadığından temel boyutları ve tanımlamalardaki ortak noktalar baz alınarak bir taslak meydana getirilmeye çalışılmıştır. Tükenmişlikle ilgili yapılan tanımlardaki ortak noktalar; tükenmişliğin bireysel boyutta gözlemlenmesi, duyguları, tutumları, beklentileri ve güdeleri de içeren içsel bir psikolojik deneyim olması, kişi için sorunları, sıkıntıyı, huzursuzluğu, işlev bozukluklarını ve negatif sonuçları kapsayan kötü bir denetim olmasıdır. Boyutlardaki ortak noktalar ise psikolojik ve duygusal açıdan yorgunluk, verilen tepkilerin negatifleşmesi, kişinin kendine karşı takınmış olduğu negatif davranış ve tavırlardır. Yapılan çalışmalar neticesinde tükenmişlik, işyerinde devamlı

olarak stres yaratan unsurlara karşı gösterilen psikolojik hastalık belirtisi şeklinde tanımlanmıştır (Maslach ve diğerleri, 2008; Akt. Akçay, 2016).

Çalışan, yaptıkları işlerin ve çalışma arkadaşlarının yüzünden kimi zaman stres verici durumlarla karşılaşmaktadır. Oluşun bu stres durumuyla karşılaşan kişi, stresle başa çıkamadığı durumlarda tükenmişlik sendromu kendisinde belirmeye başlamaktadır.

İnsan hizmetlerinin ön planda olduğu her yerde ve her meslek grubunda tükenmişlikten söz etmek mümkündür. Tükenmişlik, insan ilişkilerini yoğun olduğu örgütlerde çalışanların yaptıkları işlerde keyif duymama, kendilerini sürekli iş yapmakta isteksiz ve işe yaramaz görme eğilimi olarak ortaya çıkmaktadır (Akt. Doğan, 2013).

Örgütsel stres ile ilgi çalışmaları olan klinik psikolog Freudenberger tarafından tükenmişlik kavramı ilk defa ifade edilmiştir. Freudenberger, insanlarla etkileşim içerisinde olan kişilerde gördüğü başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı gibi durumları tükenmişlik olarak adlandırmıştır (Maslach ve diğ., 2001; Akt. Doğan, 2013). Freudenberger'den sonra birçok araştırmacı da tükenmişlik üzerine araştırma yapmışlar ve aşağıdaki farklı tanımları ortaya koymuşlardır. Maslach tükenmişliği, örgütlerde stres yola açan durumlara karşı bir tepki olarak ortaya çıkan psikolojik sendrom olarak tanımlamaktadır (Maslach ve diğ., 2001; Akt. Kaçmaz, 2005). Maher tükenmişliği, kişilerde ortaya çıkan psikolojik kökenli fiziksel hastalık, uykusuzluk, iş ve kurallara karşı olumsuz tutum, kötümserlik, ilgisizlik ve depresyonu gibi durumlar olarak tanımlamıştır (Türkçarpar, 2011). Cardinell tükenmişliği, 35-50 yaşlar arasındaki insanların hayatında ortaya çıkan yaşamak zorunda oldukları, kariyer, statü kazanma isteğinin gerçekleşmemesi ve sosyal ilişkilerde yaşadıkları bazı problemler nedeniyle bunalıma girme sendromu olarak tanımlamıştır (Izgar, 2003). Pines ve Aranson ise tükenmişliği, uzun bir zaman duygusal strese maruz kalmanın neden olduğu fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik durumu olarak tanımlamaktadırlar (Kaçmaz, 2005). Farber'e göre tükenmişlik, kişilerin çeşitli stres durumları ile başa çıkmamaları sonucu ortaya çıkan sendrom olarak tanımlamıştır (Çelebi, 2013). Cherniss tükenmişliği, çalışanın aşırı stres ya da doyumsuzluktan işe karşı isteksiz davranışlar sergilemesi olarak tanımlamaktadır (Türkçarpar, 2011). Shirom tükenmişliği, kişinin olumsuz duygusal yaşantısını kapsayan, kronik ve uzun süreli yaşanan sendrom olarak tanımlamaktadır (Izgar, 2003).

En çok kabul gören tükenmişliğin tanımı ise Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan; “iş gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom” olarak kabul edilmektedir. Bu boyutlar ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi olarak adlandırılmıştır (Çelebi, 2013).

## **2.10. Tükenmişlik Modelleri**

Literatür taraması yapıldığında tükenmişlik modelleri ile ilgili “Freudenberger Tükenmişlik Modeli”, “Cherniss Tükenmişlik Modeli”, “Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli”, “Pines Tükenmişlik Modeli”, “Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli”, “Meier Tükenmişlik Modeli” ve “Maslach Tükenmişlik Modeli”, öne çıktığı görülmektedir (Dalkılıç, 2014).

### **2.10.1. Freudenberger Tükenmişlik Modeli**

Freudenberger (1974), gönüllü deneklerle yaptığı araştırmasında deneklerin, aşamalı olarak duygusal tükenme, motivasyon ve bağlılık kaybı yaşadıklarını fark etmiştir. Bu ruhsal ve psikolojik tükenme durumunu ifade etmek için tükenmişlik kavramını kullanmıştır. Tükenmişlik kavramı, bireysel kaynakların(enerji, güç vb.) kişiler üzerinde oluşturduğu aşırı isteklerden dolayı tükenmeye başlamaları olarak ifade edilmektedir. Freudenberger’e göre tükenmişlik, kişiden kişiye belirtileri ve derecesi değişebilen birçok farklı şekilde kendini gösterebilir. Genellikle kişinin örgütte çalışmaya başlamasının ardından yaklaşık bir yılda ortaya çıkmaktadır. Fiziksel belirtileri arasında, bitkinlik ve yorgunluk, sık sık baş ağrısı şikâyeti, mide-bağırsak bozuklukları, uykusuzluk ve nefes darlığı vb. vardır. Bunun dışında davranışsal olarak da belirtileri vardır. Bireyin, duygularını kontrol etmekte zorlanması, öfkesini kontrol edememesi, herhangi bir duygusal durum karşısında hemen ağlaması gibi davranışsal ortaya çıkmaktadır (Freudenberger, 1974; Akt. Güven ve Sezici, 2006).

Freudenberger tükenmişliği; kişinin isteklerinin karşılanmadığı bir durumdan, amaçları için çabalaması sonucunda kendisinden belirlenen yorgunluk ve düş kırıklığı durumu olarak ifade etmiştir. Başka bir deyişle, bireyin beklenti düzeyi ile gerçekleşen durum arasındaki negatif fark bireyin tükenmesine yol açmaktadır (Freudenberger, 1974; Akt. Güven ve Sezici, 2006).

### 2.10.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli

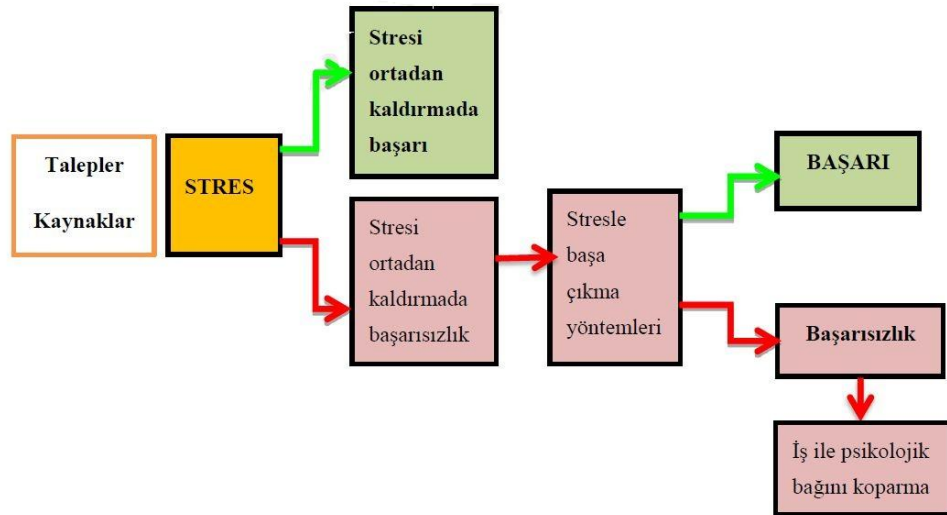
Tükenmişlik ilgili ortaya koyduğu çalışmayla adını duyuran Cary Cherniss, 1980 yılında yaptığı çalışmalar sonucunda elde ettiği modelinde tükenmişliği: “İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve işle psikolojik ilişkiyi kesmeyle son bulan bir süreç” olarak tanımlamaktadır. Cherniss modelinde tükenmişlik, başa çıkma stratejilerinin başarısız neticelenmesi olarak meydana gelmiştir (Yıldırım, 1996; akt. Dalkılıç, 2014).

Cherniss modelinde; bireyin kurumsal, kişisel ve sosyo kültürel faktörlerin yanı sıra işindeki konunun karmaşıklığını da bu modelde ele almıştır. Cherniss; örgütsel değişkenlerin (iş yükü, müşteri ile yüz yüze ilişki, belirlenmemiş amaçlar, örgüt içi çatışma, olumsuz iş koşulları, destek ve danışmanlık eksikliği) çalışanın bireysel değişkenleri (kişiliği, evlilikten aldığı doyum, kariyer planları) ile etkileşim içinde olduğu için bu değişkenlerin strese sebep olduğunu zamanla da tükenmişliğe neden olduğunu ifade etmiştir (Örmen, 1993; Sılığ, 2003; Dalkılıç, 2014).

Cherniss tükenmişlik tanımına göre bireyin, aşırı stres, yaptığı işte tatminkâr olmaması, iş koşullarının çalışanın istediklerine cevap vermemesi gibi sebeplerin sonucundan bireyde oluşan işe karşı soğuma ve işten ayrılma isteği olarak ortaya çıkmaktadır (Izgar, 2003).

Bu model tükenmişliğin sadece sebepleriyle uğraşmakla kalmamış aynı zamanda tükenmişliğe yönelik bireyin geliştirdiği tepkileri ve tükenmişlikle mücadele etmenin yollarıyla da uğraşmıştır. Bu yöntemde bireyin talepleri karşılanmaması sonucunda stres yaşayan birey öncelikle stres kaynağını ortadan kaldırmayı denemektedir. Stres kaynağının ortada kaldırılması sonucunda bireyde tükenmişlik belirtileri devam etmesi durumunda birey, egzersiz meditasyon gibi stresle başa çıkma yollarını takip etmektedir. Bu yolla da tükenme durumunda başarısızlık ortaya çıktığında birey, iş ve iş ortamıyla ilişkisini kesmektedir (Dalkılıç, 2014).





Şekil-2: Cherniss Tükenmişlik Modeli (Dalkılıç, 2014).

### 2.10.3. Edewich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Tükenmişliğe; bireylerin iş yüklerinin taşıma kapasiteleri üzerinde olması, adil bir ücret dengesinin olmaması, çalışma sürelerinin fazla olması, takdir edilme duygusunun doyurulmaması, beklentileri ile durum arasındaki dengesizlik olması, üst ilişki arasındaki baskılar olması gibi etkenler neden olmaktadır. Edewich ve Brodsky tükenmişliği: “Başkalarına yardım sağlayan mesleklerde çalışan bireylerde çalışma koşullarının bir sonucu olarak görülen; idealizm, enerji ve amaçta sürekli olarak artan bir kayıp” olarak ifade etmektedir. Tükenmişliğin “idealist coşku”, “durgunluk”, “engelleme” ve “apati” olarak üç süreçte ele almıştır. Bu tükenmişlik süreçleri “tükenmişliğin evreleri” başlığı altında detaylı olarak anlatılmıştır (Polatçı, 2007; Çam, 1989; Dalkılıç, 2014).

### 2.10.4. Pines Tükenmişlik Modeli

Pines, tükenmişlik kavramını psikolojinin kavramlarından olan varoluşçu yaklaşımla anlatmaya çalışmıştır. Bireyin temel gereksinimlerinin önemli rol oynadığı ortaya koyarak, tükenmişliğin motivasyon yaklaşımını geliştirmiştir. Modelin ortaya koymak istediği varsayım yüksek motivasyonlu kişilerin tükenmişlikle ilk tanışacak kişiler olmasıdır. Bunun sebebi, motivasyonu yüksek kişilerin kendilerini sürekli duygusal baskıya altında hissetmelerinden kaynaklanmaktadır. Motivasyonu yüksek olmayan bireylerin “stres, yabancılaşma, depresyon, varoluşsal bir kriz ya da yorgunluk” gibi

durumlarla karşılaşırsa bile, tükenmişlik yaşayacakları anlamına gelmemektedir (Pines, 1993; Akt. Berk, 2016). Yüksek düzeyde performans gösteren bireyin düşük ücret ve yetersiz ödüllendirilmeden dolayı motivasyonu azalmaktadır. Bu birey iş ortamında sıkılmakta ve ortamdaki uzaklaşmayı düşünmektedir. diğeri bir taraftan bireyin beklentilerin birey üzerinde oluşturduğu baskı sonucu tükenmişlik oluşturmaktadır. Oysaki motivasyonu düşük bireylerin beklentilerini de düşük olur. Düşük beklentilerin birey üzerlerinde oluşturacak baskı daha az olacağından tükenmişlik yaşamaları mümkün görülmemektedir (Dalkılıç, 2014).

Bu modele göre tükenmişlik: “bireyi duygusal olarak sürekli tüketen ortamların; birey üzerinde yol açtığı fiziksel, duygusal ve zihinsel bitkinlik” olarak tanımlanır. Bu modelde göre fiziksel bitkinlik; güç kaybı, sürekli yorgunluk hali olarak ifade edilmektedir. Duygusal bitkinlik; bireyde görülen çaresizlik, umutsuz, olaylar karşısında hiçbir şey yapamama, dünyası kararmış gibi hissine kapılmasıdır. Zihinsel bitkinlik ise; kişinin hem kendisine hem de çevresindeki insanlara karşı olumsuz bir tutum içinde olması, yaptığı işten ise memnun olmamasıdır (Pines ve Aronson, 1998; Akt. Demir, 2010).

### **2.10.5. Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli**

Pearlman ve Hartman, tükenmişlik ile ilgili yapılan tüm tanımları harmanlayarak kendileri ait bir tükenmişlik tanımı yapmaya çalışmışlardır. Bu senteze göre tükenmişlik, sürekli ortaya çıkan strese karşı verilen bir tepki, fiziksel veya duygusal tükenme, üretmede yetersizlik ve hizmet alanı karşı duyarsızlaşma olmak üzere üç bileşene sahip tepki olarak tanımlanmışlardır (Sılığ, 2003; Dalkılıç, 2014).

Pearlman ve Hartman modelindeki tükenmişliğin üç boyutu, stresin üç ana belirtisini yansıttığı görülmektedir.

Fiziksel tükenme; bireyde oluşan yorgunluk gibi fiziksel emarelere odaklanır.

Duygusal tükenme; duygusal olarak yıpranma ve tükenme gibi belirtilere odaklanır.

Davranışsal tükenme; duyarsızlaşma ve iş verimliliğinde azalma gibi belirtilere odaklanır.

Pearlman ve Hartman, tükenmişlik modelinde “durumun strese götürme derecesi”, “algılanan stres düzeyi”, “strese verilen tepki” ve strese verilen tepkinin sonucu olmak üzere dört aşama bulunmaktadır (Sılığ, 2003).

**Durumun Strese Götürme Derecesi:** Kişinin becerisi ve yeteneklerinin örgütün ihtiyaçlarını karşılamaması, yapılan işin, kişilerin ihtiyaçlarını karşılamaması gibi faktörlerin strese sebep olduğu aşamadır. Bu aşamada hizmet örgütleriyle bu örgütlerle ilişki halinde olan bireylerin karşılıklı ihtiyaç ve istekleri arasında meydana gelen uyumsuzluğun derecesi stresin de derecesini belirlemektedir (Baysal, 1995).

**Algılanan Stres Düzeyi:** Birinci aşamadan ikinci aşamaya geçmek sadece kişi üzerinde etki eden stresten değil aynı zamanda örgütsel ve kişisel etkenler de kişi üzerinde yarattığı stres, algılanan stres düzeyini belirler (Dalkılıç, 2014).

**Strese Verilen Tepki:** fizyolojik, bilişsel (duyuşsal) ve davranışsal belirtilerin ortaya çıkması sonrası strese verilen tepki aşamasıdır. Belirtilerden hangisinin ortaya çıkacağını buna sebep olan örgütsel ve kişisel etkenler belirler (Sılığ, 2003).

**Strese Verilen Tepkinin Sonucu:** Son aşama olarak diğer aşamalarda yaşanan stres sonucu kronik stres oluşur. Kronik stres ise kişide tükenmişlik sendromu meydana getirerek kişinin, psikolojisini ve ruhsal dengesini bozmaktadır. Birey bu durumda iş ortamında ayrılmak ya da işten uzaklaştırılmakla karşı karşıya kalmaktadır (Gürboyoğlu, 2009)

#### **2.10.6. Meier Tükenmişlik Modeli**

Meier tükenmişlik modeli, Bandura'nın “öz yeterlilik / kendini yeterli bulma” modeli esas alınarak yapılmıştır. Öz yeterlilik; bireyin istenilen sonuçları elde etmesi ortaya koyduğu kişisel yeterliliği olarak ifade edilmektedir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan birey; kontrol edebileceği bir çevre yaratmaya çalışmakta, daha iyi bir kariyer için çaba harcamakta, kendilerine yüksek kariyer hedefleri hazırlamaktadır. Bandura'ya göre, bilinenin tersine kişinin kendisi hakkında olumlu düşünceler içinde olması, duyuşsal bir hata olmamakla beraber uyum gösterici bir davranış durumu olarak ifade edilmektedir (Bandura, 1997; Akt. Dalkılıç, 2014). Meier'e göre tükenmişlik, bireyin yaptığı işlerinde ödül (pekiştiren), sonuç ve yeterli olma beklentisinin ile bağlamsal

bilgi işleme sürecinin gerçekleşmemesinden dolayı oluşan bir sendromdur. Meier' e göre bu dört öge aşağıdaki şekilde tanımlanmaktadır (Dalkılıç, 2014).

**Pekiştirme Beklentileri (Reinforcement Expectancies):** Kişinin iş yaşantısında ortaya koyduğu başarılı eylemlerden dolayı açık ya da gizli olarak pekiştirme beklentisini ifade etmektedir. Ödülün verilmemesi ya da bu beklenti sonucunda ceza verilmesi durumunda bireyde tükenmişlik belirlenmektedir.

**Sonuç Beklentileri (Outcome Expectancies):** Meier'e göre sonuç beklentileri, arzu edilen sonucu elde etmek için yapılması gereken davranışlarla ilgili betimlemeleri kapsamaktadır.

**Yeterli Olma Beklentileri(Self-Efficacy Expectancies):** Yeterli olma; kişinin arzuladıkları bir işi yapabilecek bireysel yeterlilik sahip olması olarak ifade etmektedir. Yeterlik beklentisi, kişinin başarılı olmak için gerekli davranışları ortaya koyma becerisidir. Arzuladıkları bir işi yapabilecek kişisel yeterliliğe sahip olmadığını düşünen bireyler tükenmişlik yaşamaktadırlar.

**Bağlamsal Bilgi işleme / Davranışları Anlamlandırma Süreci(Contextual Processing):** Meier'e göre insanların sosyal çevreleri, çalıştıkları örgütlerin yapıları, öğrenme şekilleri ve inançsal değerleri kendi davranışlarını anlamlandırma süreçlerini işaret etmektedir. Bireylerin iş çevresine tepki olarak ne hissettikleri, fikirleri ve nasıl eylemde buldukları ile kişinin tükenmesine sebep olan öğrenme stili ve kişisel inanış gibi bilişsel faktörlerin rolünün tükenmişlik sürecine etkisinin ne olduğunu ortaya koymaktadır (Sılığ, 2003; Dalkılıç, 2014).

### **2.10.7. Maslach Tükenmişlik Modeli**

Günümüzde tükenmişliğin en yaygın ve kabul gören tanımını yapan Christina Maslach, Maslach Tükenmişlik Ölçeğini (Maslach Burnout Inventory-MBI) geliştirmiştir. Maslach tükenmişliği “iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansımaları ile oluşan bir sendrom” şeklinde tanımlamıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt. Saka,2016).

Maslach Tükenmişlik Modelinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç boyut olduğu görülmektedir. Bu üç boyut üzerinden oluşturulan Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) ile tükenmişliği ölçen Maslach'a göre, tükenmişlik bir sonuç olmadığı, bunun bir süreç olduğunu ve değişik fonksiyonları içerdiğini ifade etmiştir. Bundan dolayı tek bir puanla tükenmişlik ölçmek mümkün olamayacağını, MBI'da her alt boyut ayrı ayrı değerlendirilip, mevcut durum tespit edilebileceğini belirtmiştir. Buna göre yüksek düzeyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile düşük düzeyde kişisel başarı, yüksek düzeyde tükenmişliği yansıtmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Akt. Dalkılıç, 2016).

### **2.10.7.1. Duygusal Tükenme**

Tükenmişliğin en belirgin boyutu olarak bilinen duygusal tükenme, bireyin uzun süre iş yoğunluğundan ya da iş ve yakın çevresindeki kişilerden kaynaklı aşırı stres sonucunda ortaya çıkan bireyin kendini halsiz ve bitkin hissetmesi, kişinin hiçbir iş veya eylemi uzun süreliğine yapmaması, sürekli baş ağrısı ve uykusuzluk hali olarak ifade edilmektedir (Izgar, 2003).

Duygusal ve fiziksel yönden aşırı bir çalışma temposu içerisinde bulunan bireyler, iş verimliliğini sağlamak ve kabul görmek için kendilerini zorlamaktadırlar. Aşırı çalışma temposu sonucu fiziksel yönden güç kaybı ve beraberinde duygusal bir doyum getirmediğinden duygusal tükenme ortaya çıkmaya başlamaktadır (Kaçmaz, 2005).

İş konusunda gerginlik ve kaygı duygusunu aşamayan kişiler genellikle kendilerini yorgun, halsiz ve duygusal yönden çökmüş hissine kapılmalarından dolayı ertesi gün işe gitmeme, işyerine saatinde gelmeme durumları ortaya çıkmaktadır. Duygusal çöküntü sonucunda ortaya çıkan fiziksel şikâyetler nedeniyle işte devamsızlık, işten ayrılma gibi durumlarda, hem çalışan hem de işyeri açısından verimli bir durumdan söz etmek mümkün değildir (Çelebi, 2013).

### **2.10.7.2. Duyarsızlaşma**

Tükenmişliğin bireyler arası boyutu olan duyarsızlaşma, çalışanların, çalışma arkadaşlarına ve kurumdan hizmet alanlara karşı kötümser ve katı tutumları, işi karşı ilgisiz ve tepkisiz davranmaları olarak tanımlanmaktadır (Dalkılıç, 2014). Çalışanlara ve müşterilere karşı negatif tutum giderek dozu artan negatif davranışlara dönüşmekle

birlikte kişi artık karşısındakilere alaycı ve aşağılayıcı davranışlar sergilemektedir (Izgar, 2003).

Duyarsızlaşma, bireyin hizmet sunduğu insanları birer cansız varlık gibi görüp onlara insan dışı davranışlarda bulunması, onların rica ve taleplerini görmemezlikten gelmesi ve onları azarlaması olarak ortaya çıkmaktadır. Aslında kişi kendini tüketmekten ve hayal kırıklığı yaşamaktan korumak için diğer insanlara karşı sergilediği tutum olarak ifade edilmektedir (Dalkılıç, 2014).

### 2.10.7.3. Kişisel Başarısızlık

Hizmet verdiği kişilere karşı başarısızlık hissi ve yaptığı işlerdeki yetersizlikler kişiyi, fiziksel ve duygusal yönde tükenmeye yol açmaktadır. Kişi kendisini sürekli negatif yönde değerlendirmekte, yaptığı faaliyetlerde harcadığı emeğin boşa gittiğini düşünmekte ve sürekli kendini suçlu hissetmektedir. Bu durum bireyde kişisel başarı düzeyinde azalma, yetersizlik, özsaygısını kaybetme ve bunalıma girme olarak görülmektedir. Bu durumda çalışan sürekli kendini mutsuz hissetmekte ve işe gitmeyi istememektedir (Işıksan, 2004).

### 2.10.8. Tükenmişlik Modellerinin Ana Hatlarının Özeti

Modelin Ana Hatları (Saka, 2016)

Freudenberger Tükenmişlik Modeli (1974)	Modele göre tükenmişliğin kavramları; Duygusal tükenme Motivasyon Bağlılık kaybı
Cherniss (1980) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin aşamaları; Stres ve Stresle başa çıkamama Güdü azalması Olumsuz tutum Hedef küçültme
Edelwich ve Brodsky (1980) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin aşamalar; İdealist coşku Durgunluk Engelleme Apati (duyarsızlaşma, ilgisizleşme)
Pines (1981) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin boyutları; Fiziksel tükenme Duygusal tükenme

	Zihinsel tükenme
Perlman ve Hartman (1982) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin aşamaları; Durumun strese götürme derecesi Algılama stres düzeyi Strese verilen tepki Modele göre tükenmişliğin boyutları; Fiziksel tükenme Duygusal tükenme Duyarsızlaşma
Meir (1983) Tükenmişlik Modeli	Modele göre tükenmişliğin boyutları; Pekiştirme Beklentisi Sonuç Beklentisi Yeterli Olma Beklentisi Bağlamsal İşleme Dönemi  Modele göre tükenmişliğin aşamaları; Düşük ödül ya da büyük ceza beklentisi Kontrol edilebilir yaşantı Kişisel yeterlilik yitimi
Maslach Tükenmişlik Modeli (1981)	Modele göre tükenmişliğin boyutları; Duygusal tükenme Duyarsızlaşma Kişisel başarı/ başarısızlık

### 2.11. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler

Tükenmişliğe etki eden faktörlerin genel itibarıyla bireysel ve örgütsel(çevresel) olmak üzere iki kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Kişini yaşı, eğitimi düzeyi, cinsiyeti, medeni durumu, ailedeki birey sayısı, duygudaşlık yeteneği, duygusal yönde kendini kontrol etme, temel ihtiyaçları bireysel faktörleri oluşturmaktadır. Mesleki beklentileri, aldığı ücret, işin kendisine uygunluğu, iş performansı, iş yerindeki adalet duygusu, yönetici ve çalışma arkadaşlarıyla iletişimi, örgütsel

kararlara katılma, rol belirsizliği, rol karmaşası, işyeri ortamı gibi birçok etken örgütsel faktörleri oluşturmaktadır (Izgar, 2003).

## **2.12. Tükenmişlik Belirtileri**

Tükenmişlik çalışanlarda fiziksel, davranışsal ve duygusal olarak ortaya çıkmaktadır. İş yerlerindeki aşırı stres ve iş yoğunluğu sonucu kişilerde görülen ve sürekli seyreden; yorgunluk, bıkkınlık, bitkinlik, baş ağrısı, uykusuzluk gibi fiziksel olarak kendini gösteren belirtileri fark etmek oldukça kolay olmaktadır. Kişinin durup dururken öfkelenmesi, arkadaşlarına tahammülsüz davranması, herhangi bir iş yoğunluğunda bağırması, çığlık atması, iş yerinde sürekli kaza geçirmesi gibi davranışlar olarak da ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik belirtisi gösteren kişiler, çevrelerine karşı kaba davranmakta ve aşırı inatçı olmaktadır. Herhangi bir konuyu, başkalarından daha iyi bildiklerini direttiklerinden ikna edilmeleri çok zor olmaktadır. Duygusal belirtileri ise çalışanın yapacağı işlerde kendini çaresiz, başarısızlık ve umutsuzluk hissetmesi, motivasyonunun az olması, takım olarak çalışma ruhunun yitirilmesi ve depresyon olarak ortaya çıkmaktadır (Babaoğlan, 2006).

## **2.13. Tükenmişliğin Evreleri**

Bireyin baş edemeyeceği bir olayla karşılaşması ve karşılaşılan durumun ortadan kalkması sonucunda bireyden oluşuna psikolojik durum, tükenmişlik olarak ifade edilmemektedir. Çok uzun süren, çeşitli sebepleri olan, kendisini farklı şekillerde gösteren bir süreçtir (Çimen, 2000; Kaçmaz, 2005). Edelwich ve Brodsky'ye göre tükenmişliğin evrelerinin şevk ve coşku evresi, durgunluk evresi, hayal kırıklığı (engellenme) devresi ve apati (duygusuzlaşma) evresi olarak dört grupta oluşmaktadır.

### **2.13.1. Şevk ve Coşku Dönemi**

Bu evrede kariyer yapmaya istekli ve yüksek idealleri olan birey, işlerini yüksek moralle yapmakta ve eşliğinde başarılı olmayı istemektedir. Bu idealler sonucunda kişinin sosyal yaşamını kısıtlamaktadır. Kişi, iş yerinde başarılı olan iş arkadaşlarıyla özdeş kurmaya çalışarak yersiz bir enerji tüketmeye başlamaktadır. Var güçleriyle çalışan bu bireylerin, iş yerinde yapılan çalışmalarının eleştirilmesi ve kendilerine



vakit ayıramamaları sonucunda oluşan uykusuzluk, yorgunluk ve gergin iş ortamı bireyde durgunluk başlamaktadır (Koşan, 2010).

### **2.13.2. Durgunluk Evresi**

Bu devrede kişinin, mesleğiyle ilgili beklenti ve idealleri gerçekleşmediğinden morali bozulmakta, motivasyonu düşmekte ve iş doyumunu giderek azalmaktadır. İşe ve iş arkadaşlarına karşı ön yargılı davranmakta, yapılan işten artık yorgunluk hissetmekte her konuyu sorun olarak görmektedir. Birey artık işinden çok başka alanlara yönelmektedir. Bu dönemde işini ikinci plana iterek sosyal alana yönelmektedir (Baysal, 1995).

### **2.13.3. Hayal Kırıklığı (Engellenme) Evresi**

Bu evrede kişi örgütün sistemini, çalışanların davranışlarını ve çalışma koşullarını değiştirmek için çabalamaktadır. Yaptığı bu uğraşlar sonucunda istediği değişiklikleri yapmasının çok zor olduğunu anlamakta ve kedisinin engellendiğini düşünerek hayal kırıklığı yaşamaktadır. Kişinin aldığı ücret, bulunduğu statü ve iş ortamındaki olumsuzluklar bir türlü düzelmediğinden işi yapıp yapmamayı sorgulamaya başlamaktadır. Bu sorunlarla ilgili çözüm bulamadığından tükenmişliğin son evresine doğru ilerlemektedir (Dalkılıç, 2014).

### **2.13.4. Apati (Duygusuzlaşma)**

Sürekli engellendiğini düşünen ve işini mecburiyetten devam ettiren çalışan, tükenmişliğin son evresi olan duygusuzlaşmaya doğru yol almaktadır. Duygusuzlaşmayı, engellenmeye karşı bir savunma mekanizması olarak geliştiren işgören, bu aşamada minimum düzeyde iş görmekte, mücadele etmekten kaçınmakta, hizmet alanı hor görmekte ve onları aşağılamaktadır. Kişi, bu aşamada duygusal kopma gerçekleştiğinden iş hayatında başarısızlık yaşamaktadır (Şenyüz, 2015).

## **2.14. Tükenmişliğin sonuçları**

Tükenmişliğin sonuçları ile belirtilerini birbirinden ayırmak oldukça güçtür. Çünkü belirtiler sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Tükenmişliğin kişi üzerindeki sonuçları ve kurum üzerindeki sonuçları olmak üzere iki grupta incelenmektedir.

**Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları:** Tükenmişlik yaşayan kişide, sıklıkla sağlık sorunları ortaya çıkmakta, sağlık sorunlarının yanı sıra ailesiyle ilgilenmemekte hatta onlarda uzaklaşmakta, kendisine karşı öz saygısını yetirmekte, başkalarına karşı kaba davranmakta, çaresizlik içinde olmakta, aşırı alkol ve zararlı madde kullanımı olarak kendini göstermekte, karmakarışık duygular yaşadığından davranış bozukluğu yaşamakta, hırsızlık ve çalma davranışı eğiliminde bulunmakta ve öfke kontrolünü sağlamamaktadır ( Izgar, 2003).

**Tükenmişliğin Örgütsel Sonuçları:** Tükenmişliğin örgütsel sonuçları ise işi isteksiz yapma, işe geç gelme, rapor alarak işten kaçma, sürekli iş arkadaşlarını şikâyet etme, işi ile ilgili düzenbazlık yapma, üretkenlikte azalma, başka kurumlara transfer isteği ve işten temelli kurtulmak için emekliliğe başvurma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Dalkılıç, 2014).

## İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tükenmişlik ve örgütsel bağlılık konuları araştırmacılar tarafından çeşitli değişkenler kullanılarak incelenmiştir. Bu konularda yapılan araştırmalar aşağıda verilmiştir.

### 2.15. Tükenmişlikle İlgili Araştırmalar

Ülkemizde son zamanlarda tükenmişlikle ilgili banka personeli, turizm işletmecileri ve çalışanları, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, kadın çalışanlar, araştırma görevlileri ve sağlık çalışanlarından özellikle hemşireler üzerine birçok araştırmalar yapılmıştır.

Akıncı (2016) “Özel Eğitim Kurumlarında ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri” adlı çalışmada; devlet okullarında çalışan öğretmenlerin özel okulda çalışan öğretmenlere oranla tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda yüksek, kişisel başarı boyutunda daha düşük tükenmişlik yaşadıkları, devlet kurumlarında çalışan öğretmenlerin yüksek lisans mezunu olanların lisans mezunlarına göre duyarsızlaşma boyutunun yüksek olduğu görülmüştür.

Boyraz (2015) “Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Stratejileri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu çalışmada; öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında “nadiren” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu, bu farklılığın erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik yaşadıkları tespit etmiştir. Yine kişisel başarı boyutunda yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık gösterdiğini, bu farklılığın 30 yaş altı grupların 41-50 yaş grubuna göre kişisel başarı düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Konyalı (2015) “Kamu Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmada tükenmişlik ve örgütsel adalet arasında anlamlı, zıt yönlü doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Örgütsel adaletin üç alt boyutu ele alındığında; duygusal tükenmenin, süreç adaleti ve etkileşimsel adalet boyutları üzerinde etkili olduğu, düşük kişisel başarı hissinin ise örgütsel adaletin alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin ortaya koymuştur. Çalışmada yaş, mesleki kıdem, görev yeri, ücret gibi demografik değişkenler ile tükenmişlik ve örgütsel adalet alt boyutları arasında anlamlı olarak farklılaşma tespit edilmiştir.

Demirhan (2010) ,“Eğitim Yöneticilerinin Yönetmel Tarzları İle Öğretmenlerin Adanmışlık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu çalışmasını 290 öğretmenle yapmıştır. Araştırmada “Okul Yöneticisi Çalışma Tarzı” anketi ile “Örgütsel Adanmışlık Ölçeği ve Örgütsel Tükenmişlik ölçeği” uygulanmıştır. Bu çalışma; ilköğretim okul müdürlerinin yönetmel tarzları ile öğretmenlerin adanmışlık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmadaki veriler göre; okul müdürlerinin yönetmel faaliyetlerindeki insan odaklılık eğilimleri ile öğretmenlerin adanmışlık düzeyleri arasında manidar ve pozitif, genel olarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile ise manidar ve negatif bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin insan ilişkilerinden soğuma, kişisel başarıda azalma, işten soğuma ve duygusal tükenmişlik boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük, fiziksel tükenmişlik düzeylerinin ise orta, olarak tespit edilmiştir.

Dilber (2009) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Öz Yeterlik Algıları” konulu araştırmasını 261 öğretmen ile yapmıştır. Araştırmada, İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada tükenmişliği anketi ile yeterlik anketleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul türü, yaş durumu, mezun oldukları okul, ders çeşitliliği, mesleki kıdemi gibi kişisel değişkenlere göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yine katılımcıların görev türüne, sınıflardaki öğrenci sayısına, sahip oldukları bilgi ve becerilerine, yaptıkları işle uyum içinde olduğunu düşünmelerine, öğretmenlik yapma nedenlerine, mesleki açıdan kendilerini yeterli hissedip hissetmediklerine, velilerin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirip getirmediikleri yönündeki düşüncelerine, öğrencilerinin sorumlulukları yerine getirip getirmediikleri yönündeki düşüncelerine, fırsat bulunca emekli olmak isteyip istememeleri gibi meslek değişkenlerine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Babaoğlan (2006) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik” çalışmasını 204 okul yöneticisiyle yapmıştır. Bu çalışmaya göre “okul yöneticileri, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği az düzeyde yaşarken, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği çok az düzeyde yaşadığını ortaya koymuştur. Yöneticilerin

cinsiyet, mesleki kıdem, eş desteği ve medeni durum, çok az ya da az düzeyde tükenmişlik yaşamayı destekleyen verilere ulaşılmıştır.

Korkmaz (2004), "Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri" konulu araştırmasını 100 müzik öğretmeni ile yapmıştır. bu araştırmanın amacı müzik öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi olmuştur. Araştırmada "Kişisel Bilgi Formu" ve "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analiz etmek için bağımsız grup "t" testi, varyans analizi ve varyans analizinin anlamlı sonuç verdiğiinde scheffe testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, müzik öğretmenlerinin daha fazla duygusal tükenme ve bununla birlikte daha fazla kişisel başarı yaşadıklarını ortaya koymuştur. Özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinin, devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, özel okullarda görev yapan müzik öğretmenlerinde ise devlet okullarında görev yapan müzik öğretmenlerine göre daha fazla Kişisel Başarı yaşadıkları tespit edilmiştir. Okul türüne ve görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel Başarı alt ölçeklerinden aldıkları puanlar, anlamlı farklılık arz etmektedir. Müzik öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre Duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmuştur. Kadın müzik öğretmenlerinin erkek müzik öğretmenlerine göre daha çok duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. Müzik öğretmenlerinin medeni durum, görev yaptıkları eğitim kademesi, mesleki kıdem ve yaş değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Sılığ (2003) "Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmasını 274 banka çalışanıyla yapmıştır. Banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ile cinsiyet, yaş, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı, öğrenim düzeyi, bankacılık mesleğinde geçirilen çalışma süresi, statü, müşteri yoğunluğu, banka türü, algılanan iş doyumu, mesleğin geleceğine ilişkin beklentileri açısından tükenmişlik düzeylerinin farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, "Maslach Tükenmişlik Ölçeği" (Ergin, 1992), araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; banka çalışanlarının, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları açısından orta düzeyde, duyarsızlaşma alt boyutu açısından ise düşük düzeyde bir tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Banka çalışanlarının

kişisel değişkenlerle ilgili; cinsiyete göre, banka çalışanlarının tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutunda önemli biçimde farklılaşmaktayken duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bankada çalışan kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları ifade edilmiştir.

Aydın (2002) “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi” ile ilgili çalışmasını 143 okul yöneticisi yapmıştır. Bu çalışmasında; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, okulun bulunduğu bölge, çalışan sayısı ve haftalık ders saati gibi değişkenlerin tükenmişlik üzerine bir etki yapmadığı, mesleki yeterlilik derecesini, amiri tarafından ödüllendirme, öğretmenlerle iletişim kurma becerisi, ekonomik durum ve yöneticinin kıdem ise kişisel başarısızlık ve tükenmişlik üzerine etki yaptığı tespit edilmiştir.

Izgar (2000) “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Nedenleri Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmasını 420 okul müdürüyle yapmıştır. Araştırmasında, Tükenmişliği belirlemek için, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Canan Ergin (1992) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır. Bu çalışmada müdürlerin okulundaki öğretmen sayısı, eğitim durumu, kıdemi, yaşı ve cinsiyetin duygusal tükenme düzeyi arasında bir bağlantı saptanmamıştır. Ancak kişisel başarı yönünde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okuldaki öğrenci sayısı ile okul müdürünün tükenmişliği üzerinde ters bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Çalıştığı okulun türü, görev yaptığı okulun bulunduğu şehir, branşı ve medeni durumu ise duygusal tükenmeyle ilgili anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tümkaya (1996) “Öğretmenlerde Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları” üzerine 720 öğretmenle araştırma yapmıştır. Araştırmada “Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği”, “Ruhsal Belirti Tarama Listesi SCL-90-R” ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda “cinsiyet, yaş, öğrenim derecesi, okul türü, branşı ve kıdemi gibi” değişkenlerin tükenmişlik üzerine etki ettiği tespit edilmiştir.

Torun (1995) “Tükenmişlik Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri” üzerine 210 farklı meslek guruplarından oluşan deneklerle yapılan çalışmasında, duygusal tükenme arttıkça aile yapısını ve sosyal destek yönünden olumlu düzelmelerin azaldığı

görülmüştür. Bilgi ve maddi destek boyutunun duygusal desteğe göre tükenmişlik üzerine daha az etki ettiği tespit edilmiştir.

## 2.16. Örgütsel Bağlılık İle İlgili Araştırmalar

Onay (2016) “ Kariyer Bağlılığı, Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Eğilimi İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Uygulama” konulu çalışmasını 522 akademisyenle yapmıştır. Araştırmada çalışanların; kurumlarına karşı hissettikleri bağlılığı ölçmek için “Örgütsel Bağlılık Ölçeği”, kariyer ve mesleklerine karşı hissettikleri bağlılık kuvvetini düzeyinin belirlemek için “Kariyer Bağlılığı Ölçeği”, kurumlarının kendi duygu ve ihtiyaçlarına cevap vermemesinden kurumundan ayrılma isteklerini ölçmek için “Örgütten Ayrılma Eğilimi Ölçeği” ve son olarak bulunduğu kariyer basamağından memnun olmaması nedeniyle ayrılma isteğini ölçmek için “Meslekten Ayrılma Eğilimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın neticesinde; kariyer bağlılığı ile örgütsel bağlılığın pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Akademisyenler kariyerlerine bağlılık duyduklarının yüksek olması, örgütlerine duydukları bağlılığı da yükselmekte olduğu sonucuna varılmıştır. Örgütsel bağlılığın alt boyutunun duygusal bağlılığı ile işten ayrılma eğilimi arasında negatif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Maral (2015) “İlkokul ve Ortaokul Müdür Yardımcılarının Örgütsel Bağlılıklarının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü” adlı çalışmasını 81 müdür yardımcısıyla yapmıştır. Bu araştırmaya göre müdür yardımcılarının; duygusal bağlılık ve normatif bağlılık düzeylerinin devamlı bağlılık düzeyine göre yüksek olduğunu, uyum ve özdeşleşmenin içselleştirme bağlılık düzeyine göre düşük olduğunu, “duygusal bağlılığı ile okulun görev kültürü, başarı kültürü, destek kültürü ve bürokratik kültür arasında pozitif ilişkiler” bulunduğunu tespit edilmiştir.

Deniz (2014) “Şehir Merkezi ve Köylerindeki İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenlerle Arasından İncelenmesi” adlı çalışmasını 1800 öğretmenle yapmıştır. Araştırmanın sonucunda; duygusal bağlılık boyutu (kurumuyla özdeşleşme, kurum problemlerini kendi problemi gibi görme vb.), diğer bağlılık boyutlarına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Eğriboyun (2013) “Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Destek ve Örgütsel Bağlılıkları arasındaki ilişki” adlı çalışmasını 90 yönetici ve 722 öğretmen olmak üzere toplam 812 katılımcıyla

yapmıştır. Çalışmasının sonucunda; “örgütsel bağlılık algıları arttıkça duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık algılarının da arttığı” ortaya koymuştur. Yöneticilerin, okul türüne göre; örgütsel bağlılık ile normatif bağlılığa ilişkin algılarında anlamlı bir ilişki olduğunu, öğrenim durumuna göre; normatif bağlılığa ilişkin algılarında anlamlı fark olduğunu, yaşa, cinsiyete, kıdeme ve branşa göre ise örgütsel bağlılık, duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılığa ilişkin algılarında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur.

Kolay (2012) “Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki” adlı araştırmasını, 144 öğretmenle yapmıştır. Çalışmanın neticesinde, öğretmenlerin bağlılık algıları orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Alaş (2012) “Rotasyona Uğrayan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini İncelenmesi” adlı araştırmasını 255 yöneticiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; yöneticilerin kuruma bağlılıkları orta düzeyde olduğunu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada yöneticilerin, cinsiyetine göre; kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre duygusal bağlılığı fazla olduğu, kurumdaki görevine göre; müdürlerin müdür yardımcılara göre duygusal bağlılığı daha çok olduğu, eğitim düzeyine göre; ön lisans yöneticilerinin yüksek lisans yöneticilerine göre kurumlarına daha çok bağlılık duydukları, Kıdeme göre; toplam bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılıkları arasında anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bakay (2010), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi” konulu çalışmasının amacı ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlemek olmuştur. Öğretmenlerin çalışma sürelerine göre duygusal, devam ve normatif bağlılıkları anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki çalışma süreleri arttıkça duygusal, normatif ve devamlı bağlılık düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin buldukları okuldaki çalışma süreleri arttıkça kurumlarına “ait olma” duygusunun da yükseldiği ve kurumları ile güçlü bir bağ kurdukları söylenebilir.

Balcı (2009) “İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi” adlı çalışmasını 581 öğretmen ve



58 okul yönetici olmak üzere toplam 639 katılımcıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmanın sonucunda; yöneticinin cinsiyete göre kuruma bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutunda anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özellikle kadın okul yöneticilerinin duygusal bağlılık alt boyutunda ortalamanın altında bir sonuç elde edilmiştir. Yaşa göre ise örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir fark oluşmamıştır. Sadece yaş grubunun ilk basamağı olan 20-25 yaş grubu örgütsel bağlılık algıları yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim durumlarına göre de anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Fakat eğitim düzeyi attıkça örgütsel bağlılık düzeyinde artma olduğu görülmüştür. Kıdeme göre yaşta olduğu gibi olumlu bir fark tespit edilmemiştir. Sadece 15 ve üstü kıdeme sahip olanların duygusal algı oranları en yüksek olduğu fark edilmiştir. Yaş ve kıdemde olduğu gibi branşa göre de örgütsel bağlılık alanında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Türkçe öğretmenlerinin duygusal bağlılıkta ortalamaya göre en yüksek olduğu sonuncuna varılmıştır.

Erdoğan (2006) “Resmi-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiler” adlı araştırmasını 274 denekle yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, okul türlerine göre örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Özel okullarda görev yapan yöneticilerin, resmi okullarda görev yapan yöneticilere göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarında olumlu yönden yüksek fark çıktığı tespit edilmiştir. Yaşa göre yapılan değerlendirmede ise 41 yaş ve üstü olanların örgütsel bağlılığı yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Mezuniyet durumuna göre; sınıf öğretmenlerinin devamlı bağlılığının yüksek olduğu, kıdem göre; kıdemi, 20 yılın ve üstü olanların duygusal bağlılık alt boyutunun yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### **2.17. Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar**

Akçay, (2016) “Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki” yi inceleyen araştırmasını İstanbul’da özel bir hastanede sağlık bakım hizmetlerinde çalışan 156 kişiyle yapmıştır. Bu çalışmanın sonucunda sağlık bakım hizmetlerinde çalışanların orta düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları, düşük düzeyde duyarsızlaşma ve yüksek düzeyde de kişisel başarıda azalma yaşadıkları tespit edilmiştir. Tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre kadınların duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinin erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Ancak öğrenim durumu, medeni hal ve meslek grubunun (doktor, hemşire, acil tıp teknisyeni vb.) tükenmişlik üzerinde bir etkilerinin olmadığı sonucuna varmıştır.

Çoban (2016) “Kurumsal Firma Çalışanlarında Tükenmişlik Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaşam Doyum Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında randomize yöntemle seçilen tükenmişlik sendromu düzeyi ve örgüte bağlı düzeyi yüksek olan 135 yetişkin kurumsal firma çalışanıyla yapmıştır. Bu çalışmada Tükenmişlik sendromu düzeyini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Ölçeği, örgütsel bağlılık düzeyinin ölçmek için Allen & Meyer tarafından geliştirilen Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve yaşam doyum düzeyleri ölçmek için Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından geliştirilen yaşam Doyum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada; cinsiyete göre tükenmişlik, örgütsel bağlılık ve yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Medeni durum ve yaş değişkenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, örgütsel bağlılık düzeyinde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Boşanmış bireylerin daha fazla örgütsel bağlılık sergilediği, gelir durumu iyi olan çalışanların da örgütsel bağlılıkları yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özen İnce (2015) “Çalışanlarda Tükenmişlik Ve Örgütsel Bağlılık: Ankara Tepebaşı Ağız Ve Diş Sağlığı Hastanesi Örneği” adlı araştırmasını 30 doktor, 30 diş teknisyeni, 11 hemşire ve 19 klinik yardımcısı olmak üzere 90 sağlık çalışanıyla yapmıştır. Bu çalışmada; çalışanların örgütsel bağlılık ve tükenmişlik tespit etmek için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygusal bağlılığın duygusal tükenme üzerinde negatif yönlü bir etkisi olduğu, devam bağlılığının pozitif yönde bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bağlılık boyutlarının, tükenmişliğin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda azalma, duygusal tükenme boyutunda ise bir değişimin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Fırat (2015) “Tükenmişlik Ve Örgütsel Bağlılığın Mesleki Bağlılık Üzerindeki Etkileri: Banka Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma” adlı çalışmasını banka şubelerinden çalışan, rastgele seçilmiş 628 kişilerle yapmıştır. Bu çalışmada; örgütsel bağlılığın kendi boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında duygusal ve devamlılık boyutları arasında anlamlı ilişki olmadığı, mesleki devamlılıktan kaynaklanan örgütsel bağlılık yükseldikçe normatif bağlılık boyutunun da yükseldiği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra tükenmişlik alt boyutlarında yapılan incelemede

banka çalışanlarının duygusal ve duyarsızlaşma boyutlarında orta, kişisel başarısızlık boyutunda yüksek düzeyde olduğu sonucuna varmıştır.

Akgül (2014) “Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi” adlı çalışmasını 110 ortaokul ve 136 lisede görev yapan matematik öğretmeni olmak üzere 246 katılımcıyla yapmıştır. Öğretmenlerin tükenmişliğin ilk basamağı olan duygusal tükenme boyutunun daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan deneklerin çoğu tükenmişlik ölçeğindeki “kararsızım” şikkını işaretlediklerinden; cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durumu ve öğrenim durumlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Öztürk (2013) “Çalışanlarının Rekreatif Aktivitelere Katılmalarının Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmasını fabrikalarda çalışan işçi, ustabaşı, şef, işletme müdürü, genel müdür olmak üzere toplam 673 kişiyle yapmıştır. Araştırmada demografik özellikleri belirleyen kişisel bilgi formu, rekreatif faaliyetlere katılım ölçmek için Rekreatif Aktivite Katılım Ölçeği, örgütsel bağlılık düzeyini ölçmek için Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Ölçeğini kullanılmıştır. Araştırmaya katılan Sanayi çalışanlarının çoğunlukla erkek, evli ve ilkokul mezunu olduğu, birçoğunun kirada oturduğu, büyük çoğunluğun işçi ve genel olarak boş zamanlarında pasif rekreasyon etkinliklerine katıldıkları tespit edilmiştir. İşgörenlerin rekreatif aktivitelere katılım arttığında kurumlarına karşı örgütsel bağlılık alt boyutunda, devam bağlılık düzeyleri ve tükenmişlik alt boyutunda ise kişisel başarı düzeyleri artmakta, duygusal tükenme düzeyleri azalmaktadır. Rekreasyon aktivitelerine katılım sıklıkları arttığında kişisel başarı düzeyleri de artma olduğu görülmüştür. Rekreasyon aktivitelerinin çalışan üzerindeki etkisine bakıldığında çalışanların örgütsel bağlılık boyutunda işyerlerine karşı devam bağlılık düzeyleri ile tükenmişlik boyutunda kişisel başarı düzeyleri yükselirken, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.

Soykan (2012) “Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik İlişkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama” isimli çalışmasını 209 sınıf öğretmeniyle yapmıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, örgütsel bağlılıkla tükenmişlik arasında güçlü bir negatif ilişki olduğu, deneklerin örgütsel bağlılığı arttıkça tükenmişliklerinin azaldığı tespit etmiştir. Yapılan analizlerde sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılık ile

tükenmişlikleri; cinsiyet ve eğitim durumu arasındaki ilişki anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Medeni durum, yaş aralığı ve çalışma süresi arasındaki ilişki ise anlamlı bir fark bulunmadığı tespit etmiştir.

Özel (2009). “Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik Düzeyi: İstanbul İli Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan Akademisyenler Yönelik Bir Alan Araştırması” konulu araştırmasını 359 akademisyenle yapmıştır. Bu araştırmada; akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin orta, tükenmişlik düzeylerinin ise düşük olduğu, örgütsel bağlılığın alt boyutlarından duygusal, devamlı ve normatif bağlılık düzeylerinin de orta düzey olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan tükenmişlik alt boyutlarından duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeylerinin düşük, kişisel başarı hislerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Gözüm (1996) “Koruyucu Sağlık Hizmetlerinde Görev Yapan Hemşire ve Ebelerde İş Doyumu, Tükenmişlik ve İşe Devamsızlığı Etkileyen Faktörlerin Araştırılması” adlı çalışmasını koruyucu sağlık hizmetlerinde görev yapan 32 hemşire ve 54 ebe olmak üzere 86 sağlık çalışanıyla yapmıştır. Araştırmada; hemşire ve ebelerin iş doyumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilirken, Örgüte bağlılık ve işten ayrılma girişiminin duygusal tükenmişliği, mesleğe bağlılık ise duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliği etkilediği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, veri toplama araçları, anketlerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, yönetici ve yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait bulguları, verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemeyi içeren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya ikiden fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan tarama modeli olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel tarama modelinin, korelasyonel ve nedensel karşılaştırma olmak üzere iki türü vardır. Korelasyonel taramalarda değişkenlerin birlikte değişip değişmediğine; değişim oluyorsa da hangi yönde değiştiğini saptamaya çalışılmaktadır. Nedensel karşılaştırma taramalarda ise neden sonuç ilişkileri öğrenmeye çalışılmaktadır. Nedensel karşılaştırma taramalarında bağımsız ve bağımlı olmak üzere en az iki değişken vardır. Bağımsız değişken kendi içinde gruplara ayrılır ve bu gruplara göre bağımlı değişkenin farklılaşp farklılaşmadığı bulmaya çalışır. Nedensel karşılaştırma taramalarında yapılan analizler, “ilişki vardır ya da yoktur” şeklindedir (Karasar, 2012).

Araştırmanın amacını ve alt amaçlarını gerçekleştirmek için aşağıdaki gibi bir yol takip edilmiştir:

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlere örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik 7 sorudan oluşan kişisel bilgi formu, 7’li Likert tipi Meyer & Allen’ ın Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve 5’li Likert tipi Maslach Tükenmişlik ölçeği uygulanmıştır.

### 3.2. Araştırma Grubu

Araştırma grubunu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Sancaktepe ilçelerine bağlı bulunan ekli listede adı geçen 100 okuldaki okul yöneticisi ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerden oluşmuştur.

Araştırma grubunu oluşturan yöneticiler, evrendeki kişilerin eşit seçilme şansına sahip oldukları rastgele örnekleme tekniği ile oluşturulmuştur.

Araştırma gurubu, 2015-2016 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Sancaktepe ilçelerine bağlı bulunan okullarda görevde olan 144 yönetici (55 müdür ve 89 müdür yardımcısı) ile önceden yöneticilik yapmış olan 99 öğretmenden olmuştur. Okullarda okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1: Araştırmaya Katılan Okullarda okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı**

	Kategori	Sıklık	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	195	80,2
	Kadın	48	19,8
Mezuniyet	Lisans	171	70,4
	Yüksek Lisans	72	29,6
Görev	Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin	99	40,7
	Yeni Müdür/ Tekrar Atanan Müdür	55	22,6
	Müdür Yardımcısı	89	36,6
Görev Yapılan Okul	İlkokul	99	40,7
	Ortaokul	70	28,8
	Lise	74	30,5

Tablo 1 verilerine bakıldığında araştırmaya katılanların cinsiyetine göre; büyük bir çoğunluğun erkek (%80,2), mezuniyete göre; yine çoğunluğun lisans mezunu (%70,4) olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmaya katılan katılımcıların %40,7'si yöneticilikten ayrılan öğretmen, %22,6'sı okul müdürü ve %36,6'sının ise müdür yardımcısı olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların görev yaptığı okul türüne göre ise ilkokullar %40.7 ile en fazla katılımcının görev yaptığı okul olduğunu görülmüştür. İlkokulları, %30.5 ile liselerin takip ettiğini ve katılımcıların görev yaptığı okul türü olarak en az olarak ortaokullar (%28.8) olduğu görülmüştür.

**Tablo 2: Araştırmaya Katılan Okullarda okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Yaş ve Yöneticilikteki Sürelerine Göre Dağılımı**

	<b>En Küçük Değer</b>	<b>En Büyük Değer</b>	$\bar{X}$	<b>SS</b>
<b>Yaş</b>	25	61	42,61	7,73
<b>Yöneticilikteki süresine göre</b>	1	25	8,08	6,29

Tablo 2'deki verilere göre katılımcıların yaşlarına göre; en genci 25, en yaşlısı ise 61 yaşında olduğu, tüm katılımcıların yaş ortalaması 42.61 ve standart sapmanın 7.73 olduğu görülmüştür. Katılımcıların yöneticilikteki görev süresine göre en az 1 yıl ve en çok 25 yıl yöneticilik yapmış oldukları ve tüm katılımcıların ortalama yöneticilik süreleri ise 8.08 yıl, standart sapmanın da 6.29 olduğu görülmüştür.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak ölçeklerden faydalanılmıştır. Araştırmanın verilerini toplamak amacı ile literatür taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda, okul yöneticilerine ve yöneticilik yapış olanlara uygulanmak üzere ölçeklere konulabilecek kişisel bilgi formu belirlenmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzenlemelerden sonra asıl ölçme formları oluşturulmuştur. Ölçme formları üç bölümden oluşmaktadır;

Birinci bölümde kişisel bilgi formu yer almaktadır. Kişisel bilgi formunda; katılımcının doğum yılı, cinsiyeti, öğrenim düzeyi, çalıştığı kurum türü, yöneticilik süresi ve eğitim yönetimi alanında eğitim alıp almadığını belirleyen toplam yedi soru bulunmaktadır. Bu form araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak ve literatür desteği ile oluşturulmuştur. Formun amacı katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemektir.

Ölçme formunun ikinci bölümde; 33 sorudan oluşan yedili Likert tipi örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek; Meyer ve Allen tarafından geliştirilen, Weiner ve Vardi tarafından eklemeye yapılan ve Arzu Wasti tarafından Türkçe'ye uyarlanan duygusal, devamlı ve normatif bağlılık boyutlu olmak üzere üç tip bağlılık modelini içermektedir. Birinci model duygusal bağlılık; çalışanların örgütün amaç ve değerlerini benimsediklerinden örgüte duygusal olarak bağlanmaları olarak tanımlanmıştır. İkinci model ise devamlı bağlılık; çalışanların örgüt için harcadıkları emeklerin boşa gitmesi korkusundan kaynaklanan ve duygusal olmayan bir bağlılık olarak tanımlanmıştır. Sonradan Weiner ve Vardi tarafından geliştirilen normatif (ahlaki) bağlılık da Meyer ve Allen tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık ölçeğine üçüncü bir boyut olarak eklenmiştir. Örgütsel bağlılık ölçeğinin üçüncü boyutu olan normatif bağlılık ise; çalışanın örgüte bağlılığı bir görev olarak algılamaları ve bu görevin doğru olduğunu düşünmeleri sonucundan ortaya çıkan bağlılıktır (Wasti, 2000).

Üç alt boyutta değerlendiren bağlılık ölçeğinin birinci alt boyutu; 9 maddeden (1,4,6,10,11,12,18,24,27) oluşan duygusal bağlılık, ikinci alt boyutu; 10 maddeden (2,5,8,9,13,15,22,16,29,32) oluşan devamlı bağlılık ve üçüncü alt boyutu; 14 maddeden (3,7,14,16,17,19,20,21,23,25,28,30,31,33) oluşan normatif bağlılıktır. Örgütsel bağlılık anketindeki yedili derecelendirmede puan aralığı; “kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), bir parça katılmıyorum (3), tarafsızım (4), Bir parça katılıyorum (5), katılıyorum (6), Kesinlikle katılıyorum (7)” olarak yapılandırılmıştır (Wasti, 2000).

Meyer ve Allen'ın üç boyutlu bağlılık ölçeğinin, örgütsel bağlılık boyutlarının alfa değerlerini sırasıyla duygusal bağlılık .79; devamlı bağlılık .58; normatif bağlılık .75 olduğu görülmüştür (Wasti, 2000).



Üçüncü bölümde ise Maslach ve Jackson tarafından geliştirilen ve Canan Ergin tarafından Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Maslach'ın tükenmişliği; çalışma ortamında insanlarla sürekli yüz yüze ilişkilerinden meydana gelen yoğun duygusal isteklerle karşı karşıya kalan bireylerde oluşan bitkinlik, yorgunluk, çaresizlik, umutsuzluk, hayatta tat alamama, başkalarına karşı olumsuz tutum ve davranış şeklinde ortaya çıkan tükenmişlik hali olarak ifade edilmektedir. Bu ölçek, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı ya da başarısızlık alt boyutlarında oluşmuştur (Ergin, 1992).

Duygusal tükenme boyutu; ileri derecede çözülmez hale gelmiş iş talepleri, bireyin duygusal olarak tükenmesine yol açan sendrom olarak ifade edilmektedir. Duyarsızlaşma boyutu; duygusal tükenmenin sonucunda bireyin oluşturduğu savunma mekanizmasından dolayı kendi çevresindeki insanlardan uzaklaşması, kendini iç dünyasına kapatması olarak ortaya çıkan bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarı boyutu ise; bireyin iş ve çevresine karşı önceki ve şimdiki tutumları arasında fark oluşması sonucu kendini kısıtlaması, işine katkı sağlamadığını düşünmesi, iş ve ilişkileri konusunda kendini yetersiz hissetmesi sonucu ortaya çıkan sendrom olarak ifade edilmektedir (Akt. Polatçı, 2007).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin; 9 maddesi (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16,20) duygusal tükenme alt boyutunu, 5 maddesi (5, 10, 11, 15, 22) duyarsızlaşma alt boyutunu, 8 maddesi (4,7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) kişisel başarı alt boyutunu temsil etmektedir (Akt. Polatçı, 2007).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı; duygusal tükenme 0.83, duyarsızlaşma 0.65 ve kişisel başarısızlık 0.72 olarak bulunmuştur. Geçerliğe ilişkin yaptığı çalışmasında anketin yedili puanlama şekli kültürümüze uymadığı ve beşli puanlama şeklinin (0=Hiçbir zaman, 1=Çok nadir, 2=Bazen, 3=Çoğu zaman, 4=Her zaman) bize daha uygun olduğunu tespit etmiştir (Ergin, 1992).

### Tükenmişlik Ölçeği Puanlarının Yorumlama Tablosu

	yüksek	orta	düşük
Duygusal tükenme	27 ve üstü	17-26	0-16
Duyarsızlaşma	13 ve üstü	7-12	0-6
Kişisel başarı	0-31	32-38	39 ve üstü

Duygusal tükenme alt boyutunda; “0-16” puan aralığı düşük, “17-26” puan aralığı orta ve “27 ve üstü” puanlar ise yüksek düzeyde tükenmişliği ifade etmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda; “0-6” puan aralığı düşük, “7-12” puan aralığı orta ve “3 ve üstü” puanlar ise yüksek düzeyde tükenmişliği anlamına gelmektedir. Kişisel başarı alt boyutunda ise; “39 ve üstü” puanlar düşük, “32-38” puan aralığı orta ve “0-31” puan aralığı ise yüksek düzeyde tükenmişlik olduğu anlaşılmaktadır (Izgar, 2000).

Ankette göre kişisel başarı maddeleri olumlu cümleleri olduğu için yüksek puanlar kişisel başarıyı ifade etmekte, düşük puanlar ise kişisel başarı boyutunda tükenmişliği ifade etmektedir. Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt boyutundan elde edilen yüksek puanlar ve kişisel başarı alt boyutundan elde edilen düşük puanlar yüksek düzeyde tükenmişliği ifade etmektedir (Ergin, 1992).

#### 3.4. Ölçme Araçlarının Uygulanması

Araştırmada Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği yetkililerden gerekli izinler alınmış, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinin Pendik ve Sancaktepe ilçelerindeki 100 okulda görev yapan yönetici veya yöneticilik yapmış olanlara uygulamıştır. Araştırmaya, 99 daha önce okul yöneticiliği yapmış hali hazırda öğretmenliğe dönmüş olanlar ve 144 okul yöneticisi olmak üzere toplam 243 kişi katılmıştır. Katılımcılara soruları cevaplamadan önce kendilerine gerekli açıklamalar yapılmış ve katılımcıların, ölçek formlarını cevaplamaları için yeterli süre verilmiştir.

#### 3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen cevap formları tek tek gözden geçirilmiş, eksik doldurulanlar ayıklanmış ve verilen cevaplar SPSS 15 paket programına girilerek analiz edilmiştir. Verilerin analizinde anlamlılık düzeyin .05 olarak kabul edilmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle katılımcıların özelliklerini belirlemek amacıyla uygulanan kişisel bilgi formundan elde edilen verilerin sıklık ve yüzde dağılımları elde edilmiştir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla Pearson Korelasyon testi uygulanmıştır. Yine katılımcıların Bağlılık ve Maslach Tükenmişlik ölçeklerinden elde edilen puanlarının cinsiyete, yaşa, şimdiki görevine ve görev yapılan okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri uygulanmıştır.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR ve YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın sorularına cevap vermek amacıyla elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### 4.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bulgularda ilk olarak Tablo 3'te Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden elde edilen bulgulara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 3: Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular**

Alt Boyutlar	En Küçük Değer	En Büyük Değer	$\bar{X}$	SS
Duygusal Tükenme	9	45	24,23	7,09
Duyarsızlaşma	5	20	10,37	3,51
Kişisel Başarı	12	40	30,26	4,68

Maslach Tükenmişlik Ölçeğine göre duygusal tükenme boyutunda aritmetik ortalamanın 24.23, standart sapmanın 7.09 görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda aritmetik ortalamanın 10.37, standart sapmanın 3.51 olduğu görülmektedir. Kişisel başarı boyutunda ise aritmetik ortalamanın 30.26, standart sapmanın 4.68 olduğu görülmektedir.

Duygusal tükenme alt boyutunda; “0-16” puan aralığı düşük, “17-26” puan aralığı orta ve “27 ve üstü” puanlar ise yüksek düzeyde tükenmişliği ifade etmektedir. Duyarsızlaşma alt boyutunda; “0-6” puan aralığı düşük, “7-12” puan aralığı orta ve “13 ve üstü” puanlar ise yüksek düzeyde tükenmişliği anlamına gelmektedir. Kişisel başarı alt boyutunda ise; “39 ve üstü” puanlar düşük, “32-38” puan aralığı orta ve “0-31” puan aralığı ise yüksek düzeyde tükenmişlik olduğu anlaşılmaktadır (Izgar, 2000).

Bir başka ifadeyle katılımcıların genel olarak duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda orta, kişisel başarı boyutunda ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.

#### 4.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulguların Sınıflanması

Tablo 4'te Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden elde edilen bulguların alt boyutlara göre sınıflanması yer almaktadır.

**Tablo 4: Maslach Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Edilen Bulguların Sınıflanması**

		Sıklık	Yüzde
<b>Duygusal Tükenme</b>	Düşük	39	16
	Orta	120	49,4
	Yüksek	84	34,6
<b>Duyarsızlaşma</b>	Düşük	29	11,9
	Orta	149	61,3
	Yüksek	65	26,7
<b>Kişisel Başarı</b>	Orta	114	46,9
	Yüksek	129	53,1

Tablo 4' teki veriler göre duygusal tükenme boyutunda; katılımcıların %49.4 orta, %34.6' sını yüksek ve %16' sını ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. bir başka ifadeyle katılımcıların yarısını (n=120) orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. Duyarsızlaşma boyutunda; katılımcıların %61.3 orta, %26.7' si yüksek ve %11,9' u ise düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Genel olarak katılımcıların yarısından fazlası (n=149) duyarsızlaşma boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Kişisel başarı boyutunda ise buradaki yüksek değerler tükenmişliği düşük düzey olarak ifade etmektedir. Kişisel başarısızlık boyutundan ise katılımcıların %53.1' i düşük, %46.9' u ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Kişisel başarı boyutunda ise katılımcıların yarısından fazlası (n=129) düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

#### 4.3. Görev Durumuna Göre Duygusal Tükenme Düzeyleri

Tablo 5'te okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin görev durumuna göre duygusal tükenme düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan ki-kare analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 5:Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Duygusal Tükenme Düzeyleri**

Duygusal Tükenme	Görev						Toplam	
	Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenler		Yeni Müdür/ Tekrar Atanan Müdür		Müdür Yardımcısı			
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Düşük</b>	13	13.1	14	25.5	12	13.5	39	16.0
<b>Orta</b>	41	41.4	26	47.3	53	59.6	120	49.4
<b>Yüksek</b>	45	45.5	15	27.3	24	27.0	84	34.6
<b>Toplam</b>	99	100.	55	100.	89	100.	243	100.

**$X^2=12.836$  Sd=4 p=0.012**

Tablo 5'e göre araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında duygusal tükenme açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın kaynağını anlama açısından yüzde dağılımları incelendiğinde, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerde yüksek duygusal tükenmenin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

#### 4.4. Görev Durumuna Göre Duyarsızlaşma Düzeyleri

Tablo 6'da okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin görev durumuna göre duyarsızlaşma düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan ki-kare analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 6: Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Duyarsızlaşma Düzeyleri**

Duyarsızlaşma	Görev						Toplam	
	Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenler		Yeni Müdür/ Tekrar Atanan Müdür		Müdür Yardımcısı			
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Düşük</b>	14	14.1	9	16.4	6	6.7	29	11.9
<b>Orta</b>	53	53.5	36	65.5	60	67.4	149	61.3
<b>Yüksek</b>	32	32.3	10	18.2	23	25.8	65	26.7
<b>Toplam</b>	99	100.	55	100.	89	100.	243	100.

**$X^2=7.677$  Sd=4 p=0.104**

Tablo 6' ya göre araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, yeni müdür/ tekrar atanan müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında duyarsızlaşma açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin tükenmişliğin alt boyutu olan duyarsızlaşma boyutunda orta düzeyde tükenme yaşadıkları görölmektedir.

#### 4.5. Görev Durumuna Göre Kişisel Başarı Düzeyleri

Tablo 7'de okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin görev durumuna göre kişisel başarı düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan ki-kare analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 7: Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Kişisel Başarı Düzeyleri**

Kişisel Başarı	Görev						Toplam	
	Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenler		Yeni Müdür/ Tekrar Atanan Müdür		Müdür Yardımcısı			
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Orta</b>	37	37.4	27	49.1	50	56.2	114	46.9
<b>Yüksek</b>	62	62.6	28	50.9	39	43.8	129	53.1
<b>Toplam</b>	99	100.	55	100.	89	100.	243	100.

$X^2=6.791$  Sd=2  $p=0.034$

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, yeni müdür/ tekrar atanan müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında kişisel başarı açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın kaynağını anlama açısından yüzde dağılımları incelendiğinde, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha fazla kişisel başarı duygusunun olduğu görölmektedir. Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmen katılımcıların yarısından fazlası (n=62) yüksek düzeyde kişisel başarı yaşadıkları, keza okul müdürlerini kendi aralarındaki kişisel başarı düzeyi ise %49.1 oranında orta düzey olduğu ve son olarak

müdür yardımcılarının da kendi aralarındaki kişisel başarı düzeyi orta düzey (%56.2) olduğu görülmektedir.

#### 4.6. Görev Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 8’de okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin görev durumuna göre tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 8: Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeyleri**

		N	$\bar{X}$	SS	F	P	Sceffe Testi
<b>Duygusal Tükenme</b>	<b>A-Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler</b>	99	25,86	7,21			
	<b>B-Yeni müdür/tekrar atanan müdür</b>	55	22,36	7,17	5,086	0,007	A>B
	<b>C-Müdür yardımcısı</b>	89	23,58	6,56			
<b>Duyarsızlaşma</b>	<b>A-Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler</b>	99	10,83	3,81			
	<b>B-Yeni müdür/tekrar atanan müdür</b>	55	9,69	3,07	1,946	0,145	---
	<b>C-Müdür yardımcısı</b>	89	10,28	3,38			
<b>Kişisel Başarı</b>	<b>A-Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler</b>	99	29,48	5,28			
	<b>B-Yeni müdür/tekrar atanan müdür</b>	55	30,87	4,16	2,301	0,102	---
	<b>C-Müdür yardımcısı</b>	89	30,73	4,16			

Tablo 8’ e göre araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, yeni müdür/ tekrar atanan müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında



duygusal tükenme alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceeffe testi sonucuna göre yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, yeni müdür/ tekrar atanan müdürlerden anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0.05$ ). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, yeni müdür/ tekrar atanan müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boylarından alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ), (Bkz. Tablo 8).

#### 4.7. Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Tablo 9’da örgütsel bağlılık ölçeğinden elde edilen bulgulara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere yer verilmiştir.

**Tablo 9: Örgütsel Bağlılık Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular**

Alt Boyutlar	En Küçük Değer	En Büyük Değer	$\bar{X}$	SS
Duygusal Bağlılık	15	57	37,75	7,66
Normatif Bağlılık	20	97	59,08	15,18
Devamlılık Bağlılığı	16	69	38,16	10,40

Tablo 9’a göre duygusal bağlılık boyutunda; en küçük değer 15, en yüksek değer 57, aritmetik ortalamanın 37.75 ve standart sapmanın 7.66 olduğu görülmüştür. Normatif bağlılık boyutunda; en küçük değer 20, en yüksek değer 97, aritmetik ortalamanın 59.08 ve standart sapmanın 15.18 olduğu görülmüştür. Devamlı bağlılık boyutunda ise; en küçük değer 16, en yüksek değer 69, aritmetik ortalamanın 38.16 ve standart sapmanın 10.40 olduğu görülmüştür.

Aritmetik ortalamaya bakıldığında katılımcıların normatif bağlılıkları yüksek, duygusal ve devamlı bağlılıkları ise düşük olduğu görülmüştür (Bkz. Tablo 9).

#### 4.8. Görev Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Tablo 10’da okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin görev durumuna göre örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 10: Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Görev Durumuna Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri**

		N	$\bar{X}$	SS	F	P	Sceeffe Testi
<b>Duygusal Bağlılık</b>	<b>A-Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler</b>	99	35,37	7,57			
	<b>B-Yeni müdür/ tekrar atanan müdür</b>	55	38,90	8,32	8,774	,000	B-C>A
	<b>C-Müdür yardımcısı</b>	89	39,68	6,61			
<b>Normatif Bağlılık</b>	<b>A-Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler</b>	99	53,31	15,40			
	<b>B-Yeni müdür/ tekrar atanan müdür</b>	55	61,10	13,75	14,167	,000	B-C>A
	<b>C-Müdür yardımcısı</b>	89	64,23	13,63			
<b>Devamlı Bağlılık</b>	<b>A-Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler</b>	99	38,94	10,29			
	<b>B-Yeni müdür/ tekrar atanan müdür</b>	55	36,40	11,21	1,094	,336	---
	<b>C-Müdür yardımcısı</b>	89	38,38	9,97			

Tablo 10’a göre Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, yeni müdür/ tekrar atanan müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında, duygusal bağlılık alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık

bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceffe testi sonucuna göre, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, yeni müdür/ tekrar atanan müdürlerden ve müdür yardımcısı olanlardan anlamlı düzeyde daha düşüktür ( $p<0.05$ ). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, yeni müdür/ tekrar atanan müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında, normatif bağlılık alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasından olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Sceffe testi sonucuna göre, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları, yeni müdür/ tekrar atanan müdürlerden ve müdür yardımcısı olanlardan anlamlı düzeyde daha düşüktür ( $p<0.05$ ). Diğer gruplar arasında ise anlamlı farklılık bulunmamaktadır (Bkz. Tablo 10).

Araştırmaya katılanlardan, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, yeni müdür/ tekrar atanan müdür ve müdür yardımcısı olanlar arasında, devamlılık bağlılığı alt boyutundan alınan puanlar açısından anlamlı farklılık bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ), (Bkz. Tablo 10).

#### 4.9. Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Tablo 11’de okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

**Tablo 11: Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**

		<i>Duygusal Tükenme</i>	<i>Duyarsızlaşma</i>	<i>Kişisel Başarı</i>	<i>Duygusal Bağlılık</i>	<i>Normatif Bağlılık</i>
<i>Duyarsızlaşma</i>	<b>r</b>	,628**				
<i>Kişisel Başarı</i>	<b>r</b>	-,476**	-,537**			
<i>Duygusal Bağlılık</i>	<b>r</b>	-,287**	-,298**	,310**		
<i>Normatif Bağlılık</i>	<b>r</b>	-,271**	-,283**	,272**	,626**	
<i>Devamlılık Bağlılığı</i>	<b>r</b>	,227**	0,096	-0,106	,299**	,462**

\*\*  $p<0.01$

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları arasındaki birlikte artma-azalma durumları incelendiğinde, duygusal tükenme ile duyarsızlaşma arasında pozitif yönde .628 düzeyinde, duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında negatif yönde .476 düzeyinde ve duyarsızlaşma ile kişisel başarı arasında negatif yönde .537 düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 11).

Örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutları arasındaki birlikte artma-azalma durumları incelendiğinde, duygusal bağlılık ile normatif bağlılık arasında pozitif yönde .626 düzeyinde, duygusal bağlılık ile devamlılık bağlılığı arasında pozitif yönde .299 düzeyinde ve normatif bağlılık ile devamlılık bağlılığı arasında pozitif yönde .462 düzeyinde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 11).

Yukarıdakilere ek olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutları ile örgütsel bağlılık ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bu inceleme sonuçlarına göre, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde .287 düzeyinde, keza duygusal tükenme alt boyutu ile normatif bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde .271 düzeyinde, son olarak duygusal tükenme alt boyutu ile devamlı bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönde .227 düzeyindedir (Bkz. Tablo 11).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde .298 düzeyinde, duyarsızlaşma alt boyutu ile normatif bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde .283 düzeyinde ve son olarak duyarsızlaşma alt boyutu ile devamlı bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönde .298 düzeyindedir (Bkz. Tablo 11).

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin kişisel başarı alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönde .310 düzeyinde, kişisel başarı alt boyutu ile normatif bağlılık alt boyutu arasında pozitif yönde .272 düzeyinde ve kişisel başarı alt boyutu ile normatif bağlılık alt boyutu arasında negatif yönde .106 düzeyindedir (Bkz. Tablo 11).

#### 4.10. Cinsiyetine Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 12’de okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin cinsiyetine göre örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 12:Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Cinsiyetine Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri**

			N	X	SS	t testi
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	Duygusal Tükenme	Erkek	195	24,25	7,34	t= .056
		Kadın	48	24,18	6,02	p= .956
	Duyarsızlaşma	Erkek	195	10,53	3,67	t= 1.698
		Kadın	48	9,72	2,72	p= .093
	Kişisel Başarı	Erkek	195	30,31	4,88	t= .421
		Kadın	48	30	3,8	p= .674
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Duygusal Bağlılık	Erkek	195	37,67	8,06	t= .312
		Kadın	48	38,06	5,77	p= .755
	Normatif Bağlılık	Erkek	195	59	15,67	t= .162
		Kadın	48	59,39	13,08	p= .872
	Devamlılık Bağlılığı	Erkek	195	38,31	10,59	t= .463
		Kadın	48	37,54	9,65	p= .644

Cinsiyete göre okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ), (Bkz. Tablo 12).

#### 4.11. Okul Türüne Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri

Tablo 13’ te okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin okul türüne göre örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan ANOVA testi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 13:Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri**

			N	X	SS	ANOVA Testi	Sceffe Testi
	Duygusal Tükenme	İlkokul	99	24,596	7,03623	F= .286	
		Ortaokul	70	24,2286	6,99932	p=.752	---
		Lise	74	23,7703	7,31024		
		Toplam	243	24,2387	7,08921		
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	Duyarsızlaşma	İlkokul	99	10,2929	3,82327	F= .498	
		Ortaokul	70	10,1429	3,25837	p=.608	---
		Lise	74	10,7027	3,34635		
		Toplam	243	10,3745	3,51791		
	Kişisel Başarı	İlkokul	99	30,2424	5,1032	F= .667	
		Ortaokul	70	29,8	4,60183	p=.514	---
		Lise	74	30,7027	4,16025		
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Duygusal Bağlılık	A-İlkokul	99	37,4242	7,64932	F=3.797	
		B-Ortaokul	70	39,7286	7,50444	p=.024	B>C
		C-Lise	74	36,3243	7,51821		
	Normatif Bağlılık	İlkokul	99	58,8788	14,0199	F= .522	
		Ortaokul	70	60,5286	16,5054	p=.594	---
		Lise	74	57,973	15,4521		
Devamlılık Bağlılığı	İlkokul	99	38,7879	10,42	F= .333		
	Ortaokul	70	37,5	10,8357	p=.717	---	
	Lise	74	37,9595	10,0375			

Tablo 13'e İlkokul, ortaokul ve lisede görev yapan okul yöneticileri ile yöneticilik deneyimine sahip öğretmenler arasında, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ile Örgütsel bağlılık ölçeğinin normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutlarından elde edilen puanların ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık yoktur ( $p>0.05$ ).

Örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutundan elde edilen puanların ortalamaları açısından ise anlamlı bir farklılık vardır ( $p<0.05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Sceffe testi sonucuna göre, ortaokulda çalışanların puan ortalamaları lisede çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksektir (Bkz. Tablo 13).

#### 4.12. Yaş İle Yöneticilik Sürelerine Göre Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arandaki İlişki

Tablo 14'te okul yöneticilerinin ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin yaş ve yöneticilik süreleri ile örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki durumlarına yer verilmiştir.

**Tablo 14: Okul Yöneticilerinin ile Yöneticilik Deneyimine Sahip Olan Öğretmenlerin Yaş ve Yöneticilik Görev Sürelerine Göre Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**

			Yaş	Görev Süresi
	Duygusal Tükenme	<b>r</b>	-0,094	-0,04
		<b>p</b>	0,146	0,538
		<b>N</b>	243	243
Maslach Tükenmişlik Ölçeği	Duyarsızlaşma	<b>r</b>	-0,048	-0,011
		<b>p</b>	0,455	0,87
		<b>N</b>	243	243
	Kişisel Başarı	<b>r</b>	0,046	0,015
		<b>p</b>	0,476	0,818
		<b>N</b>	243	243
	Duygusal Bağlılık	<b>r</b>	-0,075	-0,121
		<b>p</b>	0,246	0,06
		<b>N</b>	243	243
Örgütsel Bağlılık Ölçeği	Normatif Bağlılık	<b>r</b>	-0,108	<b>-,184**</b>
		<b>p</b>	0,092	0,004
		<b>N</b>	243	243
	Devamlılık Bağlılığı	<b>r</b>	0,102	0,031
		<b>p</b>	0,113	0,632
		<b>N</b>	243	243

Tablo 14'e göre araştırmaya katılanların, yaşları ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılanların, görev süreleri ile Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutları ve Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin duygusal bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ( $p>0.05$ ). Sadece Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin normatif bağlılık alt boyu ile negatif yönde .184 düzeyinde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p<0.05$ ), (Bkz. Tablo 14).





## BOLÜM V

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, yaş, okul türü, yöneticilik süreleri ve eğitim düzeyi değişkenleri ile arasındaki ilişkiye ilişkin tartışma, sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin eğitim sistemi için ne kadar önemli yer tuttıklarını bilincinde olarak; gelecekte ülkeyi yönetecek çocukları yetiştiren bu insanlara, hak ettikleri ortamı sağlayarak kuruma bağlılıklarını pekiştirilmek ve tükenmişliklerini ise engelleyecek ortamlar sunmak için bir umut ışığı olması hedeflenmiştir.

Çalışmanın temel değişkenlerinden birisi Maslach Tükenmişlik ölçeği ile belirlenen tükenmişlik düzeyidir. Tükenmişlik, işyerinde yaşanan çeşitlik sorunlar nedeniyle bireylerde oluşan bitkinlik, yorgunluk, çaresizlik, umutsuzluk, hayatta tat alamama, başkalarına karşı olumsuz tutum ve davranış şeklinde ortaya çıkan tükenmişlik hali olarak ifade edilmektedir (Ergin, 1992). Ölçek tükenmişliği, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç alt boyutta incelemektedir.

Tükenmişliğin en belirgin göstergesi olan duygusal tükenme boyutu; bireyin uzun süre iş yoğunluğundan ya da iş ve yakın çevresindeki kişilerden kaynaklı aşırı stres sonucundan ortaya çıkan, bireyin kendini halsiz ve bitkin hissetmesi, kişinin hiçbir iş veya eylemi uzun süreliğine yapmaması, sürekli başa ağrısı ve uykusuzluk hali olarak ifade edilmektedir (Izgar, 2003). Tükenmişlik yaşayan çalışanlar psikolojik çökme ve bunun sonucu ortaya çıkacak fiziksel şikâyetler nedenleriyle iş veriminde düşme yaşayabilmektedirler (Çelebi, 2013). Duygusal tükenme boyutundan yüksek puan alınması daha fazla duygusal tükenme yaşandığını göstermektedir. Bu çalışmada, yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde duygusal tükenme tüm gruplarda var iken yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin tükenmişlik oranı (45.5),

yeni müdür (27.3) ve müdür yardımcılardan (27.0) neredeyse iki katı kadar yüksektir. Bu durumun nedeni uzun yıllar yöneticilik görevini yürüten ve sonraki yıllarda da benzer beklentiler içerisinde olan fakat bir uygulama ile öğretmenliğe dönemin getirdiği stres olabilir. Bunun yanında yöneticilikten ayrılma sürecinde yaşanan puanlamanın bireyde oluşturacağı yetersiz olma duygusu, öğretmen olarak başladığı yeni okulundaki öğretmenler ve çevrenin kendisine bakışı da bu sonuca götürmüş olabilir. Bu durum aynı zamanda, müdürlerin istemeden öğretmenliğe dönmek zorunda bırakılmalarından kaynaklanmış olabilir. Çünkü istenmeyen bir mesleğin yapıyor olması temel tükenmişlik nedenlerinden birisini oluşturmaktadır (Ulutaşdemir, 2012).

Genel olarak araştırmaya katılanlar incelendiğinde yarısının (%49.4) duygusal tükenme düzeylerinin orta, yüzde 34.6'sının yüksek ve yüzde 16'nın düşük olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmaya katılanların orta ve üzeri düzeyde duygusal tükenme yaşadıkları anlaşılmaktadır. Genel olarak araştırma sonuçları incelendiğinde duygusal tükenme yaşayan bireylerin bu araştırmaya özgü olmadığı anlaşılmaktadır. Çelebi (2013), Ulutaşdemir (2012), Girgin (1995) ve Baysal (1995) tarafından çeşitli kademede görev yapan öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada orta düzeyde duygusal tükenme tespit edilmiştir. Banka çalışanları (Fırat, 2015), sağlık personeli (Şenyüz, 2015) ve akademisyenler (Polatçı, 2007) gibi diğer sektör çalışanları üzerinde yapılan çalışmalarda da öğretmenlere benzer şekilde orta düzeyde duygusal tükenme yaşandığı anlaşılmaktadır. Bu durum her meslek alanında işyerlerinde sorunların olduğunu ve bu durumun bireyler olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Tükenmişliğin bireyler arası alt boyutu olan duyarsızlaşma, duygusal tükenme yaşayanların zihinsel olarak iş ve kendi çevresiyle ilgilenecek güçlerinin kalmaması, kişinin yaşanan olaylarda kendini izole etmesi, stresten uzak kalma çabası ve hissiz tepkiler olarak ortaya çıkmaktadır (Babaoğlu, 2006). Duygusal tükenme sorununu çözemeyen kişi kaçış olarak duyarsızlaşma eğilimi göstermektedir (Çelebi, 2013). Tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda yüksek puan sonucuna ulaşılması kişinin, duyarsızlaşma boyutunu yüksek oranda yaşaması anlamına gelmektedir. Duyarsızlaşma boyutunun yüksek olması durumunda yönetici ve öğretmenlerin işlerinden stres yaşamlarına işlerine karşı hissiz davranmalarına neden olabilir. Bu

çalışmada okul müdürleri, müdür yardımcıları ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında orta düzeyde bir duyarsızlaşma yaşandığı görülmektedir. Yüksek tükenmişlik düzeyi yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin oranı 32.3 iken yeni müdürlerinde bu oran 18.2 ve müdür yardımcılarında oran 25.8 olarak tespit edilmiştir. Çatır (2014) yaptığı araştırmasında; yöneticilik görevlerine göre, müdür ile müdür yardımcıları arasında tükenmişlik alt boyutlarındaki duyarsızlaşma düzeyi orta olduğu sonucu varmıştır. Tükenmişlik alanından varılan bu olumlu sonucun ise kurum yöneticileri arasındaki görev dağılımının eşit şekilde olmasına bağlamıştır. Yapılan bazı araştırmalarda (Çelebi, 2013; Polatçı, 2007; Baysal, 1995) tarafımızca yapılan çalışmaya benzer sonuçlara elde edildiği görülmüştür.

Tükenmişliğin son alt boyutu olan kişisel başarı boyutu, kişinin iş yaşamındaki başarısının ters yönde değerlendirilmesidir. Çalışanın kendi işi konusunda yetersizlik duygusu geliştirmesi ve bu yetersizlik duygusunun kişinin mutsuz olmasına sebep olmasıdır. Kişisel başarısızlık boyutu depresyon, düşük moral, insanlardan uzaklaşma, sorunlarla başa çıkma yetersizliği, düşük benlik algısı gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır (Baysal, 1995). Kişisel başarı boyutundan alınan düşük puanların kişisel başarısızlığın yüksek olduğunu göstermektedir. Kişisel başarısızlığın yüksek olması durumunda yönetici ve öğretmenlerde depresyona sebep olabilir. Bu çalışmada yöneticilik deneyimine sahip öğretmenlerin kişisel başarı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Yüksek düzeyde kişisel başarı tüm gruplar arasında var iken yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin yüksek düzeyde kişisel başarı oranı (62.6), yeni müdür (50.9) ve müdür yardımcılarında (43.8) çok fazla olduğu görülmüştür. Okul müdürleriyle (Aksu ve Baysal, 2005) yapılan araştırmada; müdürleri en az tükenmişliği kişisel başarı boyutunda yaşadıkları sonucuna varması, yapılan bu çalışmayı (müdür ve müdür yardımcılarının kişisel başarı düzeyinde yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlere göre daha az olması açısından) destekler niteliktedir. Sınıf öğretmenleriyle (Yerlikaya, 2000) yapılan araştırmada; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, kişisel başarısızlık alt boyutta yaşadıkları sonucuna varmıştır. Öğretmenin; iş yükünün fazla olması, öğrenci ve öğrenci velileriyle sürekli iletişimde olması, sınıf ve öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, belirli bir süre derslere girmesi gibi yoğun işler yapması, kişisel başarısızlık boyutundan yüksek düzeyde tükenmişlik yaşamasına sebep olmuş olabilir (Özyolcu, 2015).

Çalışmanın temel değişkenlerden ikincisi Allen & Mayer'ın örgütsel bağlılık ölçeği ile belirlenen örgütsel bağlılık düzeyidir. Örgütsel bağlılık, kişinin bağlı olduğu örgüte olan inancı, sadakati, adanmışlığı, fedakârlığı, örgütte kalma isteği, örgütün değerlerini benimseme gibi örgütten yana takınılan tutum ve yöneliştir (Balay 2014). Bir başka ifadeyle örgütsel bağlılık çalışanların kurumlarında geçirdikleri süre içerisinde harcadıkları emek ve zaman, elde ettikleri üst mevki, gördükleri takdir ve elde ettikleri ekonomik kazançları kaybetme korkusuyla oluşan bağlılıktır (Wasti, 2000). Ölçek örgütsel bağlılığı, Duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlı bağlılık olmak üzere üç alt boyutta incelenmektedir.

Örgütsel bağlılığın en belirgin göstergesi olan duygusal bağlılık; çalışanın, duygusal olarak örgütle kurduğu psikolojik durumdan dolayı örgütün amaçlarını içselleştirmesi ve örgütün strateji, kural ve ilkelerine tam uyum göstermesi, örgütün faaliyetlerini yürekle desteklemesi olarak tanımlanmaktadır (Bakan, 2011). Çalışanların örgütten kalma veya ayrılma isteğini duygusal bağlılık düzeyi belirlemektedir. Duygusal bağlılık boyutunda alınan puanların yüksek olması katılımcıların kurumlarına duygusal bağlılıkların daha fazla olduğunu göstermektedir. Duygusal bağlılık alt boyutunda alınan puanların düşük olması durumunda katılımcıların duygusal bağlılığının düşük olması anlamına gelmektedir. Bu durumda kurumların stratejik hedefleri gerçekleştirmeleri pek mümkün olmayabilir. Bu çalışmada; yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin ortalamaları (35.37), yeni müdür ve tekrar atanan müdürlerden (38.90) ve müdür yardımcısı olanlardan (39.68) daha düşüktür. Bu durumun nedeni görev süresi dolan yöneticilerin resen atama yoluyla istemedikleri kurumlara atılmaları yapılmamasından kaynaklanmış olabilir. Resen atama yapılmamasından dolayı öğretmenlerin, MEB'e karşı küskün davranışları, mesleki heveslerini azalması, kendilerini artık kurumun bir parçası gibi hissetmemeleri vb. davranışları ortaya çıkmış olabilir. Müdür ve müdür yardımcıları açısından düşünüldüğünden, kendi kurumlara karşı duygusal bağlılıkların yüksek olması kurumlarında kalma isteği ve kurumun amaçlarını benimsemeleri etki etmiş olabilir. Çünkü yöneticilerin kurumlarında kalmayı istememeleri halinde bir dilekçeyle başka kurumlara öğretmen olarak geçişleri yapılabilmektedir. Okul müdür yardımcılarıyla (Maral, 2015) ve Öğretmenlerle (Yeşilyurt, 2015) yapılan çalışmada, katılımcıların okullarını amaçlarını benimsemeleri sonucunda duygusal bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit edilmiştir. İlköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle

(Gören, 2012) yapılan araştırmada; unvan bakımından duygusal bağlılık boyutunda, en yüksek ortalamaya okul m¼d¼rlerinin sahip olduğunu, m¼d¼rlerden sonra m¼d¼r yardımcıları olduğunu ve en d¼ř¼k d¼zeyde ise oğretmenlerin olduğu sonucuna varılmıştır. Deniz (2014), Akg¼l (2014), Bakır (2013), Uğurlu (2009) eşitli kademelerde çalışan ve farklı branşlarda olan oğretmenlerle yapıtlıkları araştırmalarda, katılımcıların duygusal bağlılık d¼zeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Otel çalışanlarıyla yapılan araştırmada (Akmaz, 2016) departman m¼d¼r¼ ve şef olarak çalışan katılımcı grubun duygusal bağlılığı, ast g¼revlerde çalışanlara nazaran daha yüksek olduğu g¼r¼lm¼řt¼r.

Örg¼tsel bağlılığın ahlaki alt boyutu olan normatif bağlılık, çalışanın ahlaki değer ve g¼rev duygusuyla örg¼t içindeki g¼revlerini yerine getirmesi olarak ifade edilmektedir. alışan, örg¼tten stratejilerini gerçekleştirirken kişisel yarar sağlamaktan çok yaptığı işin ahlaki olarak doğru olduğuna inandığından yapmaktadır. Normatif bağlılık, çalışanın kurumuna karşı sorumluluğu olduğuna inanması dolayısıyla kurumda çalışmaya kendini mecbur g¼rmesine ve ahlaken yaptığı işin doğruluğuna inanmasına dayanan bağlılıktır (Balay, 2014). Normatif bağlılık d¼zeyi üzerine çok az araştırma yapıldığından çalışanların sadakat boyutlarıyla ilgili veri azlığından bahsetmek m¼mk¼nd¼r (Wasti, 2000). Normatif bağlılık boyutunda alınan puanların yüksek olması katılımcıların kurumlarına normatif bağlılıkların daha fazla olduğunu g¼stermektedir. Normatif bağlılıktan alınan puanların yüksek olması durumunda y¼netici ve oğretmenlerin ahlaki açıdan g¼revlerini yerine getirdiklerini s¼yleyebiliriz. Normatif bağlılık alt boyutunda alınan puanların d¼ř¼k olması ise katılımcıların normatif bağlılığının d¼ř¼k olması anlamına gelmektedir. Bu çalışmada y¼neticilik deneyimine sahip olan oğretmenlerin normatif bağlılık d¼zeyi daha d¼ř¼k olduğu g¼r¼lmektedir. Y¼neticilik deneyimine sahip olan oğretmenlerin normatif bağlılık oranı (53.31) iken, bu oran yeni m¼d¼r/ tekrar m¼d¼r olanlarda (61.10) ve m¼d¼r yardımcılarında (64.23) olduğu g¼r¼lmektedir. Bu durumun nedeni yıllarca y¼neticilik yapmış kişilerin, istemedikleri halde y¼neticilik g¼revlerinden alınması sonucu kurumuna karşı g¼rev ve sorumluluk duygusunun azalmasına, yaptığı işe ola inancının zayıflamasına sebep olmuş olabilir. Y¼neticilik deneyimine sahip olan oğretmenlerin y¼neticilikten zorunlu olarak ayrılmaları kuruma karşı mesleki inançları kaybetmiş olabilecekleri ve kurumdan kalmaları ise mecburiyet ola bileceği değerlendirilmektedir. Erdoğmuş (2006) resmi-¼zel idarecileri ¼zerinde yaptığı

araştırmada, özel okulda görev yapan yöneticilerin devlet okullarında görev yapanlara göre normatif bağlılık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Rotasyona uğrayan okul yöneticileriyle (Alaş, 2012), ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle (Eğriboyun, 2012) yapılan araştırmalarda, normatif bağlılık düzeyinde anlamlı bir sonuç bulunmamıştır.

Örgütsel bağlılığı çıkarıcı alt boyutu olan devamlı bağlılık, çalışanın örgütten ayrılmaları halinde kaybedecekleri ekonomik durumu düşünerek örgütte kalma isteğidir. Çalışan örgütte çalışmaya devam etmek ile işi bırakmak arasındaki kar/zarar hesabını yaparak iş bırakması durumunda kendisine zarar geleceği sonucuna varması durumunda işi bırakma eğiliminde vazgeçmektedir. Devamlı bağlılık çalışanın örgüte yaptığı emekler sonucu elde ettiği statü ve aldığı ücret kaybetme riskinden dolayı örgütte kalma isteği olarak ifade edilebilir (Wasti, 2000). Çalışan, örgütten elde ettiği kazanımları yeni bir iş arama maliyetinden daha yüksek olduğunu düşündüğünden örgütte kalmayı istemektedir (Çetin, 2004b). Örgütten kalma isteğinin duygusal olmaktan çok tamamen çıkara dayalı bir durumdur (İlsev, 1997). Devamlı bağlılık boyutundan alınan puanların yüksek olması katılımcının kurumunda çalışma isteğinin yüksek olduğu sonucunu ifade etmektedir. Bu çalışmada yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler ile yeni müdür / tekrar müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir sonuca ulaşamamıştır. Bu durumun sebebi ise yönetici ve öğretmenlerin MEB' te elde ettikleri kazanımları kaybetme korkusundan kaynaklanmış olabilir. Öğretmen ve yöneticilerin en büyük kazanımları ise devlet memurluğu kadrosunda olmaları ve günümüz şartlarına alınan aylıkların özel sektörde çalışanlara oranla daha iyi olmasıdır. Erdoğan (2006)' un, özel ve resmi okullarda yaptığı araştırmasında özel okullarda devamlı bağlılık düzeyinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Özel okul çalışanlarının elde ettikleri kazanımların resmi okulda elde edecekleri kazanımlara değişmesine bağlanabilir. Yalçın (2005)'in iş sektöründe yaptığı araştırmasında, örgütsel bağlılığın alt boyutunda en düşük bağlılığın devamlı bağlılık olduğunu tespit etmiştir. Bunun sebebi özel sektörde kariyer yapmanın zor olması, alınan ücret adaletsiz olması (üst kademe ile alt kademe çalışanlar arasında) ve en önemlisi de iş garantisinin olmaması olarak ifade edilebilir.

Okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin oluşturduğu katılımcı grubun Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutları ile Örgütsel Bağlılık

Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu inceleme sonuçlarına göre, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık (-.287), normatif bağlılıkla (-.271) negatif yönde ve devamlılık bağlılıkla (.227) da pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Duygusal tükenmenin duygusal bağlılık ile normatif bağlılığı negatif yönde etkilemesinin sebebi kişinin geliştirdiği kuruma karşı olumsuz tutum olabilir. Devamlı bağlılığın pozitif çıkması ise katılımcıların işten ayrılmak istememeleri olarak ifade edilebilir. Ağyüz (2013) banka sektöründeki çağrı merkezi çalışanları üzerine yaptığı araştırmasında duygusal tükenme ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında negatif yönde kuvvetli bir ilişki olduğunu tespit etmesi, araştırmamızla tutarlılık göstermektedir. Fırat (2015) banka çalışanlarıyla ve Karadağ (2013) bir kamu kuruluşunda çalışanlarla yaptığı araştırmasında, duygusal tükenmişlik ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olduğu, devamlı bağlılıkla anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmıştır. Yaptığımız araştırmada duygusal tükenmişlik, duygusal bağlılığı negatif yönde etkilediği görülmüştür. Karadağ (2013)' in yaptığı çalışması araştırmamızın duygusal tükenmişlikle; duygusal bağlılık arasında tutarlılık, devamlı bağlılık ile tutarsızlık göstermektedir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duyarsızlaşma alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlılık bağlılığı alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde ise duyarsızlaşma boyutunda; duygusal bağlılık (-.298) ve normatif bağlılıkla (-.283) negatif yönde, devamlı bağlılıkla (-.096) pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ağyüz (2013), duyarsızlaşma ile duygusal bağlılık ve normatif bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki, devamlı bağlılıkla anlamlı bir ilişkinin olmadığını tespit etmiştir. Karadağ (2013), duyarsızlaşma ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır. Fırat (2015) duyarsızlaşma ile duygusal bağlılık ve devamlı bağlılık arasında negatif yönde etkileyen hipotezi kabul edilmediğinden, tarafımızca yapılan araştırmaya tutarsızlık göstermektedir.

Son olarak, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin kişisel başarı alt boyutu; örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık (.310), normatif bağlılık (.272) boyutlarıyla pozitif yönde ve devamlılık bağlılığı (-.106) alt boyutla ise negatif yönde bir ilişki görülmüştür. Ağyüz (2013), kişisel başarısızlık ile duygusal bağlılık, normatif bağlılık ve devamlı

bağlılık arasında negatif yönlü bir ilişki tespit etmiştir. Soykan (2012) eğitim sektöründe yaptığı araştırmasında, örgütsel bağlılık ile tükenmişlik arasında kuvvetli negatif ilişki olduğunu görmüştür. Bu araştırma totalde, yaptığımız çalışmayı destekler nitelikte sonuçlara varmıştır.

Cinsiyete göre okul yöneticilerinin ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin duygusal anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmamıza 195 erkek ve 48 kadın katıldığından erkeklerin sayısının çok fazla oluşu istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç çıkarmamıştır. Bu sonuçta okullarda yöneticilerin ezici bir üstünlükle erkeklerden oluştuğu sonucunu çıkarmaktadır. Literatürü incelediğimizde yapılan birçok araştırmada cinsiyet değişkeninin tükenmişlik ve örgütsel bağlılıkla ilişkisinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Erdoğan, 2006; İzgar, 2003; Aydın, 2002; Fırat, 2015).

Özel (2009) akademisyenlerle ve Özcan (2008) öğretmenle yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre bağlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık bulmaları, araştırmamızla tutarsızlık göstermektedir. Balcı (2009) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında, cinsiyet değişkeninin örgütsel bağlılığın normatif bağlılık boyutunda anlamlılık gösterdiği sonucuna varması, yaptığımız çalışma ile tutarsızlık göstermektedir. Çatır (2014) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmasında, cinsiyet değişkeni ile toplam bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık arasında anlamlı bir fark olmadığı, duygusal bağlılık alt boyutunda ise anlamlı bir fark olduğu, kadın yöneticilerin duygusal bağlılıklarının daha yüksek olduğu sonucuna varması, tarafımızca yapılan araştırmamızla tutarsızlık göstermektedir.

Karataş (2009) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında cinsiyete göre tükenmişlik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulmuştur. Bu sonuç araştırmamızla tutarsızlık göstermektedir.

Okul türüne göre; okul yöneticileri ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında, tükenmişlik alt boyutları ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Akgül (2014) matematik öğretmenleriyle yaptığı araştırmasında, çalıştığı okulun türüne göre tükenmişlik alt boyutu ile örgütsel



bağlılık alt boyutunda bir farklılık olmadığı sonucu varması, çalışmamızla paralellik göstermektedir.

Örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık alt boyutundan, ortaokulda çalışanların puan ortalamaları lisede çalışanlardan anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmüştür. Akgül (2014), yaptığı araştırmasında elde ettiği puan ortalamasına göre en yüksek örgütsel bağlılığın lisede çalışanlarda görüldüğü, liseye nazaran ortaokulda çalışanların örgütsel bağlılıklarının düşük olduğu sonucuna varması, tarafımızca yapılan araştırmayla tutarsızlık göstermektedir.

Katılımcıların yaşlarına göre; okul yöneticileri ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında, tükenmişlik alt boyutları ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ), (Bkz. Tablo 14). Yapılan birçok araştırmanın (Üresin, 2009; Özcan, 2008), tarafımızca yapılan çalışmaya benzer sonuçları olduğu görülmektedir. Özyolcu (2015) yaptığı araştırmasında 27 yaş ve altı gruptakilerin 28 ve üstü yaş grubuna göre örgütsel bağlılık düzeyinde farklılık tespit etmesi, araştırmamızla tutarsızlık göstermektedir. Özel (2009) yaptığı araştırmasında yaş değişiminin duygusal bağlılık boyutunda anlamlı farklılık olduğu sonucuna varması, araştırmamızı desteklememektedir.

Araştırmaya katılanların görev sürelerine göre; okul yöneticileri ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler arasında, tükenmişlik alt boyutları ile örgütsel bağlılık alt boyutları arasından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ). Sadece katılımcıların yaşları örgütsel bağlılığın normatif bağlılık alt boyu ile negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<0.05$ ), (Bkz. Tablo 14). Çatır (2014) yöneticilerin kıdemlerine (görev süresi) göre toplam bağlılık, duygusal bağlılık ve devam bağlılıkları arasında anlamlı fark olmadığı ve normatif bağlılık boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varması yaptığımız çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Özcan (2008)' in yaptığı araştırmada mesleki kıdem (görev Süresi) ile örgütsel bağlılık arasında bir ilişki olmadığı tespiti yaptığımız çalışmanın duygusal bağlılık ve devamlı bağlılık boyutuyla tutarlı normatif bağlılık boyutuyla da tutarsızlık göstermektedir. Acun (2010) öğretmenlerle yaptığı çalışmasında tükenmişlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Acun'un bu çalışması araştırmamızı destekler nitelikte olup, ancak Karataş (2009) öğretmenlerle yaptığı araştırmasında,

görev süresi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin arttığı sonucuna varması, tarafımızca yapılan araştırmayla tutarsızlık göstermektedir.

## 5.2. Sonuçlar

“Okul yöneticileri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı araştırmamızın asıl amacı yöneticilik görevi yapanlar ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin tükenmişlikleri ile örgütsel bağlılık düzeylerini karşılaştırılması olmuştur. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öncelikle katılımcıların yarısına yakınının orta düzeyde (%49.4) duygusal tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Gruplar arası yapılan karşılaştırmada ise yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyi (45.5) neredeyse müdür/yeniden müdür (27.3) ile müdür yardımcılarının (27.0) oranlarının toplamı kadar kadardır.

Tükenmişliğin bir başka alt boyutu olan duyarsızlaşma boyutunda ise müdür/yeniden müdür, müdür yardımcıları ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Gruplar arası duyarsızlaşma düzeyinde yapılan karşılaştırmada ise yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin (32.3) müdür/yeniden müdür (18.2) ve müdür yardımcılara (25.8) oranlarda yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tükenmişliğin kişisel başarısızlık alt boyutunda ise yüksek düzeyde kişisel başarı tüm gruplarda vardır. En yüksek düzeyde kişisel başarı yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerde (62.6) görülmüştür.

Örgütsel bağlılık alt boyutlarında yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler, müdür/yeniden müdür ve müdür yardımcıları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Duygusal bağlılık alt boyutunda; yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin bağlılık düzeyi (35.37), müdür/yeniden müdür (38.90) ve müdür yardımcılara (39.68) göre düşük sonuç elde edilmiştir. Normatif bağlılık alt boyutunda ise yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin (53.31) bağlılık düzeyi düşük olduğu,

müdür/yeniden müdür (61.10) ve müdür yardımcılarının (64.23) ise yüksek sonucuna varılmıştır. Devamlı bağlılık alt boyutunda tüm katılımcıların bağlılık düzeyi yüksek çıkmıştır. Gruplar arası yapılan karşılaştırmada ise yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler (38.94) ile müdür yardımcılarının (38.38) devamlı bağlılık düzeyleri bir birine yakın, müdür/yeniden müdürün (36.40) ise diğer iki gruba oranla düşük olduğu tespit edilmiştir.

Okul müdürü, müdür yardımcıları ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerden oluşan katılımcı grubun Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin alt boyutları ile Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki ele alınmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin duygusal tükenme alt boyutu ile örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık (-.287), normatif bağlılıkla (-.271) negatif yönde ve devamlılık bağlılıkla da (.227) pozitif yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Duyarsızlaşma boyutunda; duygusal bağlılık (-.298) ve normatif bağlılıkla (-.283) negatif yönde, devamlı bağlılıkla (-.096) pozitif yönde etkilediği tespit edilmiştir. Kişisel başarısızlık alt boyutu; örgütsel bağlılık ölçeğinin duygusal bağlılık (.310), normatif bağlılık (.272) boyutlarıyla pozitif yönde ve devamlılık bağlılığı (-.106) alt boyutla ise negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Son olarak; okul müdürü, müdür yardımcıları ve yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin cinsiyete, çalıştığı eğitim kurumunun türüne, yaşına ve görev sürelerine göre tükenmişlik ile örgütsel bağlılık düzeyine anlamlı bir sonuç elde edilmemiştir. Ancak; örgütsel bağlılık alt boyutu olan duygusal bağlılık boyutunda; ortaokulda çalışanların puan ortalamaları liselerde çalışanlara oranla yüksek olduğu, normatif boyutta ise görev sürelerine göre negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1 Araştırmacılar İçin Öneriler**

- Bu araştırma hali hazırda okul yöneticisi olanlar ile yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenler üzerine yapılmıştır. Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin kuruma bağlılık düzeylerinin orta düzeyde, tükenmişlikleri ise orta ve üzeri düzeyde olduğu görüldüğünden, okul

yöneticiliğinden istemeden ayrılıp öğretmenliğe dönenlerin kurumsal bağlılıkları ya da tükenmişlikleri daha detaylı olarak incelenebilir.

- Okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri sürelerin, örgütsel bağlılık ve tükenmişlikleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.
- Örgütsel bağlılık ya da tükenmişlik ile ilgili öğretmen ve okul yöneticilerin görüşleri karşılaştırmalı ele alınabilir.
- Eğitim yönetim alanında lisansüstü eğitim almış ancak okul yöneticisi olma şansı bulamayanların, örgütsel bağlılık ve tükenmişlikleri karşılaştırmalı incelenebilir.
- Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve tükenmişlikleri karşılaştırmalı incelenirken nicel ya da nitel yöntemlerden birinin kullanılması sonuçların güvenilirliği konusunda yetersiz olabilmektedir. Hem nicel hem de nitel yöntemin birlikte kullanılması daha güvenilir sonuçlar elde edilebilir.
- Özellikle bayan yöneticilerin çocuk sayılarına göre erkek yöneticilerinin de eşleri çalışıp çalışmadıklarına göre örgütsel bağlılık veya tükenmişlik durumları incelenebilir.

### 5.3.2 Uygulayıcılar İçin Öneriler

- 2014 öncesi tüm yönetmenliklerde yöneticilik atamaları görevden yükselme olarak kabul edilirken, 2014 sonrası yönetmenliklerde yöneticilik ikinci görev kapsamına alınmıştır. Görevde yükselmeye gelen yöneticilerin görev sürelerinin bitmesi sonucu öğretmenliğe dönmelerinin, kuruma bağlılık ve kişisel tükenmişlikleri açısından sıkıntılı olduğu görülmüştür. Buna göre okulların yönetici atama prosedürlerinin yeniden gözden geçirilmesi önerilebilir.
- Bu çalışmada, Uzun yıllar yöneticilik yapmış olup öğretmenliğe dönenlerden tükenmişliklerinin orta ve üzeri düzeyde, kuruma bağlılıkları ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre yöneticilikten ayrılıp öğretmenliğe dönenlerin hizmet içi eğitimlere alınarak öğretmenliğe adaptasyonları kolaylaştırılabilir.
- Yöneticilikten ayrılıp öğretmenliğe dönenlerin için öğretim yöntem ve teknikleri ile sınıf yönetimi konusunda seminerler düzenlenebilir.

- Okul yöneticilik uzmanlık bilgisi gerektirdiğinden eğitim fakülte ve enstitülerinde ders programları kapsamına okul yöneticiliği dersi konulabilir.
- Okul yöneticiliği görevinden sonra öğretmenliğe dönenler için hizmet süresi tamamlayanların yaş haddi beklemeden emekliliğe ayırmaları sağlanabilir.



## KAYNAKÇA

- Acun, M. (2010). Bazı Değişkenlere Göre Biyoloji Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Ada, S., Baysal, Z. N. (2010). *Türk Eğitim Sistemi ve Etkili Okul Yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ağyüz, N. (2013). Banka Sektöründe Çağrı Merkezi Çalışanlarının Tükenmişlik İle Örgütsel Bağlılıkları Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akçay, A. (2003). Okul Müdürleri Öğretmenleri Etkileyebiliyor Mu?. *Milli Eğitim Dergisi*. Sayı:157
- Akçay, Y. Y. (2016) Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: İstanbul'da Özel Bir Hastanede Sağlık Bakım Hizmetleri Çalışanları Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Akıncı, M. (2016) Özel Eğitim Kurumlarında ve Devlet Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akgül, Z. (2014). Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Arasındaki İlişkinin Matematik Öğretmenlerinin Algılarına Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Akmaz, A. (2016). Psikolojik Kontrat İle Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven İlişkisi: Mersin İlindeki 4 ve 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aksu, A. ve Baysal, A. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(41), 7-24.
- Alaş, B. (2012). Rotasyona Uğrayan Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerini İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın, L. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar Okul Merkezli Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- Babaoğlu, E. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

- Bahar, E. (2006). Tükenmişlik Sendromu, Otel İşletmelerinde Ön Büro Çalışanlarında Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bakan, İ. (2011). *Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bakay, E. (2010). “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28. 101-115
- Bakır, A. A. (2013). Öğretmenlerin Paylaşılan Liderlik ve Örgütsel Bağlılık Algıları Arasındaki İlişkinin Analizi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Baklacı, E. (2013). İş Stresi ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki: Banka Çalışanları Üzerinde Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Balay, R. (2014). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Balcı, Y. (2009). İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Bağlılığı İle Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik ve Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik Davranışları Arasındaki İlişkilerin Analizi. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Basım, H. ve Şeşen, H. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uyarlama ve Karşılaştırma Çalışması. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 61,4, 83 -102.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayram, L. (2006). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*,59, 125-139.
- Baysal, A. (1995). Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Berk, A. (2016). Algılanan Örgütsel Desteğin Çalışanların Tükenmişlikleri Üzerindeki Etkisi: Yaşlı Bakım Sektörü Üzerinde Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri: İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi yayınları.

- Boyraz, S. (2015) Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Stratejileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Çalık,T.(1997). Etkili Eğitim Yöneticisi, Millî Eğitim Dergisi, 135, 55-58.
- Çatır, V. (2014). İkili Eğitimde Görev Yapan Kurumlarda (İlkokul-Ortaokul) Yöneticilerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 73-112.
- Çekmecelioğlu, H. (2006). İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Tutumlarının İşten Ayrılma Niyeti Ve Verimlilik Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8, 2.
- Çam, O. (1989). Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. Doktora Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Celebi, E. (2013). Elazığ Malatya İl Merkezinde Bulunan Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Ve İlgili Faktörler. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Çimen, M. (2000). Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş Doyumu, Kuruma Bağlılık Ve İşten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Bir Alan Araştırması. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). T.C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi, Ankara.
- Çetin, M.Ö. (2004a). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çetin, M.Ö. (2004b). *Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Çoban (2016) Kurumsal Firma Çalışanlarında Tükenmişlik Ve Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Yaşam Doyum Düzeyleri İle İlişkisinin İncelenmesi Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi İstanbul.
- Dalkılıç, O. S. (2014). Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri. Ankara: Nobel Yayınları
- Demir, N. (2010). Küçülmeye Giden İşletmelerde Geri Kalanların Yaşadıkları Tükenme Sendromunun Örgüte Bağlılık Üzerindeki Etkisi. *İstanbul Üniversitesi Dergisi*,9, 33.
- Demirhan, G. (2010). Eğitim Yöneticilerinin Yönetimsel Tarzları İle Öğretmenlerin Adanmışlık Ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Uşak.



- Deniz, A. (2014). Şehir Merkezi Ve Köylerindeki İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının Çeşitli Değişkenlerle Arasından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Dilber, E. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları Ve Öz Yeterlik Algıları. Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, A. (2013). Din Görevlilerinin Mesleki Aidiyetleri, Mesleki Tükenmişlik Tutumları Ve Hizmet İçi Eğitime Bakışları. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eğriboyun, D. (2013). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Güven, Örgütsel Destek Ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdoğan, H. (2006). Resmi- Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eren, E. (2009). *Yönetim Ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi*. Ankara: Beta Yayınları
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi Ve Öğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergin C. (1992). *Doktor Ve Hemşirelerde Tükenmişlik Ve Mtö'nün Uyarlanması*. V11. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı Ankara: Türk Psikologlar Birliği, 143-154.
- Ergin, C. (1995), Akademisyenlerde Tükenmişlik Ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1-2): 37-50.
- Ergun, T. (1975). Uluslar Arası, Örgütlerde Bağlılık Kavramı. *Amme İdaresi Dergisi*, Todaie, C, 8, 4.
- Fırat, Z. M. (2015). Tükenmişlik Ve Bağlılığın Meslek Bağlılık Üzerine Etkisi. Doktora Tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Girgin, G.( 1995). İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi Ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal Ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması). Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gören, T. (2012). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Gözüm, S. (1996). Koruyucu Sağlık Hizmetlerinde Görev Yapan Hemşire ve Ebelerde İş Doyumu, Tükenmişlik ve İşe Devamsızlığı Etkileyen Faktörlerin Araştırılması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Güney, S. (2001). *Yönetim Ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gürboyoğlu, J., (2009) Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Adalet Algısı Ve Tükenmişlik Üzerine Etkileri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Gürsel, M. (1997). *Okul Yönetimi*. Konya: Mikro Yayınları.
- Güven, Ö. Sezici, E. (2016). Otel İşletmelerinde İşgörenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Maslach Tükenmişlik Modeline Göre İncelenmesi. *Yönetim Ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14 (2), 111-132
- İlsev, A. (1997). Örgütsel Bağlılık: Hizmet Sektöründe Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İnce, M. Ve Gül, H. (2005). *Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- İşıkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres Ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Izgar, H. (2000). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri Ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Izgar H. (2003), *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*. 68(1), 29-32.
- Karadağ, İ (2013). Tükenmişlik İle İş Tatmini Ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karasar, N. (2012), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi Kuram Ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Bilim Yayıncılık.
- Karataş, H. (2009) Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destekleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kolay, A. (2012). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Ve Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Konyalı, H., (2015) Kamu Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki (Sakarya Sgk Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Korkmaz, Ö. (2004), Müzik Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, 125-148.
- Koşan, Z. (2010). Erzurum’da Çalışan Hekimlerde Tükenmişlik Düzeyi Ve Sosyo-Demografik Değişkenlerle İlişkisi. Uzmanlık Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Mahmutoğlu A. (2009), *I. Ulusal İyilik Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları
- Meb, (1962). Vii. Millî Eğitim Şûrası Kararları (7-15 Şubat 1962) <[Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Meb\\_İys\\_Dosyalar/2014\\_10/02113419\\_7\\_Sura.Pdf](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2014_10/02113419_7_Sura.Pdf)> Adresinden 16.01.2016 Tarihinde Alınmıştır.
- Meb, (1973). “Millî Eğitim Temel Kanunu ” *Resmi Gazete*, 14574
- Meb, (1985). Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığına Bağlı Okul Yöneticilerinin Atamalarına Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*. 1985/30, 2188
- Meb, (1986). Milli Eğitim Gençlik Ve Spor Bakanlığına Bağlı Taşra Teşkilatı Yöneticiliklerine Atama Ve Bunların Görevden Alınması Hakkında Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2207.
- Meb, (1990), Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurum Yöneticilerinin Nitelikleri İle Atanmaları Hakkında Yönetmelik. *Resmi Gazete*, 20656
- Meb, (1992). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun (13/12/1983 Tarihli Ve 179 Sayılı, 8/6/1984 Tarihli Ve 208 Sayılı, 23/10/1989 Tarihli Ve 385 Sayılı, 9/4/1990 Tarihli Ve 419 Sayılı, 28/8/1991 Tarihli Ve 454 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamelerin Değiştirilerek Kabulü Hakkında Kanun) : *Resmi Gazete*, 3797. < [Http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/73.Html](http://Mevzuat.Meb.Gov.Tr/Html/73.Html)> Adresinden 16.01.2016 Tarihinde Alınmıştır.
- Meb, (1993a). Xiv. Millî Eğitim Şûrası Kararları (27-29 Eylül 1993). <[Http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Meb\\_İys\\_Dosyalar/2014\\_10/02113548\\_14\\_Sura.Pdf](http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Meb_İys_Dosyalar/2014_10/02113548_14_Sura.Pdf)> Adresinden 16.01.2016 Tarihinde Alınmıştır.
- Meb, (1993b). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 21600.
- Meb, (1995). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurum Yöneticileri Atama Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 22417
- Meb. (1998). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 23472.
- Meb, (2004). Milli Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25343.

- Meb, (2007). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26492.
- Meb, (2008). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 26856.
- Meb, (2009). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmenlik. *Resmi Gazete*, 27318.
- Meb, (2013a). Milli Eğitim Bakanlığına Ortaöğretim Kurumları Yönetmenliği. *Resmi Gazete*, 28758.
- Meb, (2013b). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 27318.
- Meb, (2013c). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticileri Atama Ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 28728.
- Meb, (2014a) Okul Öncesi Eğitim Ve İlköğretim Kurumları Yönetmenliği. *Resmi Gazete*, 29072.
- Meb, (2014b). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmenlik. *Resmi Gazete*, 29026.
- Meb, (2015). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine Dair Yönetmenlik. *Resmi Gazete*, 29494.
- Onay, Ö. A. (2016). Kariyer Bağlılığı, Örgütsel Bağlılık Ve İşten Ayrılma Eğilimi İlişkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Uygulama, .(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Örmen, U. (1993).Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama.(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özcan, O. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Özdeşim, Örgütsel Bağlılık Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, A.K., Kılıç, E., Özdemir, H.D., Öztürk, M. & Sümer, H., (2003). Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Akademik Personelinde Tükenmişlik Ölçeğinin Üç Yıllık Arayla Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, 6(1), 14-18.
- Özel, T. (2009). Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik Düzeyi: İstanbul İli Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan Akademisyenler Yönelik Bir Alan Araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Özen İnce, Z. (2015). Çalışanlarda Tükenmişlik Ve Örgütsel Bağlılık: Ankara Tepebaşı Ağız Ve Diş Sağlığı Hastanesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul
- Özgen, I. (2007). Yiyecek İçecek İşletmeleri Çalışanlarında Tükenmişlik Sendromu: İzmir Adnan Menderes Havalimanı Örneği. *I. Ulusal Gastronomi Sempozyumu Ve Sanatsal Etkinlikler*, 16-124, Antalya.
- Öztürk, H. (2013). Çalışanlarının Rekreatif Aktivitelere Katılmalarının Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Özyolcu, E. (2015). Eğitim Yönetimi Temelinde Öğretmenlerin Ve Yöneticilerin Aşırı İş Yükü, Tükenmişlik Ve Sosyal Destek Durumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi., Lefkoşe.
- Polatçı, S. (2007). Tükenmişlik Sendromu Ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Saka, D. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Müzik Dersi Yüklemeleri İle Okul Tükenmişliklerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Sezgin, Feridun Ve Diğerleri(2009). *Türk Eğitim Sistemi Ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sılığ, A. (2003). Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Soykan, E. (2012). Örgütsel Bağlılık Ve Tükenmişlik İlişkisi: Eğitim Sektöründe Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Şenyüz, Z. (2015). Hastanede Çalışan Ebe Ve Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Ün., İstanbul
- Şişman, M. Ve Turan, S. (2004). *Eğitim Ve Okul Yönetimi*. Y.Özden (Ed.). Eğitim Ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Tümkaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtileri Ve Başa Çıkma Davranışları, Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Türkçarpar, Ü. (2011). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Farklı Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Tsa Dergisi*, 15(3), 135-146.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Torun, A. (1995). Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi. Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Uluğ, F. (1999). *Eğitimde Grup Süreçleri*. Ankara: T.O.D.A.İ. Enstitüsü.
- Üresin, T. (2009). Tükenmişlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yerlikaya, A. (2000). Köy Ve Şehirde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yeşilyurt, R. (2015). Okul Müdürlerinin Etkileşimçi Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Okula Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Wasti, A. S. (2000). *Liderlik Ve İnsan Kaynakları Uygulamaları*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

## EKLER

### EK-1

#### 1. Kısım Kişisel Bilgiler

Sayın Katılımcı,

Bu soru formu, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında yüksek lisans programında yürütülen “Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık ve tükenmişliklerinin incelenmesi “ konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Araştırmanın amacı MEB’e bağlı eğitim kurumlarında görevlendirilen yöneticilerin örgütsel bağlılık ve tükenmişliklerini incelemektir. Soru formundaki ifadelerin yanındabulunan seçeneklerden, sizin için en uygun olanı işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar gizlitutulacak ve araştırma amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Samimiyetiniz ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Yrd. Doc. Dr. A. Faruk LEVENT  
Tez Danışmanı

İbrahim KAYA  
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. **Doğum yılınız?.....**
2. **Cinsiyetiniz?**  
a) Bay b) Bayan
3. **Öğrenim düzeyiniz?**  
a) Lisans b) Yüksek lisans c) Doktora
4. **Çalıştığınız kurumdaki göreviniz?**  
a)Öğretmen ( ) b)Okul Müdürü ( ) c)Baş Müdür Yardımcısı( ) d)Müdür Yardımcısı ( )
5. **Çalıştığınız kurumun türü nedir?**  
a) Anaokulu ( ) b) İlkokul ( ) c) Orta okul ( ) d) Lise ( )
7. **Kaç yıllık idarecisiniz veya idarecilik yaptınız?**  
.....
8. **Eğitim yönetimi ve denetimi alanında eğitim aldınız mı?**  
a) Evet ( ) b) Hayır ( )

## EK-2

## ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ(ÖRNEĞİ)

Örgütsel bağlılık	Kesinlikle KATILMIYORUM	Katılmıyorum	Bir parça katılmıyorum	Tarafsızım	Bir parça katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle KATILIYORUM
	1	2	3	4	5	6	7
1. Meslek hayatımın kalan kısmını bu kuruluştaki geçirmek beni çok mutlu eder.							
2. Şu anda kuruluşumda kalmam mecburiyetten.							
3. Daha iyi bir imkan çıkarsa, mevcut kuruluşumdan ayrılmamın ayıp olmadığını düşünüyorum.							
4. Kuruluşuma karşı güçlü bir aitlik hissim yok.							
5. İstesem de, şu anda kuruluşumdan ayrılmak benim için çok zor olurdu.							
6. Bu kuruluşun benim için çok kişisel (özel) bir anlamı var.							
7. Bu işyerinden ayrılıp burada kurduğum kişisel ilişkileri bozmam doğru olmaz.							
8. Şu anda kuruluşumdan ayrılmak istediğime karar versem, hayatımın çoğu alt üst olur.							
9. Yeni bir işyerine alışmak benim için zor olurdu.							
10. Bu kuruluşun meselelerini gerçekten de kendi meselelerim gibi hissediyorum.							
11. Bu kuruluşa kendimi “duygusal olarak bağlı” hissetmiyorum.							
12. Buradaki işimi kendi özel işim gibi hissediyorum.							
13. Başka bir işyerinin buradan daha iyi olacağını garanti yok, burayı hiç olmazsa biliyorum.							



14. Kuruluşuma çok şey borçluyum.							
15. Bu işyerinden ayrılıp başka bir yerde sıfırdan başlamak istemezdim.							
16. Buradaki insanlara karşı yükümlülük hissettiğim için kuruluşumdan şu anda ayrılmazdım.							
17. Biraz daha fazla para için mevcut işyerimi değiştirmeyi ciddi olarak düşünmezdim.							
18. Kendimi kuruluşumda “ailenin bir parçası” gibi hissetmiyorum.							
19. Benim için avantajlı da olsa, kuruluşumdan şu anda ayrılmanın doğru olmadığını hissediyorum.							
20. Bu kuruluşa sadakat göstermenin görevim olduğunu düşünüyorum.							
21. Kuruluşum maddi olarak zor durumda olsa bile, sonuna kadar kalırdım.							
22. Bu kuruluştan ayrılmanın az sayıdaki olumsuz sonuçlarından biri alternatif kıtlığı olurdu.							
23. Bu kuruluşa gönül borcu hissediyorum.							
24. Bu kuruluşun bir çalışanı olmanın gurur verici olduğunu düşünüyorum.							
25. Mevcut işverenimle kalmak için hiçbir manevi yükümlülük hissetmiyorum.							
26. Bu kuruluşu bırakmayı düşünemeyeceğim kadar az seçeneğim olduğunu düşünüyorum							
27. Bu kuruluşun amaçlarını benimsiyorum.							
28. Bu kuruluş sayesinde ekmek parası kazanıyorum, karşılığında sadakat göstermeliyim.							
29. Eğer bu kuruluşa kendimden bu kadar çok vermiş olmasaydım, başka yerde çalışmayı düşünebilirdim.							
30. Mevcut kuruluşumdan ayrılıp birlikte çalıştığım insanları yarı yolda bırakmak istemem.							
31. Kuruluşumdan şimdi ayrılısam kendimi suçlu hissederim.							
32. Zaman geçtikçe mevcut kuruluşumdan ayrılmanın gittikçe zorlaştığını hissediyorum. !							
33. Bu kuruluş benim sadakatimi hak ediyor.							

EK-3

**MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ (ÖLÇEĞİ)**

S/N	TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ	Hiçbir Zaman 0	Çok Nadir 1	Bazen 2	Çoğu Zaman 3	Her zaman 4
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2	İş günü sonunda kendimi tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalkıp, yeni bir iş gününe başlamak zorunda olduğum zaman, yorgunluk hissediyorum.					
4	Hizmet verdiğim kişilerin, olaylarla ilgili neler hissettiğini çok kolay anlayabiliyorum.					
5	Hizmet verdiğim bazı kişilere karşı soğuk ve ilgisiz davrandığımı hissediyorum.					
6	Gün boyu insanlarla birlikte çalışmak, beni gerçekten geriyor.					
7	Hizmet verdiğim kişilerin sorunlarını çok etkili bir şekilde ele alıyorum.					
8	İşimden dolayı tükendiğimi hissediyorum.					
9	Yaptığım iş ile başkalarının hayatını olumlu etkilediğimi düşünüyorum.					
10	Bu işe girdiğimden beri, insanlara karşı daha duyarsız oldum.					
11	Bu işin, beni duygusal olarak körelttiğinden endişe ediyorum.					
12	Kendimi çok enerjik hissediyorum.					
13	İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.					
14	İş yerinde çok yoğun çalıştığımı düşünüyorum.					
15	Hizmet verdiğim bazı kişilere ne olup ne olmadığı beni gerçekten ilgilendirmiyor.					
16	İnsanlarla doğrudan birlikte çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					

17	Hizmet verdiğim kişilerle birlikte, kolaylıkla rahat bir ortam oluşturabiliyorum.					
18	Hizmet verdiğim kişilerle yakından ilgilendikten sonra kendimi canlanmış hissedirim.					
19	İşimde birçok önemli şey yaptım.					
20	Sabırımın tükendiğini hissediyorum.					
21	İşimde, duygusal sorunlara soğukkanlılıkla yaklaşırım.					
22	Hizmet verdiğim kişilerin, bazı sorunları yüzünden, beni suçladıklarını hissediyorum.					





T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/1483905  
Konu: İbrahim KAYA

11/02/2015

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İst. Sabahattin Zaim Üniversitesinin 20.01.2015 ve 18 sayılı yazısı  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 05.02.2015 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İbrahim KAYA'nın "*Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ekli listedeki okullarda anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr.Muammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
11/02/2015

Yusuf Ziya KARACA EV  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı  
3- Okul Listesi

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 Ali Cad. No:13 Cağaloğlu  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/44/1647054

13/02/2015

Konu: İbrahim KAYA

İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi: a) 20.01.2015 tarih ve 18 sayılı yazımız.

b) Valilik Makamının 11.02.2015 tarih ve 1483905 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi İbrahim KAYA'nın "*Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazımız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI  
Müdür a.  
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler  
3- Okul Listesi

Elektronik İmza Aslı	
Sistemimizde Kayıtlı	
Adı Soyadı:	MURAT ADALI
Ünvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	13.02.2015
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-ı Ali Cad.No:13 Çağaloğlu  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

SANCAKTEPE OKULLARI		PENDİK OKULLARI	
S.NO	OKUL ADI	S.NO	OKUL ADI
1	60. Yıl Sarıgazi İlkokulu	1	Mustafa Celalettin Beyzadeoğlu Anaokulu
2	60. Yıl Sarıgazi Ortaokulu	2	Abdurrahmangazi İlkokulu
3	60. Yıl Sarıgazi İmam Hatip Ortaokulu	3	Ahmet Yesevi İlkokulu
4	75. Yıl Cumhuriyet İlkokulu	4	Atatürk İlkokulu
5	75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu	5	Ayazma İlkokulu
6	Ayşe Çarmıklı İlkokulu-Ortaokulu	6	Buhara İlkokulu
7	Beyhan Şenyuva İlkokulu	7	Çamçeşme İlkokulu
8	Beyhan Şenyuva Ortaokulu	8	Ertuğrulgazi İlkokulu
9	Beyhan Şenyuva İmam Hatip Ortaokulu	9	Esenyalı Turgut Reis İlkokulu
10	Cengiz Topel İlkokulu-Ortaokulu	10	Fuat Köprülü İlkokulu
11	Hüseyin Temizel İlkokulu-Ortaokulu	11	Gülizar Zeki Obdan İlkokulu
12	Hüseyin Temizel İmam Hatip Ortaokulu	12	Kavakpınar İlkokulu
13	Hüseyin Tolgacan Tolgacan Ortaokulu	13	Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu
14	Hüseyin Tolgacan Sipahi İmam Hatip Ortaokulu	14	Pendik Merkez İlkokulu
15	İbni Sina İlkokulu	15	Milli Eğitim Vakfı İlkokulu
16	İbni Sina Ortaokulu	16	Mustafa Karuşağı İlkokulu
17	Kemal Türkler İlkokulu	17	Namık Kemal İlkokulu
18	Küçük Ülkü İlkokulu	18	Öğretmenevleri İlkokulu
19	Mustafa Karuşahin İlkokulu	19	Süreyyapaşa İlkokulu
20	Nermin Ahmet Hasoğlu Ortaokulu	20	Zübeyde Hanım İlkokulu
21	Nermin Ahmet Hasoğlu İmam Hatip Ortaokulu	21	Abdurrahmangazi Ortaokulu
22	Osmangazi İlkokulu	22	Adil Erdem Beyazıt Ortaokulu
23	Paşaköy İlkokulu-Ortaokulu	23	Alemdarpaşa Ortaokulu
24	Perran Kutman Sarıtaş İlkokulu	24	Atatürk Ortaokulu
25	Sabedin Türker İlkokulu	25	Ayazma Ortaokulu
26	Samandıra Ortaokulu	26	Cemile Çopuroğlu Ortaokulu
27	Samandıra İmam Hatip Ortaokulu	27	Çamçeşme İmam Hatip Ortaokulu
28	Samandıra Veysel Karani İlkokulu-Ortaokulu	28	Esenyalı Turgut Reis İmam Hatip Ortaokulu
29	Sancaktepe İlkokulu	29	Kılıçaslan Ortaokulu
30	Sancaktepe Safa İlkokulu	30	Muhsin Yazıcıoğlu Ortaokulu
31	Sancaktepe Şakir Demir İlkokulu-Ortaokulu	31	Namık Kemal Ortaokulu
32	Sultanlar İlkokulu	32	Orhan Sinan Hamzaoğlu Ortaokulu
33	Sancaktepe Şehit Er Hasan Genç İlkokulu-Ortaokulu	33	Öğretmenevleri Ortaokulu
34	Şehit Öğretmen Nurgül Kale Ortaokulu	34	Prof.Dr.Erol Güngör Ortaokulu
35	Şehit Öğretmen Nurgül Kale İmam Hatip Ortaokulu	35	Zübeyde Hanım Ortaokulu
36	Turgut Aydın İlkokulu-Ortaokulu	36	Alparslan Anadolu Lisesi
37	Yenidoğan 19 Mayıs İlkokulu- Ortaokulu	37	Ayazma Anadolu İmam Hatip Lisesi
38	Yenidoğan Fatih İlkokulu-Ortaokulu	38	Esenler Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
39	Yenidoğan İlkokulu	39	Gülizar Zeki Obdan Anadolu Lisesi
40	Yenidoğan Mevlana İlkokulu-Ortaokulu	40	Güllübağlar İMKB Anadolu Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
41	Hisar Yapı İlkokulu	41	Kavakpınar Anadolu İmam Hatip Lisesi
42	Sarıgazi Ahmet Keleşoğlu İlkokulu	42	Kaynarca Şevket Sabancı Ticaret Meslek Lisesi
43	Sarıgazi Peyami Safa İlkokulu-Ortaokulu	43	Melek Aknıl Kız Anadolu Teknik ve Meslek Lisesi
44	75. Yıl Devlet Malzeme Ofisi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	44	Pendik Anadolu İmam Hatip Lisesi
45	Sancaktepe Aziz Bayraktar Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	Pendik Anadolu Lisesi
46	Sancaktepe Eyüp Sultan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	46	Tarık Buğra Anadolu Lisesi
47	Sancaktepe Fatih Borsa İstanbul Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	47	
48	Tolga Çınar Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	48	
49	Sarıgazi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	49	
50	Yenidoğan Çok Programlı Anadolu Lisesi	50	
51	Samandıra Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	51	
52	Sancaktepe Anadolu Lisesi	52	
53	Samandıra Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi	53	
54	Fehmi Yılmaz Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	54	

## Fwd: Orgutsel baglilik



Arzu Wasti <awasti@sabanciuniv.edu>

Mon 1/5/2015, 4:12 PM

You ▾



Reply | ▾



A.Wasti-Ölçek\_final.rtf  
43 KB



RT8301X\_C010.pdf  
681 KB



Wasti, Y  
120 KB

4 attachments (5 MB) Download all Save all to OneDrive - Personal

Merhabalar,

Benzer bir rica ile yazmis olan bir arkadasa gonderdiklerimi ekte gonderiyorum, iyi calismalar.

Arzu




## İZİN BELGESİ

06.01.2014

Sayın İbrahim KAYA,

"Okul Yöneticilerinin Kuruma Bağlılık ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi" konulu tezinizde MBI ölçeğini kullanmanızda bir sakınca bulunmamaktadır. Çalışmanızda başarılar dilerim.



Prof. Dr. Canan ERGİN

Özyeğin Üniversitesi

Sosyal Bilimler Fakültesi Dekanı