

T.C.

**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL KURUMLARINDA STRES YARATAN**  
**BELİRGİN YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI İLE**  
**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ-İSTANBUL İLİ SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hasan ÖZDEMİR**

**İstanbul**

**Ocak, 2015**

**T.C.**  
**İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**ORTAOKUL KURUMLARINDA STRES YARATAN**  
**BELİRGİN YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI İLE**  
**ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ**  
**İLİŞKİ-İSTANBUL İLİ SULTANBEYLİ İLÇESİ ÖRNEĞİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Hasan ÖZDEMİR**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Yüksel Erdoğan**

**İstanbul**

**Ocak, 2015**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

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

Başkan Yrd. Doç. Dr. M. Yüksel ERDOĞDU (Danışman)



Üye Yrd. Doç. Dr. Belgin PARLAKYILDIZ

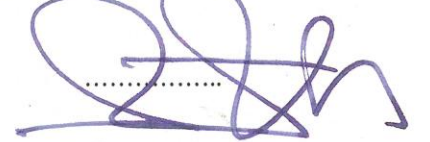


Üye Yrd. Doç. Dr. Mustafa ŞEKER



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Bülent ARI  
Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Mesleğe genellikle büyük bir hevesle başlayan, henüz öğrencilik yıllarındayken öğretmenlik hayatına ilişkin hayaller kuran, projeler tasarlayan öğretmenler kendilerini hayallerindekinden uzak bir okulda bulmanın şaşkınlığı ile göreve başlamaktadırlar. Bütün imkânsızlıklara rağmen azmini ve umudunu yitirmeyen öğretmenler canla başla çalışırlar. Ancak zaman ilerledikçe yaşanan olumsuzluklar, desteklenmeyen çalışmalar, takdir görmeyen başarılar öğretmenin heyecanını yitirmesine, çalışma heyecanını kaybetmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda yaptığı işten keyif almayan, çalışmaya isteksiz, gergin ve sinirli, çatışmaya müsait öğretmenlere dönüşebilmektedirler. Bu süreçte elbette birden fazla faktör bulunmaktadır. Ancak en belirginlerinden biri birlikte çalıştıkları mesai arkadaşları olan okul yöneticileridir.

Olumsuz yönetici-öğretmen ilişkisi öğretmende stresi artırmakta bunun sonucunda da öğretmenler kendilerini çalıştıkları kuruma, görev yaptıkları kuruma ait hissetmemektedirler.

Bu araştırma ortaokul öğretmenlerinde stres yaratan yönetici davranışlarını ve bu davranışların öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisini; yaş, branş, kıdem vs değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının neler olduğunu ortaya çıkarmayı hedeflemektedir.

Araştırmamın sürdürülmesinde çok yakın ilgi ve desteğini gördüğüm Sayın Yrd. Doç. Dr. Yüksel Erdoğan başta olmak üzere tez jüri üyelerine teşekkürü borç biliyorum.

**Hasan ÖZDEMİR**

## ÖZET

### ORTAOKUL KURUMLARINDA STRES YARATAN BELİRGİN YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞI ARASINDAKİ İLİŞKİ

**Hasan ÖZDEMİR**

**Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi**

**Tez Danışmanı: Yard. Doç Dr. Yüksel ERDOĞDU**

**Ocak-2015, 112+xi Sayfa**

Bu araştırmanın temel amacı, “Ortaokul Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Stres Yaratan Belirgin Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi” ortaya koymaktır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Sultanbeyli ilçesindeki ortaokullarda çalışan 104’ü kadın, 93’ü erkek olmak üzere toplam 197 kadrolu öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri için evreni oluşturan öğretmenlere Stres Yaratan Yönetici Davranışları Ölçeği, Örgütsel Bağlılık Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır.

Ölçeklerin analizinde normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlerin (t testi, Anova) alternatifi olarak non-parametrik testler (Mann Whitney U, Kruskal Wallis H ) kullanılmıştır. Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiyi yordamada ise, Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Uygulanan analizler sonucunda yöneticilerin stres yaratan davranışları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemi ve okuldaki görev süresi ile yöneticilerin stres yaratan davranışlarına ilişkin algıları ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin; örgütsel bağlılık kapsamında ele alınan duygusal ve normatif bağlılık düzeylerinin, yöneticilerin stres yaratan belirgin davranışları ile ilişkili olduğu ve yöneticilerinin davranışlarını yüksek düzeyde stres yaratıcı olarak algılayan öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının düşük düzeyde kaldığı bulgusu elde edildi. Bu çalışmada ayrıca meslekteki ve okuldaki görev süresi az olan öğretmenlerin görev süresi çok olanlara göre yöneticilerin davranışlarını daha fazla stres yaratıcı olarak algıladıkları ve aynı zamanda örgütsel bağlılık düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde veya okullarında yeni göreve başlayan öğretmenlerin, yönetici davranışları nedeniyle daha fazla stres yaşadıkları bu nedenle yöneticilerin stres yaratıcı davranışlarda daha dikkatli olması gerektiği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yönetici, öğretmen, stres, örgütsel bağlılık

## **ABSTRACT**

### **THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND REMARKABLE MANAGER BEHAVIOURS CREATING STRESS IN SECONDARY SCHOOLS (The example of county of Sultanbeyli in İstanbul province)**

**Hasan ÖZDEMİR**

**Master of Educational Administration and Inspection**

**Thesis advisor: Assistant Professor, Yüksel ERDOĞDU**

**January-2015, 112+xi Pages**

In this study, the relationship between teachers' organizational commitment and the secondary schools' the remarkable stress creating behaviours of managers who work at secondary schools has been examined. 197 teachers who work in secondary schools in the province of Istanbul Sultanbeyli contributed to the survey on a voluntary basis. 104 of them are women and 97 men.

In the research, a sort of comparison scanning model of relational scanning model was used. For the data of the research, the scale of stress creating behaviours of managers, the scale of organizational commitment and personal information form which developed by researcher was applied.

While analysing the scales, non-parametric tests (Mann Whitney U, Kruskal Wallis H) were used as alternatives of the parametric tests (t Test and Anova) in the normality assumption. And regression of the relationship between stress creating manager behaviours and organisational commitment, the Pearson Correlation analyses were used.

Comparing type of scanning model, which is one of the relational scanning models, was used in the study. After analysis applied; a remarkable relationship between organizational commitment and stress creating behaviours of managers has been found. In addition, a significant relationship has been found between teachers'

seniority and their perceptions about the stress creating behaviours of managers and organizational commitment levels.

The organizational commitment levels of teachers, their affective and normative commitment levels are related to remarkable stress creating behaviours of managers. The teachers, who detect their managers' behaviours as highly stress creating, have low levels of organizational commitment. Also in this study the less senior teachers perceive their managers' behaviours as more stress creating comparing to more senior teachers and their organizational commitment levels are low.

As a result, the teachers who are new at their profession or their schools feel more stressed because of the behaviours of managers, so the managers should be more careful with their stress creating behaviours.

**Key Words:** Manager, teacher, stress, organizational commitment



## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
ÖZET .....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
KISALTMALAR LİSTESİ .....	x
BÖLÜM I GİRİŞ .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayım .....	4
1.5. Sınırlılıklar .....	4
1.6. Tanımlar .....	5
BÖLÜM II GENEL OLARAK YÖNETİCİ, ÖĞRETMENLİK, STRES ve ÖRGÜTSEL BAĞLILIK KAVRAMLARI.....	6
2.1. Yönetim.....	6
2.1.1. Yönetim Fonksiyonları.....	8
2.1.1.1. Planlama.....	9
2.1.1.2. Planlamanın Aşamaları .....	11
2.1.1.3. Planlamanın Faydaları.....	11
2.1.1.4. İyi Bir Planın Özellikleri.....	12
2.1.1.5. Plan Türleri .....	12
2.1.2. Örgütlenme (Teşkilatlandırma).....	13
2.1.2.1. Örgütlenmenin Faydaları .....	13
2.1.3. Yöneltilme .....	14
2.1.3.1. Yöneticide Bulunması Gereken Özellikler .....	15
2.1.3.2. Yöneticide Bulunmaması Gereken Özellikler (Kusurlar) .....	16
2.1.3.3. Yöneticinin Personeline Karşı Görevleri .....	17

2.1.3.4. Memurun (Astın) Görev Yaparken Taşınması Gerekli Nitelikler .....	17
2.1.3.5. Yönetmenin Unsurları.....	17
2.1.4. Eşgüdümleme (Koordinasyon).....	18
2.1.4.1. Koordinasyon İlkeleri .....	18
2.1.4.2. Koordinasyon Türleri.....	19
2.1.5. Denetleme (Kontrol) .....	19
2.2. Yönetici.....	20
2.2.1. Yöneticinin Rollerini.....	21
2.2.2. Yönetici Lider Farklılıkları .....	22
2.3. Öğretmen.....	23
2.3.1. Öğretmenliğin Temel Özellikleri .....	24
2.3.2. Öğretmenin Kişisel Özellikleri .....	25
2.3.2.1. Öğrencilere Karşı Açık Görüşlü ve Objektif Olma .....	26
2.3.2.2. Öğrencilerin Beklenti ve Gereksinmelerini Dikkate Alma .....	26
2.3.2.3. Eğitimle İlgili Sorunları Bilimsel Yöntemlerle Araştırabilme.....	26
2.3.2.4. Eğitimde Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma .....	27
2.3.2.5. Yenilik ve Gelişmelere Açık, Kendini Sürekli Yenileyebilme .....	27
2.3.2.6. Toplumsal Değişmeleri Anlayıp Yorumlayabilme.....	27
2.3.2.7. Eğitim Teknolojisindeki Gelişmeleri Yakından İzleme...27	
2.3.2.8. Araştırmacı Bir Yapıya Sahip Olma .....	28
2.3.2.9. Yüksek Başarı Beklentisi .....	28
2.3.3. Etkili Bir Öğretmende Bulunması Öngörülen Özellikler.....	29
2.4. Stres.....	30
2.4.1. Stresin Çalışan Üzerindeki Etkileri.....	32
2.4.2. Öğretmenlik Mesleğinde Stres .....	33
2.4.3. Öğretmenlerin Stres Kaynakları.....	35
2.5. Örgütsel Bağlılık .....	37
2.5.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı .....	38
2.5.2. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık .....	39
2.5.3. Okullarda Örgütsel Bağlılık .....	42

BÖLÜM III YÖNTEM .....	46
3.1. Araştırmanın Modeli .....	46
3.2. Evren ve Örneklem .....	46
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	50
3.4. Verilerin Toplanması .....	52
3.4.1. Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları .....	52
3.4.2. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	53
BÖLÜM IV BULGULAR .....	55
4.1. Stres Yaratan Yönetici Davranışlarına İlişkin Bulgular .....	55
4.2. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular .....	61
4.3. Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular.....	733
BÖLÜM V SONUÇ ve ÖNERİLER .....	755
5.1. Sonuçlar .....	755
5.2. Öneriler .....	799
KAYNAKÇA.....	822
EKLER.....	955
EK 1. Anket ve Ölçekler .....	955
EK 2. Anket Uygulama İzni .....	100
EK 3. Uygulama Yapılan Okullar Listesi.....	1055
EK 4. Verilerin Normal Dağılım Tabloları .....	1066
ÖZGEÇMİŞ .....	1122

## TABLO LİSTESİ

Tablo 1	Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar.....	23
Tablo 2	Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Katılan Bireylerin Cinsiyet Dağılımı .....	47
Tablo 3	Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni frekans dağılımı .....	47
Tablo 4	Öğretmenlerin yaş değişkeni frekans dağılımı.....	48
Tablo 5	Öğretmenlerin medeni durum değişkeni frekans dağılımı.....	48
Tablo 6	Öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkeni frekans dağılımı .....	48
Tablo 7	Öğretmenlerin branş değişkeni frekans dağılımı .....	49
Tablo 8	Öğretmenlerin meslekteki süre değişkeni frekans dağılımı .....	49
Tablo 9	Öğretmenlerin okuldaki görev süresi değişkeni frekans dağılımı .....	50
Tablo 10	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar .....	55
Tablo 11	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	58
Tablo 12	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	58
Tablo 13	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	59
Tablo 14	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	59
Tablo 15	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	60
Tablo 16	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	60
Tablo 17	Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	61
Tablo 18	Örgütsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar .....	62
Tablo 19	Duygusal Bağlılık Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .....	63
Tablo 20	Normatif Bağlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	63
Tablo 21	Örgütsel Bağlılık Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları .....	64
Tablo 22	Duygusal Bağlılık Puanlarının Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları ...	64
Tablo 23	Normatif Bağlılık Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	65

Tablo 24	Örgütsel Bağlılık Puanlarının Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları.....	65
Tablo 25	Duygusal Bağlılık Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	65
Tablo 26	Normatif Bağlılık Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	66
Tablo 27	Örgütsel Bağlılık Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	66
Tablo 28	Duygusal Bağlılık Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiziz Sonuçları.....	67
Tablo 29	Normatif Bağlılık Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	67
Tablo 30	Örgütsel Bağlılık Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiziz Sonuçları.....	67
Tablo 31	Duygusal Bağlılık Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	68
Tablo 32	Normatif Bağlılık Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	68
Tablo 33	Örgütsel Bağlılık Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	69
Tablo 34	Duygusal Bağlılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	69
Tablo 35	Normatif Bağlılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	70
Tablo 36	Örgütsel Bağlılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları .....	70
Tablo 37	Duygusal Bağlılık Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 38	Normatif Bağlılık Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	71
Tablo 39	Örgütsel Bağlılık Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları.....	72
Tablo 40	Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	73

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın temelini teşkil eden problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar sunulmuş ve araştırmada kullanılan terimlere ilişkin kavramsal bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Problem

Mesleğe genellikle büyük bir hevesle başlayan, henüz öğrencilik yıllarındayken öğretmenlik hayatına ilişkin hayaller kuran, projeler tasarlayan öğretmenler kendilerini hayallerindekinden uzak bir okulda bulmanın şaşkınlığı ile göreve başlamaktadırlar. Bütün imkânsızlıklara rağmen azmini ve umudunu yitirmeyen öğretmenler canla başla çalışırlar. Ancak zaman ilerledikçe yaşanan olumsuzluklar, desteklenmeyen çalışmalar, takdir görmeyen başarılar öğretmenin heyecanını yitirmesine, çalışma heyecanını kaybetmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda yaptığı işten keyif almayan, çalışmaya isteksiz, gergin ve sinirli, çatışmaya müsait öğretmenlere dönüşebilmektedirler. Bu süreçte elbette birden fazla faktör bulunmaktadır. Ancak en belirginlerinden biri birlikte çalıştıkları mesai arkadaşları olan okul yöneticileridir.

İnsanlardan oluşan ve insanlar için var olan toplumsal yapılar olan iş kurumlarında yine insanlar çalışmaktadır (Baltaş, 2009). 21. yüzyılda insanlar hangi işi yaparlarsa yapsınlar, yaşamlarının büyük bir bölümünü kendi yeteneklerini ve sınırlarını zorlayarak sürdürmektedirler. 20. yüzyıl insanlara öteki yüzyıllarla kıyaslanamaz oranda hareketlilik ve hız kazandırmış, bu ise insanların sürekli bir yarış ve değişim içerisinde çalışmalarını, böyle bir çevre içinde yaşamlarını sürdürmeleri sonucunu doğurmuştur. Kişi ister bir kamu ya da özel kesim örgütünün üyesi olarak yaşamını kazansın, isterse bir örgüte doğrudan doğruya bağımlı olmaksızın hizmet sunsun, stres kavramı ile tanışması kaçınılmaz olmaktadır (Ertekin, 1993).

Stres oluşumunda birçok çevresel faktör rol oynamakta ve stres yaratıcı ortam oluşturmaktadır. Çalışanlar ve yöneticiler çok rekabetli, değişken ve hatta belirsizliğin

hâkim olduğu iş ortamlarında çalışmaktadırlar. Özellikle stres yaratan faktörler, yönetici ve çalışanların kontrol altına alamayacakları nitelikte, diğer bir deyişle, yakın ve genel çevre koşullarından kaynaklanmakta ise yönetici ve çalışanlar bu ortamlara özveri ve uyum göstermekte zorlanmaktadırlar (Güçlü, 2001).

Stres genellikle sıkıntı veren, olumsuzluk durumundaki tepkiler için kullanılmaktadır. Bireyin verdiği fiziksel ve duygusal tepkiler aynı zamanda onun verimliliğini ve yapılan işin kalitesini de etkileyen ruhsal, fiziksel ve davranışsal sonuçlar doğurmaktadır (Argon ve Ateş, 2007). Öğretmenler de işleri gereği farklı stresler yaşamakta ve dolayısıyla eğitimin kalitesi de bu durumdan etkilenmektedir.

Stres ve etkileri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlik mesleği Amerikan Stres Enstitüsü'nün yapmış olduğu çalışmaların sonuçlarında, sağlığı tehlikeye sokma ve günlük yaşamsal problemler ile mücadeleyi zorlaştırma açısından yüksek riskli meslek türlerinden biri olarak gösterilmiştir (Cemaloğlu, 2007). Adams etkili bir öğretimde, öğretmenlerin akademik yeterlikleri kadar, kişilik özelliklerinin de çok önemli olduğunun anlaşılmasıyla “öğretmen stresi” kavramı eğitimde çokça tartışılan konular arasında yer almaya başladığı görüşündedir (Akt: Akpınar, 2008).

Akpınar öğretmen stresinde ölçütün, “azı karar, çoğu zarar” olarak düşünülebileceğini, çünkü düşük düzeydeki stresin, öğretmene yeni yollar aramada enerji sağladığını belirtmektedir. Ancak, yüksek düzeydeki stresin, öğretmenin kişisel yaşamına ve öğrencilerine zarar verdiğini de söylemektedir (Akpınar, 2008).

Öğretmenler zamanlarının büyük bir bölümünü çalışma ortamları olan okullarında ve mesleğin gereği olarak hazırlık ve değerlendirmelerine devam etmek zorunda oldukları evlerinde çalışarak geçirmektedirler. Özel yaşamda, iş yaşamında karşılaşılan yoğunluk ve stres ister istemez öğretmenlerin çalışma performansını etkilemektedir. Bu sonuç, bir süre sonra eğitim-öğretimi olumsuz etkileyeceği için, okul ile ilişkisi olan bütün bireyler tarafından istenmeyen bir durumdur. Havighurst ve Neugarten görüşlerine göre öğretmenler, yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görmekte, ilişkilerini ona göre ayarlamaktadırlar. Bu

ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman, okulun havası etkinleşmekte, personelin morali yükselmektedir (Akt: Bursalıoğlu, 2005).

Eğer bu olumsuzluğu yaratan stres yönetici kaynaklı ise bir süre sonra öğretmenler tepki vermeye başlayacak, örgüt iklimi ve öğretmenler istenmeyen sonuçlarla karşılaşacaklardır. Yaşanabilecek en kötü durumlardan biri ise ders arasında yönetici kaynaklı stres yaşayan öğretmenin, dersine girdiği zaman bu durumu üzerinden atamaması ve öğrencilerine yararlı olamamasıdır.

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Ortaokul kurumlarında stres yaratan belirgin yönetici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki nedir?” şeklindedir.

## **1.2. Amaç**

Bu araştırmanın amacı “ortaokul kurumlarındaki yöneticilerin stres yaratan davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi tespit etmektir”.

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinde stres yaratan yönetici davranışlarının düzeyi nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinde stres yaratan yönetici davranışları öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, branş, kıdem, kurumdaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinde örgütsel bağlılığın düzeyi nedir?
4. Ortaokul öğretmenlerinde örgütsel bağlılığın düzeyi öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, branş, kıdem, kurumdaki çalışma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Stres yaratan yönetici davranışları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki var mıdır?



### 1.3. Önem

Modern toplumun hastalığı olarak ifade edilen stres, aslında günlük yaşamın bir parçasıdır (Güçlü, 2001). Öğretmen stresi ise özel bir önem taşımaktadır, çünkü öğretmenin stres düzeyi onu fizyolojik, psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan olumsuz etkilemeye başlarsa görevini yapması zorlaşır ve bu durumun zararı öğrencilere dolayısıyla topluma dokunur (Sarı, 2005).

Yöneticinin daha duyarlı davranış sergilediği, çalışanların tutum ve davranışlarını izleyip değerlendirdiği, öğretmenlerin zayıf yönlerini desteklediği, güçlü yönlerini ön plana çıkardığı, başarılarından sonra devamlılık sağlama çalışmalarını yürüttüğü ve yanlışları düzeltme yöntemlerinde kişisel farklılıkları ve duyguları önemseydiği eğitim kurumlarında stres daha az iken başarı daha yüksek orandadır (Öztay, 2006).

Yönetici ile öğretmen arasındaki ilişkinin öğretmenin tutum ve davranışını etkilemesi, öğretmenin işinde doyum veya stres yaşamada etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma yapılan okullardaki öğretmenlerin iş streslerinin bir takım kişisel ve kurumsal faktörlerle ilişkisi belirlenerek, yöneticilere davranışları konusunda katkıda bulunmaya çalışılmıştır.

### 1.4. Varsayım

1. Örneklemi oluşturan bireylerin evreni temsil ettiği,
2. Ölçme araçlarını samimi olarak cevapladıkları varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2013–2014 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma, İstanbul Sultanbeyli ilçesinde çalışan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılan ölçme aracı ve anketler ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Öğretmen:** Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; devletin, eğitim-öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan kişi (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 sayılı kanun, madde 43).

**Yönetici:** Okulun yönetimini, uygulama ve denetimini yapan, personelin performansını değerlendirerek, astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini sağlayan, ödüllendirilecek personeli tespit eden kişi veya kişiler (MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, madde 3, 2508 sayılı Tebliğler Dergisi). Bu araştırmada okul müdürü ve müdür yardımcılarını ifade etmek amacıyla “yönetici” sözcüğü kullanılmıştır.

**Stres:** Bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir (Cüceloğlu, 1999).

**Örgütsel Bağlılık:** İş görenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsüdür (Çöl, 2004).

## **BÖLÜM II**

### **GENEL OLARAK YÖNETİCİ, ÖĞRETMENLİK, STRES ve ÖRGÜTSEL BAĞLILIK KAVRAMLARI**

Bu bölümde yönetim, yönetici, öğretmenlik, stres ve örgütsel bağlılık kavramları ile ilgili araştırmalar ve kuramsal çerçeve incelenmiştir.

#### **2.1. Yönetim**

İnsanın yeteneklerinin sınırlı olması ve bireysel amaçlarını elde etmeye çalışması, doğasının iyiliğe yatkın, vahşeti sevmeyen, bir araya gelmeye, demokratik bir toplum oluşturmaya meyilli olması insanları diğerleriyle birleşmeye sürüklemiştir (Aydın, 1991). Örgüt ve örgütlenme söz konusu olduğu için; orada aynı zamanda bir yönetim var olmaktadır (Şişman, 2002).

Yönetim, insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İnsanın var olduğu her dönemde ve her yerde, farklı amaçlara yönelik olarak ve farklı yol ve yöntemler kullanılarak yönetim faaliyetinin gerçekleştirildiği bilinmektedir. Yönetme ihtiyacı insanların tek başlarına başaramayacakları amaçlarını, bir grup çabasıyla gerçekleştirme gerekliliğinden doğmuştur. Kar amacı güden ya da gütmeyen tüm örgütlerde, kamu kurumlarında, aile yönetiminden devlet yönetimine kadar günlük yaşamın her kesitinde yönetim faaliyeti yer almaktadır (AÜY-Yönetim Bilimleri-I, 2012).

Yönetim kavramının tarihsel süreç içindeki evrimine bakıldığında sosyal, ekonomik, politik ve teknolojik gelişmelerin yarattığı karmaşık sorunlar sonucu değişime uğradığı ve geliştiği görülmektedir. Bu nedenle yönetim konusunda çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Yapılan bu tanımlamalar doğrultusunda genel olarak; Yönetim, “belirli birtakım örgütsel amaçlara ulaşmak için başta insan kaynaklarını akabinde madde kaynaklarını etkin bir biçimde kullanarak, bu kaynakların israfına yer vermeden ve eşgüdüm sağlayarak, başkalarına iş yaptırabilmektir. ” (Başaran, 1989; Celep, 2004; Eren, 1996; Koçel, 2003; Werner, 1993).

Yine yönetim “Bir örgütte önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek işleri yapmak için bir araya getirilen insanları örgütleyip eşgüdümleyerek eyleme geçirme sürecidir (Başaran, 1989). Günümüzde toplumun her kesiminde uzmanlaşmış yöneticilere çok büyük ihtiyaç vardır. Kamu yönetimi, işletme yönetimi eğitim yönetimi, sağlık yönetimi gibi alanların özellikle ABD’de akademik programlara ve derecelere konu oluşunun nedeni, öteki bilim alanlarında olduğu gibi artık yönetimde de uzmanlaşmanın kaçınılmaz olduğundandır. Günümüz karmaşık toplumunda baş döndürücü teknolojik gelişmeler, toplumsal değişimler, yeni ekonomik beklentiler karşısında örgütler rasyonel çalışmak zorundadır (Woldo, 1967).

Eğitim kurumları da yönetim alanında meydana gelen gelişmelerden etkisiz kalmamıştır. Başta genel yönetim, sosyoloji ve psikoloji olmak üzere çeşitli alanlardaki gelişmelerin eğitim alanına yansması ve eğitim bilimcilerin bu gelişmelerin ışığı altında yürüttükleri araştırmalar eğitim yönetiminin bir bilim dalı olmasına katkıda bulunmuştur. Bu yeni alanda sağlam bilimsel bulgulara kapılarını açan, örgüt ve yönetimini bu bulgulara göre yeniden düzenleyen ülkelerle bu gelişmelere ilgisiz kalan ülkelerin eğitim sistemleri, dolayısıyla toplumsal, ekonomik ve siyasal yapıları nitelik yönünden birbirinden son derece farklıdır (Kaya, 1974).

Yönetimsel eylemlerin insanlık tarihi ile birlikte başladığı söylenebilir. Gerçekten de örgütlenmiş bir insan gurubunun bir takım amaçlarla bir takım işleri sürekli olarak gerçekleştirme çabası gösterdiği her yerde yönetim söz konusu olmuştur. Amaçlanan işin ya da işlerin başarılması için öteki insanları (gurubu) örgütleyen, emir veren, gurup çabasını aynı amaca yönelten (koordine eden), denetleyen (kısaca yöneten) bir ya da birçok insan (yönetenler) ve onların isteklerini gerçekleştirmeye çalışan insanlar (yönetilenler) var olmuştur. Bir bakıma doğal ya da biçimsel her gurupta, her örgütte, her toplumda insanlar yönetenler ve yönetilenler olarak ikiye ayrılabilir (Fişek, 1975).

Yönetimin tarihsel gelişimine bakıldığında ise ilk devirlerde yönetenler ve yönetilenler arasında otorite ilişkisi var iken daha sonra bu otorite yerini demokratik ve katılmaya izin veren bir tutuma bırakmıştır.

Eğitim örgütlerinde yönetim; insan ilişkilerinin ağırlık taşıdığı örgütsel kültür, örgüt üyelerinin paylaştığı duygular, etkinlikler, beklentiler, varsayımlar, inançlar, tutumlar ve değerlerden oluşan bir yapıdır (Erdoğan, 2006). Bu örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyon olarak da görülebilir. Bu koalisyonun koşulları, uzlaşma, uyma ve kontroldür (Bursalıoğlu, 2005a).

Amaçları ve çalışma alanları farklı olsa da her örgütün yönetilmeye ihtiyacı vardır (Balcı ve Aydın, 2003). Eğitim yöneticileri örgütlerini Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri ile örgütün özel amaçları çerçevesinde yönetmekten sorumludur (Taymaz, 2000). Örgütsel liderlik niteliklerini taşıyan, sürekli olarak kendini yenileyen yöneticiler bu sorumluluğu yerine getirip, etkili bir yönetim sağlayabilir (Başaran, 1989). Üretimin; çalışanın elinin, kafasının ve gönlünün gücü ile oluştuğu düşünülürse olumlu insan ilişkilerini ile örgüt havasını düzeltebilen, böyle ilişkileri benimseyen ve davranışa çevirebilen okul yöneticisi, bu davranışıyla etrafındakilerin beklentilerini karşılayarak üretimde başarıyı sağlayabilir (Bursalıoğlu, 2005b).

Okulun yöneticisi okulu yönetirken çeşitli davranışlar sergiler (Başaran, 1996). Yönetimdeki başarı faktörlerinden biri, yöneticinin, yönetilenlerin kişiliklerine saygı gösterebilmesidir (Çelikkaya, 1999). Okul müdürleri, makam yetkilerine dayanarak yetki sınırları çerçevesinde öğretmenleri amaçları gerçekleştirmeye yöneltebilirler; ancak bu yetki fazla caba göstermeye yüreklendirmede ek sorumluluk yüklenme veya örgütsel yenileşmeyi ve adanmışlığı sağlamada yeterli olmamaktadır (Akt: Celep, 2000). Covey'e göre ise, etki alanını genişletmenin en iyi yollarından biri, okul yöneticisinin öğrendiklerini öğretmenlere öğretmesidir (Akt: Celep, 2000). Ayrıca öğretmenlerin üzerinde etkili olmasına izin veren yönetici, öğretmenlerin kendisinden etkilenmesini ve yetkisini ara sıra öğretmenlerle paylaşması öğretmenlerin kendisini anlamalarını sağlayabilir (Akt: Akbaba Altun, 2001).

### **2.1.1. Yönetim Fonksiyonları**

Yönetim; planlama, örgütleme, yöneltme (yürütme) ve denetim olmak üzere dört temel fonksiyona sahiptir. Organizasyon türü veya yöneticinin konumu ne olursa

olsun tüm kurumlarda bu yönetim fonksiyonları aynı süreci takip ederek yerine getirilmektedir. Bu fonksiyonlar statik ve dinamik fonksiyonlar olmak üzere iki grup altında toplanabilir. Kuruluş sırasında statik olan fonksiyonlar planlama ve örgütlemedir. Daha çok zihinsel faaliyetlerin söz konusu olduğu fonksiyonlar olmaları nedeniyle başlangıç aşamasında statik olmaktadır. Örgütler faaliyete geçtikten sonra dinamik bir özellik gösterirler. Yönelme ve denetim ise dinamik olup süreklilik gösteren fonksiyonlardır.

Zihinsel bir süreçten ziyade bu fonksiyonlarda uygulama söz konusudur (Saruhan ve Yıldız, 2009). Saruhan ve Yıldız'ın tanımları yönetim açısından oldukça kapsayıcı olmakla birlikte benzer sınıflamalar da yapılmıştır. Fişek'e göre yönetim "PÖPAYED (P. planlama, Ö. örgütleme, PA. Personel-alma, Y. yönlendirme, E. eşgüdüm ve D. denetleme) öğelerinden oluşan bir karmaşadır". Tortop ve arkadaşları ile Aydın da bu fonksiyonları planlama, örgütleme, yönetme, eşgüdüm (koordinasyon) ve denetleme (PÖYED) olarak ele almaktadırlar.

#### **2.1.1.1. Planlama**

Planlama bir ya da birden fazla amacın gerçekleştirilmesi için neyin, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, ne ile ve kim tarafından yapılacağıının belirlenmesidir. Yapılacak iş ve eylemlerin önceden tasarlanmasıdır. Planlama ileriye düşünme ileriye bakmadır. Belirli bir hareketi, yürütme sırasında değil, önceden kararlaştırmaktır" (Tortop vd., 2007). Planlama bir anlamda yöneticinin yol haritasıdır veya senaryo oluşturulmasıdır.

Planlama, piyasanın ve sınıflara dayanan emperyalist-kapitalist sistemin eşitsizleştirici mekanizmalarını ortadan kaldıran bir karşı-mekanizma işlevi görmüştür. Soyak'a göre "planlama özü itibariyle akılcı, sonuçları itibariyle müdahaleci bir süreçtir" (Soyak, 2003). Kuruç da benzer bir vurguyla planlamayı, toplumun ortak akli sayesinde kaynakları iyi kullanmanın yaklaşımı ve yöntemi olarak niteler (Kuruç, 1998).

Planlamanın temel unsurları amaç, süre ve yöntem; temel ilkeleri açıklık, tutarlılık ve esnekliktir (Sezen, 1999). Planlama sürecini, “toplumsal artığın yeniden dağıtımında eşitsizlikleri azaltıcı ve dengesizlikleri giderici hedefler konması ve bu hedefler doğrultusunda toplumun ve toplumsal kaynakların seferber edilmesi” olarak tanımlayabiliriz. Nitekim eğitim, siyaset ve genel olarak kamu yönetimi, kaynakların ve gelirin yeniden dağıtıldığı bir mekanizma olarak tanımlandığında, planların hangi amaçlara hizmet edeceği önemli bir soru haline gelmektedir (Soyak, 2003).

Planlama geleceğin yani bilinmeyen (meçhulün) önceden tahmin edilmesi, tasarlanması ve programlanması olduğundan zor bir iştir. Planlama ayrıca düşünmeyi ve disiplinli hareket etmeyi gerektirir ki insanların bir kısmı bu şekilde hareket etmeyi sevmez (Tortop vd., 2007). Bir diğer güçlük de planlara zaman zaman karşı çıkışların ve direnmelerin olmasıdır.

Plan bize bir amaca ulaşmada izlenecek yol ve davranış biçimini gösterir. Planlama ise, bir yöneticinin ileriye bakmasına ve kendine açık olan seçenekleri bulmasına yardım eden bir süreç olarak düşünülmelidir. Planlama "dar" ve "geniş" anlamda olmak üzere iki biçimde tanımlanabilir. Geniş anlamda planlama "şimdiki veriler ve gelecekteki muhtemel gelişmelerin ışığı altında belli bir amaca ulaşmada izlenecek yolu gösteren bir süreç" olarak tanımlanabilir. Dar anlamda planlama ise; neyin, ne zaman, nasıl, nerede ve kim tarafından yapılacağını önceden kararlaştırma sürecidir.

Planlama, yönetim sürecinin ilk aşamasını oluşturan en önemli yönetim fonksiyonudur. Diğer yönetim fonksiyonlarının başarısı, her şeyden önce iyi bir planlamaya bağlıdır, kurumların gittikçe büyüyerek daha karmaşık bir yapıya ulaşması, hızla değişen dinamik yapılar, sürekli değişen ekonomik koşullar ve gelişen teknoloji günümüzde planlamanın önemini artırmaktadır.

Plansız etkin bir örgüt yönetimi düşünülemez ve planlama tüm kurum fonksiyonlarının yönetimini kapsar. Kurumlarda her kademedeki yöneticiler için kapsamlı "genel planlar" ve daha ayrıntılı "özel planlar" hazırlanabilir, hazırlanmaktadır.

### 2.1.1.2. Planlamanın Aşamaları

Planlamada öncelikle amaçlar belirlenir ve amaçlara uygun bir şekilde bilgiler toplanır. Bu bilgiler amaçlar doğrultusunda değerlendirilerek yeniden formüle edilir.

Geleceğe yönelik tahminlerde bulunulur. Daha sonra neyin, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, ne ile ve kim tarafından yapılacağı belirlenir. Gidilecek uygun alternatif yollar çizilir (A planı, B planı...). Daha sonra bu yollar içerisinde en uygun olanı seçilir. Bu seçilen alternatifin ayrıntıları belirlenir. Ayrıntılar daha ziyade ilgili birimlere bırakılmalıdır. Bunlar uygulamaya konulur. Plan ve programlarda birliğin sağlanması için inceleme ve eşgüdüm sağlanmalıdır (Tortop vd., 2007). Son olarak yapılacakların yapılıp yapılmadığı; yapılmadıysa neden yapılmadığı; yapıldıysa belirlenen doğrultuda yapılıp yapılmadığı denetlenir.

Tortop ve arkadaşları planlamanın aşamalarını bilgi toplama, planlama, koordinasyon, uygulama ve denetleme olarak belirtmektedirler.

### 2.1.1.3. Planlamanın Faydaları

Yönetimde plan yapmanın, planlı çalışmanın bazı faydaları vardır. Bunlar şu şekilde özetlenebilir (Tortop vd., 2007).

- a) Çalışmayı basitleştirir. İnsanlara yol haritası sunar. Hem plan yapıcıların hem de özellikle uygulayıcıların işini kolaylaştırmış olur.
- b) Çalışmada birliği ve koordinasyonu (eşgüdümü) sağlar.
- c) Kaynakların etkili ve verimli kullanımını sağlar. Kaynaklar sınırlı ihtiyaçlar sonsuzdur. Plan ile öncelikler saptanır ve ona göre hareket edilir (Fişek, 1975).
- d) Kamu hizmetlerinin kişilerin keyfi takdirine göre uygulanmasına engel olur. Özellikle üst seviyedeki yöneticilerin keyfiliklerinin önüne geçilmiş olur.
- e) Çalışanlar planlara göre hareket edeceğinden çalışanların değişmesiyle işler sektöre uğramaz.



- f) Planlarla çalışanların kararlara katılma imkânı sağlanmış olur. Bu durum özellikle hazırlık aşaması için söz konusudur.

#### **2.1.1.4. İyi Bir Planın Özellikleri**

İyi bir planda olması gereken bazı nitelik ve özellikler vardır. Bu özellikler plan hazırlayıcılarının dikkat etmesi gereken özelliklerdir. Bu özellik ve ilkeleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Fişek, 1975):

- a) İyi bir plan eldeki kaynakların optimum kullanımı gözetilerek hazırlanmalıdır.
- b) İyi bir plan bürokratik hayalciliğin ürünü olmamalı, örgütsel gerçeklikle bağlarını devam ettirmelidir.
- c) İyi bir plan hem örgütün özellik ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek hem de bilimsel-teknolojik gelişmeler doğrultusunda gerekli esnekliği sağlayacak nitelikte olmalıdır (Tortop vd., 2007). Plan mevcut durumu korumak istese bile dış çevredeki gelişmelerden etkileneceğinden yeni duruma da ayak uyduracak elastikiyette olmalıdır.
- d) Planlamada görev alacakların insani yönlerinin, çıkar ve davranışlarının da dikkate alınması gerekir (Tortop vd., 2007). Uygulamacıların çıkarlarına dokunuyorsa planlar savsaklanır.

#### **2.1.1.5. Plan Türleri**

Planların değişik sınıflandırması yapılabilir (Tortop vd., 2007).

- a) Sürelerine göre sınıflandırma: Planlar süreleri açısından uzun-orta-kısa süreli olarak sınıflandırılabilir. Burada tabii ki kesin bir süre vermek imkânsızdır; ancak genellikle bir yıldan az süreli planlar kısa, beş yıla kadar olanlar orta ve beş yıl ve üzerindeki planlar uzun dönemli planlar olarak adlandırılmaktadır. Mesela kalkınma planları uzun vadeli planlar olarak görülürler. DPT yıllık olanlara “Yıllık Program” demektedir.

- b) Uygulama biçimine (tatbik şekline) göre: Bu sınıfta zorlayıcı ve demokratik planlar yer almaktadır. Buradaki ölçüt planın hazırlanmasında demokratik usullerin kullanılıp kullanılmadığıdır.
- c) Şekil yönünden: Genellikle planlar yazılı olmasına rağmen yazılı olmayan planlar da vardır. Sözlü bir şekilde işlerin nasıl yapılacağı planlanabilir.
- d) Kullanım biçimi yönünden: Bazı planların kullanımı bir seferlik iken sürekli (daimi) kullanılacak planlar da mevcuttur.

Bu planların yanında ayrıca idari plan, milli (ulusal) kalkınma planı gibi planlar vardır. İdari planlar örgüt içi ve çevre ilişkilerini düzenleyen planlar iken milli kalkınma planları ülkenin ekonomik ve sosyal kalkınmasını düzenleyen planlardır (Ergun ve Polatoğlu, 1988).

### **2.1.2. Örgütlenme (Teşkilatlandırma)**

“Belirli bir amacı gerçekleştirmeye çalışan ve ayrı ayrı parçalardan oluşan sisteme” örgüt (teşkilat) denir. Örgüt (teşkilat) belirli amaçları gerçekleştirmek için sosyal şartlar altında hiyerarşik olarak yapılanmış bir düzendir (Aydın, 2001). Örgütlenme ise “bir kuruluşun amaçlarını gerçekleştirebilmesi için gerekli olan yer, araç-gereç ve personelin sağlanması; bunların belli bir sistem dâhilinde bir araya getirilmesi ve kişiler ile birimler arasında görev ve yetki dağılımının yapılması” şeklinde tanımlanabilir (Aydın, 2001).

#### **2.1.2.1. Örgütlenmenin Faydaları**

İyi bir örgütlenme şunları sağlar:

- a) Görev, yetki ve sorumlulukların sağlıklı dağıtımını
- b) Görev, yetki ve sorumlulukların sınırlarının çizilmesini
- c) Kimin kimden emir alıp vereceğinin belirlenmesini (böylece yönetimin ve işlerin kolaylaşmasını)
- d) Örgütlerin büyütülmesi ve küçültülmesinin kolaylaşmasını
- e) Örgüt üyeleri arasında iyi ilişkiler kurularak etkili ve verimli bir çalışma imkânı ve ortamı sağlanmasını

- f) Tüm unsurların amaçlar doğrultusunda çalışmasını
- g) Sosyo-ekonomik/teknolojik gelişmelere ayak uydurulmasını (Aydın, 2001; Tortop vd., 2007).

Örgütlenmeden bu faydaların sağlanabilmesi için örgütlerin makine, malzeme ve para gibi maddi; insan gücü gibi manevi kaynaklarının temin edilmesi gerekir (Tortop vd., 2007).

- Örgütlenme konusunda gözetilmesi gereken yol gösterici ilkeler ise şunlardır;
- a) Bilinegelen yetki-sorumluluk dengesinin gözetilmesi
  - b) Hiyerarşide yükseldikçe yetki ve sorumluluğun artması
  - c) Kimin, hangi işlerden kime karşı sorumlu olduğunun biçimsel yapıya uygun bir şekilde hiyerarşi içinde ve yazılı kurallar çerçevesinde belirlenmesi
  - d) İşin esas alınması ve işe göre adam seçilmesi (Fişek, 1975).

Örgütlenme ile örgütsel etkililik ve verimlilik arasındaki ilişkiyi Fişek şöyle özetlemektedir: “Örgütsel etkinlik ve verimli çalışmanın nesnel ön-koşulunun görev, yetki, hak ve sorumlulukları kesin çizgilerle ayrılmış kademelerden oluşan biçimsel bir hiyerarşinin bağlayıcı varlığı olarak belirlediğini söyleyebiliriz. Herkesin her şeyden yetkili ve dolayısıyla sorumsuz olduğu bir örgüt, “büyük-çapta makine” benzetmesi... [yapılırsa], her dişlisi ayrı yönde giden bir çark gibidir; böyle bir yapının, bırakınız “etkin” biçimde çalışmayı, herhangi bir biçimde çalışması bile şaşırtıcı olur. Unutulmamalıdır ki, yetki, görev ve sorumluluk dağılımındaki çapraşıklık, doğası gereği, sorumsuzluğu besler; örgütsel etkinlik bakımından da, sorumsuzluğun görelisiyle mutlağı arasında hiçbir fark yoktur” (Fişek, 1975).

### **2.1.3. Yönelme**

Yönelme, emir-kumanda etme, karar verme, yönlendirme, sevk ve idare etme anlamlarına gelmektedir. İnsanlar, usuller ve kaynakları ilgi alanına alır. Bazı Amerikalı yazarlar yönetimi üretimin beş unsurundan biri olarak görürler. Bunlar 5M

(Men-insanlar, Materials-hammadde/donanım, Machines-makineler, Money-para, Management-sevk ve idare) olarak adlandırılmaktadır (Akt: Tortop, 1999).

Yöneltme, “eldeki kaynakları en ussal ve etkin biçimde kullanarak, belli bir yapıyı en kısa ve kestirme yoldan belli amaçlara yöneltebilme güç ve çabası” şeklinde de tanımlanabilir (Fişek, 1975). Yönetme, OTORİTE denen, insanlara iş yaptırabilme gücü anlamına gelen meşru yetki ya da güce dayanır (Aydın, 2001). Otorite kanunlardan, kişilikten (karizmadan), makamdan ve hiyerarşiden kaynaklanabilir.

Üstlerin otoritesini astların kabulü ve kabul alanı (üstlerin emirlerini kabul etme çerçevesi, sınırı) sivil kuruluşlarda çok dar, askeri kuruluşlarda geniştir. Otorite ile düzen ve koordinasyon sağlanır. Yöneticiler emir vererek iş yaptırırlar. Emir işin yapılmasını asttan istemektir, direktif ise yol gösterme rehberlik etmedir.

Üst düzey yönetici eğitimi için Fransa’da ENA (Ecole National Administration, Milli İdarecilik Okulu), Türkiye’de TODAİE, SBF, PA GBF, Harp Okulu gibi okullar yönetici adayı yetiştirmek için kurulan okullardır.

Yönetici her biri kendi kişisel amaçları peşinde koşan bu insanları örgütsel amaçlara yönlendirerek ve birey ile örgütün bütünleşmesini sağlayarak her iki grubun amaçlarına en üst düzeyde ulaşmasını sağlamak zorundadır. Bunu yaparken yönetici, liderlik, haberleşme ve motivasyon gibi teknikler kullanabilir (Şimşek,1999).

### **2.1.3.1. Yöneticide Bulunması Gereken Özellikler**

- a) Yönetimin fonksiyonları (sevk ve idare unsurları) olarak adlandırılan temel fonksiyonları yerine getirmelidir
- b) Personelini dinlemelidir
- c) Düşüncelerini personeline açıklamalıdır
- d) İşyeri ile ilişkilerini kesmemelidir
- e) Personele girişimcilik ruhu aşılmalıdır
- f) Yetki devrinde cömert olmalıdır
- g) İyi eleman yetiştirmelidir

h) Herkesi yeteneğine uygun işlerde çalıştırmalıdır (Tortop, 1999).

Bir yöneticinin hem idareyi personele karşı temsil hem de personeli idareye karşı temsil gibi iki türlü temsil yönünün olduğunu belirten Yiğit ise iyi bir idarecide bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralamaktadır:

- “İşinin ehli olmalıdır.
- Çevresi ile ölçülü ilişkilerde bulunmalıdır.
- Teşkilatına, amir ve memurlarına bağlı olmalıdır.
- Memurlarını eğitmelidir.
- Gerektiğinde memurlarını savunmalıdır.
- Tarafsız olma, objektif ve adil davranmayı ilke edinmelidir.
- İyi niyetli ve gayretli olup, çalışmalarını takdir etmelidir.
- Personeline işin nasıl yapılması gerektiğini göstermelidir.
- Emir ve talimatları açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Çevresine mantıklı ve anlayışlı davranmalıdır.
- Etrafına karşı ışık tutucu ve yol gösterici olmalıdır.
- Sınırlarına hâkim olup, en zor anlarında dahi sağduyuyu elden bırakmamalıdır.
- Diğerleri ile ilişkilerinde esnek, toleranslı, samimi ve güler yüzlü olmalıdır.
- Yeniliğe açık ve ileri görüşlü olmalıdır.
- Düşünce ve kararlarında ölçülü olmalıdır.
- Vaat ettiğini mutlaka yerine getirmelidir” (Akt.: Aydın, 2007).

### **2.1.3.2. Yöneticide Bulunmaması Gereken Özellikler (Kusurlar)**

- a) Taraf tutma
- b) Anlayış noksanlığı
- c) Kararsızlık
- d) Etki altında kalma
- e) Korku
- f) İleriyi görememe (Tortop, 1999).

### **2.1.3.3. Yöneticinin Personeline Karşı Görevleri**

Yöneticinin personeline karşı bazı görevleri vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- a) Koruma
- b) Denetleme
- c) Cezalandırma
- d) Ödüllendirme
- e) İlgilenme
- f) Geliştirme (Aydın, 2001).

### **2.1.3.4. Memurun (Astın) Görev Yaparken Taşınması Gerekli Nitelikler**

- a) Yöneticinin görevlerini paylaşmalıdır
- b) Yöneticinin tutumunu temsil etmelidir
- c) Üstlere bilgi vermelidir
- d) Hiyerarşik usule saygılı olmalıdır
- e) Üst yöneticiye yetkilerini devretmemelidir
- f) Üstün görevlerini kolaylaştırmalıdır (Tortop vd., 2007).

### **2.1.3.5. Yönetmenin Unsurları**

- a) Karar verme (alternatiflerden birini seçme)
- b) Haber verme (verilen kararın uygulayıcılara bildirilmesi)
- c) Örgütlenme (personeli kararı uygulayacak kıvama getirme)
- d) Harekete geçirme (çalışanları canlı hareketli tutma)
- e) Yükseltme (harekete geçen personeli değerlendirip daha önemli yere getirme) (Tortop vd., 2007).

Eğitimde yöneltme eylemi yönetici ile doğrudan ilgilidir. Örgütsel yapısı aynı veya yakın olan kurumlarda dahi gözle görülür farklılıklar olabilmektedir.

### 2.1.4. Eşgüdümleme (Koordinasyon)

Eşgüdümleme (koordinasyon) yönetimin ya da örgütün amacını gerçekleştirebilmesi için ilgili tüm birimler ve kişilerin uyum içinde hareket etmesidir. Diğer bir tanımla, yönetim birimlerinin “belirli bir amacı gerçekleştirmek için aynı konuda çalışan diğer kuruluşlarla ve birimlerle işbirliği yapmaları” demektir (Tortop vd., 2007). Geçen zaman içinde üretim süreci karmaşıklaşmış, örgüt içi davranışlar çok yönlülük kazanmış, örgütler büyümüş ve uyumlulaştırma gereği ortaya çıkmıştır. Örgütlerde iş ve eylem birliği gereklidir. Koordinasyon sadece örgüt içi değil diğer kurum ve kuruluşlarla da gereklidir.

Koordinasyonun 3 unsuru şunlardır:

1. Ahenkli birleştirme
2. İşbirliği
3. Teşvik (özendirme)

Eşgüdüm değişik kişi ve birimlerce sağlanır;

- Yöneticiler tarafından
- Tüm birimlerin kendi arasında eylem birliği yapmasıyla
- Temel görevi koordinasyon yapmak olan birim aracılığıyla. Koordinasyon Kurulları bu amaçla kurulmuştur. Bakanlar Kurulu da böyledir (Aydın, 2001).

#### 2.1.4.1. Koordinasyon İlkeleri

Koordinasyon yapılırken bazı ilkelerden hareket edilmektedir (Newman'dan akt., Tortop vd., 2007).

- a) Teşkilat yapısında sadeleştirme yapmak
- b) Kamu hizmeti politikalarında birlik temin etmek
- c) Haberleşme kanallarını iyi düzenlemek
- d) Koordinasyon için personeli teşvik etmek

### 2.1.4.2. Koordinasyon Türleri

*Hiyerarşiye dayanan koordinasyon:* Yöneticinin yetki ve otoritesini kullanarak yaptığı koordinasyon (ast-üst).

*İnandırıcı koordinasyon:* Çalışanları ikna ederek uyum sağlama (daha etkili).

*Komiteler yoluyla koordinasyon:* Birim yöneticilerinin bir araya gelerek oluşturduğu koordinasyon (Üye çok, gecikmeli karar, Sorumluluğu paylaşma).

*Yatay-Dikey Koordinasyon:* Yatay, eşit yetki ve sorumluluğa sahip birimler arasındaki; dikey, ast-üst makamlar arasındaki.

*Yapıyla-görevle ilgili koordinasyon:* Örgüt kurulurken koordinasyon sağlamaya dönük kurulması (APK); örgütün işleyişi sırasında sağlanan koordinasyon.

*İç-dış koordinasyon:* Kurumun kendi iç birimleri arasındaki; kurumun dış örgütlerle olan koordinasyonu (Akt: Aydın, 2001; Tortop vd., 2007).

### 2.1.5. Denetleme (Kontrol)

Yönetim fonksiyonlarının sonuncusu olan denetleme, belirlenen amaçlar, prosedürler, kurallar, politikalar ile gerçekleşen sonuçlar arasındaki farkın izlenmesi olarak tanımlanabilir. Örgüt içerisinde teknolojinin desteğini alarak etkin bir denetim sisteminin kurulması meydana gelebilecek söz konusu sapmaların erken fark edilip önlenmesini sağlayacaktır.

Bir denetim sürecinde izlenmesi gereken temel aşamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Aktepe, 2004):

- Amaçların belirlenmesi,
- Amaçlara, plan ve politikalara uygun standartların belirlenmesi,
- Belirlenen standartlardan kimlerin sorumlu olacağını belirlenmesi,
- Denetim yapılacak noktaların belirlenmesi,
- Yapılan faaliyetlerin ölçülmesi,
- Yapılan faaliyetlerin sonunda gerçekleşen durumun önceden belirlenen standartlar ile karşılaştırılması,
- Sapmalar mevcut ise belirlenip yorumlanması,



- Düzeltme kararının alınıp gereken düzenlemelerin yapılması.

## 2.2. Yönetici

Yönetimi “başkaları aracılığıyla iş görmek” olarak tanımlarsak yönetici de “başkaları aracılığıyla iş gören kişidir”. Bir başka ifadeyle örgütsel amaçları başarmak için örgütsel kaynakları, iş birliği ve uyum içerisinde kullanan kişidir. Peter F. Drucker yöneticiyi “bilginin uygulanmasından ve performansından sorumlu kişi” olarak ifade etmektedir (Drucker, 2001). Yine yöneticiyi anlatan bir başka tanımlama da şöyledir: “Yönetici, yapılmasından sorumlu tutulduğu işlerde işletmeyi etkili ve verimli bir şekilde amaçlarına ulaştırmakla görevli olan kişidir” (Ülgen, 2004).

Liderlik, yönetim ve yöneticiliğin sanat yönünü oluşturan ve daha çok doğuştan geldiğine inanılan bir niteliktir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için, bireyleri güdüleme, etkileme ve hedefe yöneltme sanatıdır. Lider olağanüstü güçleri olan değil, bireyleri etkileme gücü olan kişidir (Aytürk, 1999). Yine liderlik bireylerin planları ve alınan kararları eyleme dönüştürmelerini sağlayan bir sanat, bir insan becerisi olarak ifade etmiştir. Liderliğin her şeyden önce bir sanat olduğu Ergun tarafından da vurgulanmıştır. Ergun’a göre liderlik, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bireyleri ve kümeleri eşgüdümleme ve güdüleme sanatıdır (Ergun, 1981).

Örgütler ne denli özenle kurulursa kurulsun, işgörenler ne denli özenle seçilirse seçilsin, kusursuz çalışamazlar; zamanla kusurlarını çoğaltmaya eğilim gösterirler (Başaran, 1992).

Örgütsel tasarımın eksikliği, değişen çevresel koşullar, örgütün içsel dinamiği ve örgütlerde insan üyeliğinin doğası, örgütsel liderliğe gereksinimin nedenleri arasında sayılabilir (Katz ve Kahn, 1977).

Bireyler, doğaları gereği, örgütsel amaçlarını gerçekleştirmede, başkalarının etkisini ararlar. Çoğu kez kendi amaçlarını bile isteksiz karşılayan birey, başkalarının desteğini aramaktadır. Bireyler arasındaki ilişki ve etkileşim, örgütün dirikliğini oluşturur. Kimi kez bu diriklik, örgütün birliğini bozacak, amaçlarının

gerçekleştirilmesini engelleyecek boyutlara ulaşabilir. Bu tür olağanüstü durumlarda yöneticilerin liderlik becerilerine gereklilik duyulur. Örgüt, toplumsal açık bir sistem olarak, çevresiyle sürekli etkileşim içindedir. Çevrede olan değişimler, çoğu kez örgütün kendisini uyarılma hızından daha hızlıdır. Çevresindeki bu hızlı değişim kimi kez örgütün yaşamını yitirmesine yol açacak boyutlara ulaşır. Bu tür yaşamsal durumlarda, örgütün kurtarılması, yaşatılması, yöneticilerin göstereceği liderlik becerilerine bağlıdır (Başaran 1992).

Bütün organizasyona can veren ve onu başarıya götüren unsur ruhtur. Mekanik bir organizasyona can veren ve onu başarıya götüren bu ruhu aşıl原因an kişi ise yöneticidir. Yani yönetici rotayı tayin edecek kişidir (Hatipoğlu, 1993).

### 2.2.1. Yöneticinin Roller

Yönetici, sorumlu olduğu faaliyetlerin gereği olarak yönetim sürecindeki çok yönlü ve karmaşık ilişkiler ağını korumak ve birden fazla rol üstlenmek zorundadır. Mintzberg yöneticilerin üç grup davranışı içinde olduğunu ve üç çeşit rol oynadığını belirtmektedir. Yöneticilerin görevleri, pozisyonlarına göre belirlenmiş davranışlar seti veya farklı roller şeklinde de tanımlanabilir. Yöneticinin rolleri aşağıdaki üç ana başlık altında toplanan 10 temel rolden oluşmaktadır. Bunlar kısaca (Geylan v.d., 2004):

**1.Kişilerarası Roller:** Yöneticilerin resmi otoritelerinden kaynaklanan kişilerarası roller; başkanlık rolü, liderlik rolü ve bağlantı rolünden oluşmaktadır.

**2.Haberleşme ile İlgili Roller:** Yönetimsel işin haberleşme ile ilgili rolleri; üç başlık altında toplanmaktadır:

1.Mesaj yollayan kişi olarak yönetici sürekli bir şekilde iletişim ağı ile astları kontrol etmek için çevreyi tarar. Yönetici bu rolü aracılığıyla dedikodu gibi sözel şekilde dolaşan bilgileri de toplar.

2.Haber yayma rolü ile yönetici, bazı bilgileri direk bir şekilde astlara yollar.

3.Sözcü rolü olarak da yönetici bazı bilgileri işletme dışındaki insanlara sunar.

Örgütsel hiyerarşinin farklı derecelerindeki yöneticilerin yönetim becerileri farklı olduğu gibi iş sorumlulukları da farklıdır. Diğer bir deyimle farklı seviyelerdeki yöneticiler farklı sorumluluklara sahiptirler ve bu nedenle de farklı becerilere sahip olmaları gerekir. Alt kademe yöneticiler için gerekli olan beceriler, üst ve orta kademe yöneticilerden farklı olduğu gibi, orta kademe için gerekli olan beceriler de alt ve üst kademe yöneticilerden farklıdır. Analitik beceri örgütsel kararların alınmasında, politika ve stratejilerin belirlenmesinde önemli olan çevresel faktörleri tespit etme ve bunlar arasındaki işleri analitik olarak ele alma becerisidir. Teknik beceri, örgütsel faaliyetlerin yürütülmesinde kullanılan çeşitli araç, yöntem ve teknolojilerin kullanımını içeren beceridir. Beşeri beceri ise hem örgütsel amaçların gerçekleşmesini, hem de bireyin işten beklediği tatmini sağlayan becerilerdir. Kavramsal beceri ise örgütü oluşturan unsurları bir bütün halinde görebilme becerisidir (Genç, 2007). Kavramsal beceri, üst yönetim açısından çok önemli iken, alt kademe yönetim açısından önemi azalmaktadır. Teknik beceri de alt kademe açısından önemli iken üst kademeye yükseldikçe önemi azalmaktadır. Karar verme becerisi, analitik beceri ve beşeri ilişkiler becerisinin tüm kademelerde önemli olduğu görülmektedir (Ülgen ve Mirze, 2007).

### **2.2.2. Yönetici Lider Farklılıkları**

Liderlik ve yöneticilik birbiriyle bağlantılı bazen eş anlamlı olarak kullanılan, ancak aynı durumu ifade etmeyen iki farklı kavramdır. Her lider bir yöneticidir, fakat her yönetici lider olabilecek yeteneklere sahip değildir. Yöneticilik daha çok, insan, sermaye, bilgi ve teknoloji gibi kaynakların örgütsel amaçlara uygun şekilde tahsis edilmesi ve etkin kullanımının sağlanması ile ilgiliyken, liderlik izlenen vizyon yönünde insanların birleştirilmesi, teşvik edilmesi ve organizasyonuyla ilgilidir (Kent, Crotts, Aziz, 2001).

Liderlik, yöneticilikten farklı eylemler içinde olmayı gerektiren bir iştir. İş dünyasının karmaşık yapısında hem yöneticilik hem liderlik gereklidir (Baltaş, 2003). Yönetici ağırlıklı olarak, kalite ve karlılık gibi ana alanlarda istikrar sağlama, mevcut

sistem ve yapıyı sürdürme üzerine yoğunlaşırken, liderlik değişimle başa çıkma ve değişimi denetleme amacına yöneliktir (Baltaş, 2003). Yönetici ve lider kavramları arasındaki temel farklar Tablo-1’de kısaca özetlenmiştir.

**Tablo 1:** Yönetici ve Lider Arasındaki Farklar

YÖNETİCİ	LİDER
İdarecidir	Yenilikçidir
Tekrarcıdır	Orijinaldir
Devam ettiricidir	Geliştiricidir
Sistem yapıları üzerine odaklanır	İnsanlar üzerine odaklıdır
Denetime güvenir	Dürüsttür, doğruluğa güvenir
Kısa vadeli görüşe sahiptir	Uzun vadeli perspektife sahiptir
Nasıl ve ne zaman biçiminde soru sorar	Neden ve niçin soruları önemlidir

Kaynak: (Keçecioğlu, 1998).

Yönetici ve lider kavramları, çalışanların hedefe yönlendirilmesi ve amaçların başarılması konusunda benzer özellik göstermesine rağmen, bu iki olgu arasındaki fark çalışanları hedefe yönlendirmede kullanılan güç kaynağıdır. Yönetici, çalışanlarını hedeflerine yönlendirmedeki etkileme gücünü büyük ölçüde otoritesinden alırken, lider bu gücün kaynağını yönlendirdiği gruptan, bilgi, uzmanlık ve karizmasından alır (Çoroğlu, 2003). Yöneticinin sorumluluğu var olan sistemi çalışır kılmak, riski asgariye indirmekken, liderin yenilikçi, yaratıcı ve sorgulayıcı bir hareket tarzı vardır (Tengilimoğlu, 2005).

### 2.3. Öğretmen

Eğitim sistemlerinin temel amacı o ülkenin nitelikli insan gücünü yetiştirmek ve yurttaşlarına vatandaşlık eğitimini vermektir. Bunu gerçekleştirebilmek için her eğitim sistemi, yetiştireceği insan modelini, sahip olduğu eğitim felsefesi ve insan gücü politikası ışığında saptayarak eğitim etkinliklerini bu amaca göre

düzenlemektedir (Karagözoğlu, 2003). Temel toplumsal kurumlardan birisi olan eğitim, bütün toplumların temel sorunlarının başında yer almaktadır. Bu temel sorunun ana öznesi de hiç kuşkusuz öğretmenlerdir (Battal, 2003).

Öğretmen öğrenme aracıdır, sınav yapan, disiplini sağlayan, orta sınıf ahlakının savunucusu ve vekildir. Öğretmen güvenilir kişidir, yedek velidir, öğrenci danışmanı, meslektaş ve toplumsal katılımcıdır. Bunlar öğretmene daha çok mesleği ile ilgili olarak verilen imgelerdir (Balcı, 1991). Öğretmenin değerlendirilmesinde bilgi, kişilik, çevreye uyum, çevre kalkınmasına katılma, halkla ilişkiler gibi ölçütler de kullanılmaktadır (Çelikten ve Can, 2003). Bir ülkenin geleceğinin mimarı, öğretmenlerdir. Mühendisini, doktorunu, avukatını, öğretmenini, askerini, polisini, şoförünü, kısacası toplumun her kesiminde hizmet veren insan gücünü yetiştirenler hep öğretmenlerdir. Ülkelerin kaderlerinde öğretmenler çok önemli roller oynamaktadır. Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden,1999).

Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır. Bireylerin, toplum ve dünyadaki değişme ve gelişmelere ayak uydurabilecek ve katkıda bulunabilecek bir biçimde yetiştirilmeleri gerekir. Bu da, iyi bir eğitim sisteminin yanında, nitelikli bir öğretmen kadrosu ile sağlanır. (Dilaver, 1996).

### **2.3.1. Öğretmenliğin Temel Özellikleri**

İnsanlarla ilişkiler yönünden öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmenlik, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir meslektir. Öğretmen özellikle hizmet verdiği bölge ve toplum yapısı, kültürü de dikkate alındığında öğretmenden beklentiler de

değişebilmektedir. Öğretmenlerin bu kitle ile birliktelikleri ve ilişkileri, okul yaşamında ve sonrasında yıllarca sürebilmektedir. İlişkilerin niteliği yönünden her ne kadar öğretmen-öğrenci ilişkileri, ilgili yasa ve yönetmeliklerce belirlenmiş resmi nitelikte ilişkiler ise de mesleğin doğası gereği bu ilişkiler, duygusal yönü de ağır basan ilişkilerdir.

Öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile sağlanır (Demirel, 1999). Bu nitelikleri kazanabilmek için hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yükseköğrenim görmesi temel alınmıştır. Eğitim ve öğretimden istenilen başarı ve verimliliği elde etmek için bazı şartların yerine getirilmesi gerekir. Bunlar; eğitim sistemini mükemmel hale getirme, eğitim için gerekli araç ve gereçleri temin etme ve gerekli fiziki imkânları hazırlama gibi şartlardır. Fakat bu şartların bulunması gerekli olmakla beraber, eğitimde istenilen başarı ve verimliliğe ulaşmada yeterli değildir. Çünkü eğitim sistemini çalıştıracak araç ve gereçleri kullanacak ve kullandıracak insan öğretmendir. Öğretmenin niteliği ve yeterliliği eğitim öğretim faaliyetinin başarıya ulaşmasında en önemli faktördür (Büyükkaragöz, 1998). Çünkü eğitim-öğretim hizmetlerinde kullanılan teknolojik araç gereçler ne kadar yeni olursa olsun bunları kullanacak öğretmenleri alanlarında iyi yetişmemişse yapılan öğretim etkinliklerinden istenilen verim alınamayacaktır. Onun içindir ki öğretmen kendisini teknolojik araç ve uygulamalar konusunda bir şekilde kendisini çağın gereklerine uygun olarak yetiştirmek zorundadır.

Öğretmenlik mesleğinin kendine özgü bazı özellikleri vardır. Her ne kadar bu özellikler öğretmenin görev yaptığı eğitim sisteminin amaçlarına, okulun misyonuna, okulun bulunduğu çevreye, velilerin beklentilerine, okulunun hedef yapısına, idareci ve öğretmenlerin vizyonuna göre değişirse de aşağıda bu özelliklerden bazıları sunulmaktadır:

### **2.3.2. Öğretmenin Kişisel Özellikleri**

Öğretmende bulunması gereken kişisel özellikler hakkında birçok araştırmalar yapılmış ve bu araştırmalar sonucu farklı kişilik özelliklerinin önemi üzerinde

durulmuştur Bugün iyi bir öğretmenin özellikleri konusunda henüz herkesin ulaşabileceği standartların oluşturulduğu söylenemez. Ancak aşağıda genellikle tüm eğitimciler tarafından kabul gören, bir öğretmende bulunması gereken en önemli kişilik özellikleri özetlenmeye çalışılmıştır:

### **2.3.2.1. Öğrencilere Karşı Açık Görüşlü ve Objektif Olma**

Öğretmen her şeyden önce açık ve ileri görüşlü olmalı, öğrencilerin davranış ve başarılarını değerlendirirken tarafsız davranmalıdır. Buna ek olarak öğretmen, yapılacak değerlendirmede mümkün olduğu kadar hissi tavır ve düşünceler altında kalmamalı, sınıftaki bütün öğrencilere karşı eşit mesafede olmalı ve bunu da sınıfa hissettirmelidir.

### **2.3.2.2. Öğrencilerin Beklenti ve Gereksinmelerini Dikkate Alma**

Her ne kadar müfredat programında öğretmenin yapması gerekenler belirtilmiş olsa da öğretmen ders planlarından pek uzaklaşmadan öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını gözlemelidir. Örneğin, ilkokulda okuyan ve orta öğretim sınavlarına hazırlanan öğrencileri için yardımcı ders kitapları, rehberlik çalışmaları, onların ileriye daha iyi görmelerini sağlayıcı toplantılar, vb. düzenleyerek ve tertipleyerek öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmelidir.

### **2.3.2.3. Eğitimle İlgili Sorunları Bilimsel Yöntemlerle Araştırabilme**

Öğretmen, eğitim sisteminin ve buna paralel olarak da sınıf ortamında sürekli problemlerle karşılaşacağını bilir ve karşılaşılan problemleri bilimsel bir yöntemle göre çözüm arar. Örneğin, sınıftaki öğrencilerden okuma ve anlama bakımından geride olanların fiziksel ya da psikolojik eksiklikleri olabileceğini düşünerek söz konusu öğrencilerin karşılaştıkları sınıf içi ve sınıf dışı sorunları tespit eder. Öğrencilerin karşılaştıkları problemleri tespit ettikten sonra bunlar için olası çözüm önerileri geliştirir ve bu önerileri deneyerek en uygun çözüm yoluna ulaşmaya çalışır.

#### **2.3.2.4. Eğitimde Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma**

Etkili bir öğretmen sınıfında bulunan her öğrencinin kendine has yetenekleri olduğunu, önemli olanın öğrencilerdeki bu yetenekleri keşfetmek suretiyle açığa çıkarmak ve öğrencileri yetenekleri doğrultusunda yönlendirmek olduğunu bilir. Yoksa öğrencinin sınıfta anlatılan her hangi bir dersten çok ileri ya da geride olmasını öğrenci için olumsuz bir özellik gibi yorumlamamalıyız. Örneğin, öğrenci matematik derslerinde biraz tutuk olabilir ama beden eğitimi ya da müzik derslerinde pekâlâ bir deha olabilir. Onun için öğretmen özellikle belli derslerde bir anda istenilen başarıyı gösteremeyen öğrencilere karşı olumsuz önyargılar beslememelidir.

#### **2.3.2.5. Yenilik ve Gelişmelere Açık, Kendini Sürekli Yenileyebilme**

Çevredeki değişimlerden en fazla ve çabuk etkilenecek kurum hiç kuşkusuz okuldur. Öğretmen meydana gelen bu değişikliklere karşı hiçbir zaman arkasını dönemez, kayıtsız kalamaz. Örneğin, okul ortamını da çok yakından etkileyen bilgisayara karşı öğretmen kendisini mutlaka yenilmeli, kurslara gitmeli ve bir öğretici olarak öğrencilerinden bilgi bakımından daima önde olmalıdır. Bunun için de öğretmen okumalı, kurslara gitmeli, bilmediği konuları sormalı ve araştırmacı olmalıdır.

#### **2.3.2.6. Toplumsal Değişmeleri Anlayıp Yorumlayabilme**

İdeal ya da etkili bir öğretmen çevrede ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumludur. Onun içindir ki, hizmet verdiği çevrede meydana gelecek değişimleri yakından takip ederek, bu değişimleri toplumun anlayacağı şekilde anlatıp yorumlayabilmeli, toplumun olumlu yönde değişme ve ilerlemesine yardımcı olmalıdır. Bir başka deyişle öğretmen, toplumunun değişme karşısında karşılaşacağı sıkıntıları kolayca aşabilmesi için onlara yardımcı olmalıdır.

#### **2.3.2.7. Eğitim Teknolojisindeki Gelişmeleri Yakından İzleme**

Günümüzde çağdaş eğitim sistemlerini biçimlendiren sosyal, ekonomik, teknolojik ve eğitsel koşullar değişmiştir. Eğitim hizmetlerini daha geniş kitlelere



daha kaliteli biçimde götürebilmek için çağdaş eğitim teknolojisinin tüm imkânlarından etkili bir biçim-de yararlanmak gerekmektedir. Bu imkânlardan yararlanmak suretiyle öğrenme-öğretme ortamını iyileştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim hizmetlerinin kapsamını genişletmek mümkündür. Bu nedenle bu doğrultudaki yeniliklerin ve gelişmelerin yöneticiler, eğitimciler ve öğretmenler tarafından izlenmesi ve uygulamaya konulması gerekmektedir.

Öğretmen bilgisayar, internet, projeksiyon makinesi sınıfta kullanabileceği diğer eğitim teknolojileri konusunda kendini sürekli yenilemelidir. Kuşkusuz bu konularda düzenlenecek konferanslara katılmalı, kitap, dergi, cd vb. kaynakları takip edebilmelidir. Hiç kuşkusuz bunun için de öğretmenlerin maaşları, ders ücretleri ve diğer sosyal imkânları günümüz şartlarına uygun seviyeye getirilmesi gerekir.

### **2.3.2.8. Araştırmacı Bir Yapıya Sahip Olma**

Araştırmacılık, bir öğretmenin en fazla yaptığı ya da yapması gerektiği rollerden biridir. Çünkü sınıfta öğretici, rol modeli ve bilgi dağıtıcısı durumunda olan öğretmen, sınıfta anlatacağı konuları, kendisine sorulan soruları ya da öğrencilere yararlı olacağını düşündüğü konuları araştırmak için kendisini hazır hissetmeli ve istekli olmalıdır.

### **2.3.2.9. Yüksek Başarı Beklentisi**

Öğretmenin öğrencilerden beklentileri ile öğrencilerin başarıları arasında yüksek ilişki vardır. Bu nedenle öğretmen öğrencilerinin başarılı olacağına inanmalı ve onları başarılı olmaları için desteklemelidir. Araştırmalar öğretmenin öğrenciden beklentisi yüksek olduğu zamanlarda öğrencinin daha çok öğrendiğini göstermiştir. Bloom, tam öğrenme konusunda yapmış olduğu deneysel araştırmalarda her öğrencinin ihtiyaç duyduğu zaman ve ek öğrenme imkânları sağlandığında hedeflenen öğrenme düzeylerine ulaşabileceklerine dikkati çekmiştir. Bu noktadan hareketle şu sonuca varılabilir. Öğretmen anlatmasını bildikten ve öğrencisini başarılı olacağına inandırdıktan ve ona yardım ettikten sonra bütün öğrenciler başarılı olacaktır. Zaten tam öğrenmenin temelinde de bu ilke yatmaktadır.

Yukarıdaki listenin daha da uzatılması mümkündür. Bunlar, ideal ya da etkili bir öğretilerde bulunması öngörülen genel özellikler olarak nitelendirilebilir. Sınıf ortamında bir öğretmenin bunlara ek olarak bazı özelliklere de sahip olmasından söz edilebilir. Bunlar, iyi bir öğretmenin, içinde yaşadığı toplum, çevre ve dünyayı tanınması; insan psikolojisi konusunda uzman olması, toplumun isteklerini bilmesi, yeniliklere, değişmeye, teknolojik ilerlemelere, farklı kültürlerle duyarlı olması şeklinde özetlenebilir. Etkili bir öğretilerde bulunması arzu edilen özellikleri aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür:

### 2.3.3. Etkili Bir Öğretilerde Bulunması Öngörülen Özellikler

- \* Sabırlı davranır, olaylar karşısında dayanıklıdır ve duygularını kontrol altında tutar.
- \* Farklı inanç, görüş ve gruplara saygılı ve uzlaştırıcıdır.
- \* Kılık kıyafetine, temizlik ve düzene özen gösterir.
- \* Kendini geliştirmeye ve eleştirmeye açıktır.
- \* Kişisel sorunlarıyla sınıfı ve okulu meşgul etmez.
- \* Öğrencileri güdüleyici özelliklere sahiptir.
- \* Başarıya odaklanmıştır, öğrenciden yüksek başarı beklentisi içinde, destekleyicidir.
- \* Düşünce ve davranışlarıyla öğrenciler için modeldir.
- \* Öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü ve sevecendir.
- \* Öğrencilere karşı güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dosttur.
- \* Sınıfta yapıcı ve eğitsel bir disiplin oluşturur.
- \* Liderlik özelliklerine sahiptir.
- \* Öğrencileri, velileri, çevresini etkilemede başarılıdır.
- \* Arabuluculuk, hakemlik, temsilcilik özelliklerine sahiptir.
- \* Cesaretlendirici ve destekleyicidir.
- \* Sevecen, anlayışlı ve esprilidir.
- \* Sorunlardan yakınmak yerine çözüm bulmak için çaba harcar.
- \* Sınıfta otoriteyi sağlar, sınıfı grup olarak cezalandırmaz, cezaları bi-reysel olarak verir.

- \* Verdiği ödevleri takip ve kontrol eder.
- \* Eğitim bilimlerinin temel kavramlarını tanır ve öğrenmeyi kolaylaştırır.
- \* İyi bir gözlemcidir, kendini sürekli yenileme gayreti içindedir.

“İdeal Öğretmen” öğrencilere karşı güler yüzlü, hoşgörülü, sevecen, güvenilir, dürüst, objektif, sırdaş ve dost olmalı, düşün-ce ve davranışlarıyla öğrenciler için bir model olmalıdır. Öğretmenin başarıya odaklanması, öğrencilerden yüksek beklentiler içinde bulunması, öğretmenlerce çok önemli bulunan öğretmen özelliklerindedir (Çelikten ve Can, 2003).

#### 2.4. Stres

Stres konusu tıp, mühendislik, örgütsel davranış, çalışma psikolojisi vb. alanlardaki araştırmalara konu olmakta, özellikle içinde bulunduğumuz çağın gereği güncel yaşam içinde birçok kişi, kurum ve kuruluş tarafından sürekli olarak kapsamı, sonuçları ve mücadele yolları tartışılmaktadır.

Stres, tanımlanması pek kolay olmayan, günümüzün karmaşık kavramlarından biri, çağımızın da hastalığıdır. Basit bir anlatımla bireyin kendisinden ve çevresinden kaynaklanan bedensel ve ruhsal gerilim, baskı, endişe, kısaca kişiye rahatsızlık veren bir durumdur. Stresi, bazı olaylara verdiğimiz tepki olarak tanımlayabiliriz. Aslında bu konudaki araştırmalara ve kavramsal literatüre bakıldığında stresin tanımını yapmak zor görünmektedir.

Sözcük olarak stres Latince kökenli olup “estrectia” dan gelmektedir (Ertekin,1993). Stres sözcüğü iki farklı anlamda kullanılmaktadır. İlki insanın tehlike içinde bulunduğu etmen ve koşullara göre dengesinin bozulmasını anlatmakta, diğeri bu dengenin bozulmasına yol açacak olan fiziksel, psiko sosyal içerikli tüm etmenler anlatılmak istenmektedir (Baltaş, 1997).

Genelde olumsuz bir durum olarak algılanan stres, araştırmacı ve bilim adamlarına göre “*bireyin, tehdit edici çevre özelliklerine karşı gösterdiği bir tepki*” olarak tanımlanmaktadır (Steers, 1981).

Stres kavramı ile ilgili diğer tanımlar ise şu şekildedir:

Hans Selye'ye göre (1974) stres: *İnsan vücudunun herhangi bir isteme verdiği özgül olmayan karşılık*, Lazarus'a göre: *Yoğun ve sıkıntılı bir sonuç yaratan, davranışları etkileyen önemli bir olay*, Meneghan ve Mullan'a göre: *Organizmanın zararlı ortamlara tepkisi*, Hann'a göre: *İnsanın içinde bulunduğu ortamı kötü olarak değerlendirmesi sonucunda düştüğü durum*, Magnuson'a göre (1990), *kişinin gerçek dünyası ile beklentileri arasındaki farklılığa gösterdiği tepki* (Akt:Gümüştekin ve Öztemiz, 2004) olarak tanımlanmaktadır. Davis (1982), *bir kişinin duygularında düşünce süreçlerinde veya fiziki şartlarında, kişinin çevresi ile baş edebilme gücünü tehdit eden bir gerilim durumu* (Davis, 1982); Robbins (1996), *kişilerin karşı karşıya kaldıkları, fırsat, sınırlama veya istemlerin belirsiz ve önemli olan dinamik koşullarının sonucu* (Robbins, 1996); Cannon, *istenmeyen evresel etkilerden sonra bozulan fizyolojik iç dengeyi kazanmak için gerekli olan fizyolojik uyarıcılar*; Lazarus, *kişiden kaynaklanan bireysel dayanma gücünü aşan, bireye göre kendisini tehdit eden ilişkilerin toplamı* şeklinde tanımlamışlardır (Akt: Ekinci ve Ekici, 2003).

Bu tanımlamalar çerçevesinde stres, bireylerin esenliği ve huzuru için tehlike işareti, bir uyarı olarak algılanan ve dolayısıyla yetersiz bir şekilde ele alınan olaylara gösterilen, belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik bir etki veya insanların aşırı baskıya karşı gösterdikleri bir tepki şeklinde ifade edilebilir (Akatay, 2007).

Stres, kişinin içinde bulunduğu çevreden kendisine yönelen istemlerle, kendi değer, tutum, ihtiyaç, yetenek ve becerileri arasındaki dengesizlikten kaynaklanan bedensel ve psiko-sosyal bir gerilimdir. Bir eyleme, duruma ya da kişinin üzerindeki psikolojik zorlanmaya karşı bir tepki sonucu ortaya çıkan bir ruh halidir. Stres, organizma için olumsuz, sağlığı bozabilen bir durumdur. Açıkçası stres, bireyle çevresi arasında zayıf bir uyumun varlığını göstermektedir. Çevrenin bireyden aşırı isteklerinin olması ya da bireyin kapasitesinin üstünde istekleri olması, bu durumun nedeni olabilir (Balci, 2000).

Stres, organizmanın bedensel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanmasıyla ortaya çıkan bir gerginlik durumudur. Tehlike ile karşılaşınca canlı kendini korumaya çalışır. Eğer savaşılabileceği türden tehlikeyse savaşır, savaşamayacağı türden ise ondan kaçır. Organizmanın tehdit durumunda olduğu stres sürecinde insanlarda hem bedensel hem psikolojik düzeyde bir dizi olay meydana gelir. Örneğin: gözbebekleri büyür, kas gerimi artar, kalp atış sayısı, solunum sayısı artar, kan basıncı yükselir, endişe vs... oluşur.

Stres, çevredeki zahmetli ya da zorlayıcı olaylara karşı normal olarak oluşan psikolojik bir tepkidir (Selye, 1974). Normal koşullarda bir miktar stres gerekli ve faydalı olmakla birlikte, sürekli tekrar eden yüksek seviyede stres yaşanması bazı olumsuz sonuçlar ve rahatsızlıklar doğurabilir (örnek olarak, artan kan basıncı, iş memnuniyetsizliği, depresyon vb). Ancak, stres faktörlerinin varlığı gerginliğin meydana gelmesini garanti etmemektedir. Birçok teori, stres faktörleri ve gerginlikler arasındaki ilişkide stresin üstesinden gelmeyi, müdahaleci bir değişken olarak vurgular (Hart et al, 1993; Lazarus&Folkman, 1984). Strese neden olan unsurların potansiyel sonucu olan gerginliklerden, ancak etkili baş etme stratejileriyle kaçınılabılır. Böylece gerginlik, bireyler sadece çevrelerindeki stres faktörleriyle etkili olarak başa çıkamadıklarında meydana gelir. Stres yaşamın kaçınılmaz olgusudur. İnsanoğlu için de yeni bir şey değildir. Ölüm tehlikesi ve yaşamın varlığını tehdit eden her olay strese yol açmaktadır.

#### **2.4.1. Stresin Çalışan Üzerindeki Etkileri**

Stres konusunda çalışma yapanlar, stresin kurum ve toplum üzerindeki olumsuz etkileri kadar çalışan üzerindeki etkilerini de sorgulamışlardır (Aktaş, 1991). Selye stresin bireyler üzerindeki etkisini "genel uyum sendromu" kavramlaşması ile ele almaktadır. Bu kavramlaştırmada stresin birey üzerindeki etkisi *üç aşamada* gerçekleşir. Bunlar alarm, direnme ve tükenmedir.

*Alarm aşaması;* stresin birey tarafından algılandığı ilk döneme işaret eder. Bu aşamada stresi algılayan bireyde fizyolojik bir takım değişiklikler olur. Göz bebekleri büyür, yüz solar, kalp atışları hızlanır, damarlar büzülür, kan şekeri yükselir, midenin

asit salgılaması artar. Kişi istenmeyen koşuldan ya kaçır ya da mücadele eder. Kişinin mücadeleden çekinerek bu durumu yok sayması da bir tepki biçimidir. Stresin devam etmesi durumunda direnme sürecine girilir.

*Direnme aşaması;* stres verici koşullara uyum sağlamak üzere direncin gelişmesi durumudur. Bu dönemde birey stresi belki de yenebilir. Stresi yenemeyen birey, yoğun ve sürekli gerilimiyle bünyesinin savunmasını zayıflatabilir ve tükenme aşamasına geçebilir.

*Tükenme aşaması;* hayatın çekilmez olarak görüldüğü bir aşamadır. Uykusuzluk, canlılığını yitirme, baş ve göğüs ağrıları, öfke patlamaları, kızgınlık, yalnızlık, çaresizlik, şüphecilik, engellenmişlik, cesaretsizlik ve can sıkıntısı görülür. Stresin uzun süreli olması, bedenin kapasitesini ve savunmasını tahrik edebilir. Selye, stresin aşırısının yaşam süresini kısalttığını da vurgular. Stresle ilgili son yıllardaki çalışmalarda da tükenmişlik sıklıkla vurgulanmaktadır (Arches, 1991). Tükenmişlik, çalışma motivasyonunun azalması, benlik saygısında azalma, empati yapamama, kişiler arası ilişkilerde kurallara uymama, işte yoğunlaşmada güçlük çekme, sosyal izolasyon, yorgunluk, uyku bozuklukları, sigara ve alkol kullanımında artmanın görüldüğü bir durumdur. Tükenmişlik dönemini; coşku dönemi, durgunluk dönemi, engellenme dönemi ve apati dönemi olarak kavramlaştırılır. Bu çerçevede tek başına tükenmişlik döneminin aşamaları arasında da farklılıklar görülebilir. Günlük hayatın bir parçası olarak değerlendirilen stres yeni bir olgu değildir. Kurumsallaşma ve sanayileşme, çalışanların hem bedensel hem psikolojik yönden etkilenecekleri koşullar yaratmaktadır. Bu şartların sürekliliği de bireylerin kalıcı bozukluklar ve uyum sorunları yaşamasına neden olmaktadır. (Arches, 1991).

#### **2.4.2. Öğretmenlik Mesleğinde Stres**

Etkili bir öğretimde, öğretmenlerin akademik yeterlikleri kadar, kişilik özelliklerinin de çok önemli olduğunun anlaşılmasıyla “öğretmen stresi” kavramı eğitimde çokça tartışılan konular arasında yer almaya başlamıştır (Adams, 1999). Nitekim öğretmen stresi, büyük oranda öğretmenin sorumluluğunda olan olumlu bir sınıf atmosferi oluşturmada kritik öneme sahiptir (Açıkgöz, 2003).

Konu iş stresi bağlamında ele alındığında stres, “kişide fizyolojik ve psikolojik dengesizlik yaratan, zihinsel veya fiziksel yorgunluk durumu” şeklinde tanımlanabilir (Işıkhan, 2004). Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretimin doğasında daima stres olduğu (Arabacı, 2006), bundan bütünüyle kaçınmanın mümkün ve doğru olmadığıdır. Graham (1999), bu durumu “sağlıksız bir durum” olarak nitelemektedir. Nitekim düşük düzeydeki stresin, öğretmenleri yeni çözüm yolları aramada motive edebileceği, dolayısıyla zararlı değil, yararlı olduğu ifade edilmektedir. Zararlı olan, yüksek düzeydeki olumsuz strestir (Akt: Ataklı, 1996).

Stres düzeyi yüksek öğretmenler, sürekli negatif enerji yayarak, iletişim ve etkileşimi olumsuz etkilemektedirler (Naylor, 2001). Oysa ki, okulun etkililik derecesi büyük oranda öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim ve iletişime bağlıdır (Celep, 1998). Dolayısıyla, öğretmenin etkili bir iletişim becerisine sahip olması, her şeyden önce kendisinin stresten uzak, rahat ve huzurlu olmasına bağlıdır. Bütün bunlar, etkili bir eğitim için öğretmen stresinin dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin kendisini mesleğine vermesine mani çeşitli kaygılar taşıdığı bir eğitim sisteminde kusursuz altyapı ve mükemmel programlar sağlansa bile, o sistemin başarılı olması beklenmemelidir (Ataünal, 2003). Buradan hareketle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), eğitimde nitelik arayışının başarıya ulaşmasının, birçok faktör yanında rahat, huzurlu ve stresten uzak öğretmenlere bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü stres ile başarı ve mutluluk arasında yakın bir ilişki vardır (Clark, 2000).

Araştırmalar duygularını doğru yönetebilen kişilerin yaşamda daha başarılı olduğunu kanıtlamıştır (Bridge, 2004). Bu bakımdan öğretmen stres kaynaklarının bilinmesi önemlidir. Bu durum, sınıftaki etkileşim ve iletişimin büyük oranda öğretmenin kişiliği etrafında gerçekleştiği durumlar için daha büyük öneme sahiptir. Çünkü eğitim bilimlerinde yapılan çalışmalar, öğretmenlerin düşünsel tutumu ve duygusal tepkileri gibi özelliklerinin öğrencileri etkilediğini göstermiştir (Varış, 1973).

### 2.4.3. Öğretmenlerin Stres Kaynakları

Stresle ilgili araştırmalar iki boyutta gerçekleşmektedir.

Birincisi kişilik boyutuyla ilgili bireysel özelliklerdir. Bunlar; sinirlilik, A tipi kişilik, başa çıkma kaynakları, algılama, yaş, cinsiyet ve genetik özellikler gibi değişkenlerdir. Genç ğretmenler daha fazla duygusal tükenme içinde olduklarını belirtmektedirler. Öğrencilere karşı olumsuz tutumlar da daha çok erkek ve ortaöğrenim ğretmenlerinde görülmektedir. (Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987).

İkincisi fazla iş yükü, bireylerarası ilişkiler, karar verme sürecine katılamama, örgüt iklimi, fiziki koşullar, işyerindeki sosyal ve uzmanlık desteği gibi örgütsel değişkenlerle ilgili örgütsel boyuttur (Friedman, 1991). Fazla iş yükü, bir işin yapılması için bireyin yeteneğini ya da zaman sınırını geçtiğinde ve iş gereklerinin aşırı olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bu alandaki araştırmalarda iş yükü, niceliksel ve niteliksel yönden incelenmiştir (Greenberg ve Baron, 1997). Yapılacak pek çok işin olması ya da verilen yetersiz zamanda bir işi tamamlamaya çalışmak niceliksel fazla iş yüküdür. Bu durumda bireylerin aşırı çalışması ve zamana karşı yarışması söz konusudur. Niteliksel fazla iş yükü ise, bireylerin işlerini tamamlamak için gerekli beceriden kendilerini yoksun hissetmeleri durumunda ortaya çıkar (Akt: şahin, 1994).

Her iki durum da birey için yüksek düzeyde strese neden olmaktadır. Fazla iş yükü sonucunda bireylerde uykusuzluk, sinirlilik, dikkatsizlik sonucu hatalarda artış ve kararsızlık görülebilmektedir (Ivancevich ve Matteson, 1990). Sosyal destek, sosyal ilişkilerden kazanılmış yardımlardır. Anlamlı sosyal ilişkiler, bireylerin strese başa çıkma ve başarılı iş yapmalarına yardımcı olur (Kreitner ve Kinicki, 1989). Destekleyici sosyal ilişkiler içinde olan bireyler, stresli durumlarda başkalarından yardım alabilmektedirler. Diğer yandan, destekleyici sosyal ilişkilerden yoksun bireyler stres etkilerine karşı daha dayanıksızdırlar. Ailedeki ve işteki ilişkilerden sağlanan yüksek düzeyde sosyal desteğin bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığı üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Winnubst, 1984). Araştırmacılar, destekleyici sosyal desteğin öğretmenlerin stresini önlemede yararlı stratejiler sağladığını



belirtmektedirler (Russell, Altmaier ve Van Velzen, 1987). Müdürlerden, meslektaşlardan ve aileden büyük destek alan özel eğitim öğretmenleri daha az stres belirtileri gösterdiklerini belirtmektedirler (Akt: Şahin, 1994).

Rol çatışması ve rol belirsizliği de stres yaratmaktadır. Rol, bir örgütte belirli bir durumda bireyden beklenen davranış biçimleridir (Ivancevich ve Matteson, 1990). Günümüzde bireyler, hem örgütte hem de toplum içinde anne, baba, kulüp başkanı, grup lideri gibi birçok farklı rolleri üstlenmiş durumdadırlar. Bu rollerin her biri, söz konusu rol yükümlüsüne yönelik farklı rol beklentilerinin ve taleplerinin karşılanmasını gerekli görmektedir.

Örneğin, eğitim kurumunda yer alan herhangi bir öğretmen için muhtemel rol beklentileri; okulun ya da işin beklentileri, diğer öğretmenlerin beklentileri, öğrencilerin beklentileri, velilerin beklentileri ve rol yükümlüsünün beklentileridir. Bu farklı beklenti ve taleplerin birbiriyle uyuşmadığı ya da ters yönde geliştiği durumlarda bireyin karar verme mekanizmasında bazı aksaklıkların ortaya çıkması ve bunun sonucunda da uygun davranışı gerçekleştirememesi rol çatışması olarak adlandırılmaktadır. Rol çatışması içinde olan bireylerin işlerinden aldığı tatmin çok az olmakta diğer yandan örgüt içinde yöneticilerin karşıt sonuçlar doğuran kararlar alması da bu tatminsizliği artırmaktadır (Stora, 1992). Rol belirsizliği, işle ilgili yükümlülüklerden bireyin yeterli bilgilendirilmemesi ve belirlenmiş görev beklentilerinin anlaşılmasında ortada çıkmaktadır. Bazı bireyler tecrübelerine dayanarak belirsizliğini yenmekte, bazıları ise, belirsizliği çok rahatsız edici bularak kendilerinde stres yaratmaktadır. Rol belirsizliği sonucu birey işe yaramazlık duygusuna kapılarak moralini düşürebilir ve işini bırakmaya niyet edebilmektedir (French ve Caplan, 1973).

Pek çok okulda bürokratik yapıdan dolayı öğretmenler, okulla ve çevresiyle ilgili kararlarda çok az yetkiye sahip olmaktadır (Skrtic, 1991). Bireyin örgütte, yapılan işle ilgili kararların alınmasına katılma fırsatının olmaması onlar için önemli bir stres etkeni olarak ortaya çıkmaktadır. French ve Caplan'a (1973) göre, karar verme sürecine katılmanın olmayışıyla ortaya çıkan stres etkenleri, bireylerin verimliliği üzerinde olumsuz etki yapmaktadır. Özellikle bireyin kendisini

ilgilendiren kararlarda bireyin fikrinin hiç sorulmaması ve sadece sonuçların bildirilmesi de bireyin örgüte olan güvenini azaltır. Örgütteki değişikliklerin nedenine ilişkin bilgiden yoksun kalmak, bireylerin kendi kişiliklerinin dikkate alınmadığını hissettirerek, onların morallerinin ve kontrol duygularının sarsılmasına neden olmaktadır (şahin, 1994).

## 2.5. Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bir örgütün yesi kalma yolunda şiddetli bir arzu, örgüt adına yüksek düzeylerde çaba sarf etme isteği veya örgütün amaç ve değerlerine kesin bir inanç ve kabul belirtir (Marrow, 1983). Başka bir ifade ile örgütsel bağlılık, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kemikleşmedir (İbicioğlu, 2000). Örgütler yaşamlarını sürdürebilmek ve belirlediği amaçlar doğrultusunda hareket edebilmek için iřęörenlerin örgüte karşı olan bağlanma ve sahiplenme duygularını artırmak zorundadırlar. Bu sayede uzun dönemli planlar ve bu planlar doğrultusunda iřęörenlerin görev, yetki ve sorumluluklarını belirleyebilmektedir. Örgütsel yapı içerisinde en önemli kaynak olan insan kaynaklarının sürekliliğini ve verimliliğini artırmanın yollarından biri olan örgütsel bağlılığın oluşturulması, bu noktada örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmektedir. Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle değişik yönlerden özdeşleşme derecesini yansıtmaktadır (Reichers, 1985). Örgütsel bağlılık, dört nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak isi bırakma, devamsızlık, geri çekilme, ve iş arama faaliyetleri ile; ikinci olarak iş doyumunu, ise sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; nc olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi iřęrenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet suresi ve eğitim gibi iřęörenlerin kişisel özellikleriyle ilişkilidir (Balay, 2000). Örgütsel bağlılık, örgütün sürekliliği ve etkinliği için bireylerin ilgilerini ifade etmektedir. Çünkü güçlü bağlılık iřęörenlerin yüksek düzeyde verimli olmasını sağlayacaktır (Aydınlı, 2005). Örgütsel bağlılık üzerine yapılan bütün tanımlar, bağlılığın ya tutumsal ya da davranışsal bir temele dayandığı fikrinde birleşmektedir.

Diğer bir ifadeyle işgörenler tutumsal veya davranışsal bir sebep geliştirerek örgüt üyeliğini devam ettirmektedirler. Bu nedenle bağlılık; davranışsal ve tutumsal olmak üzere iki ana başlık altında incelenmektedir (Bayram, 2005).

### 2.5.1. Örgütsel Bağlılık Kavramı

Örgütsel bağlılık konusundaki ilk tanımlamalardan birisi Grusky tarafından 1966 yılında yapılmıştır. Söz konusu yazara göre örgütsel bağlılık, “bireyin örgüte olan bağının gücü”dür. Meyer ve Allen’e göre örgütsel bağlılık; çalışanın örgüte olan psikolojik yaklaşımını ifade etmektedir ve çalışan ve örgüt arasındaki ilişkiyi yansıtan, örgüt üyeliğini devam ettirme kararına yol açan psikolojik bir durumdur (Yüceler, 2009). Örgütsel bağlılık, örgütün hedef ve değerlerini benimsemek, örgütün bir parçası olmak için çaba göstermek ve kişinin kendisini ailenin güçlü bir üyesi gibi hissetmesi şeklinde tanımlanabilir (Boylu, 2007). Örgütsel bağlılık, “bireylerin bağlılık tutumlarının sonucunda ortaya çıkan davranışsal eylemlerdir” (Reichers, 1985). Çalışanın belirli bir hareket tarzına bağlılık göstererek, açık bir ödül veya ceza olmasa bile yapılanı beğenme ve ona devam etme isteğidir (Schwenk, 1986). Örgütsel bağlılık bireyin örgütün hedeflerine ve değerlerine inancı; örgütün amaçlarını başarabilmesi için çaba sarf etmeye olan istekliliği; örgüt üyesi olarak kalmaya karşı duyduğu arzu, olarak tanımlanmaktadır (Hunt ve Morgan, 1994).

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etkinliklerinden hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha doyumlu, daha üretken olmakta, daha yüksek derecede sadakat ve sorumluluk duygusu içinde çalışmakta, örgütte daha az maliyete neden olmaktadır (Balcı, 2003).

Örgütsel bağlılık, örgütün verimliliğini büyük oranda etkilediğinden dolayı son dönemde örgütsel davranış, örgütsel psikoloji ve sosyal psikoloji gibi farklı disiplinlerin de ilgisini çekmiş ve pek çok araştırmacı tarafından farklı bakış açılarıyla da incelenmiştir. Örgütsel bağlılık, çalışanların işe ve örgüte karşı tutumlarının ve niyetlerinin davranışsal bir göstergesidir (Akt: Uygur, 2007). Bireyler kendilerini örgütlerine bağlı hissettikleri ölçüde başarı sağlayacaklar ve sahip oldukları yetenek

ve bilgiyi örgüt için kullanacaklardır. Örgütsel bağlılık genel olarak bir çalışanın örgütüyle bütünleşme ve örgütün değerlerini benimseme derecesini ve örgütün bir üyesi olarak kalma istekliliğini ifade etmektedir (Blau ve Boal, 1987). Örgütsel bağlılığın temelinde iki önemli kavram bulunmaktadır. Bunlar; sadakat ve örgütte kalma eğilimidir. Sadakat, görev ve sorumluluk duygusuna dayanan, bir örgütle özdeşleşme ve duygusal sorumluluk duyma anlamına gelir. Örgütte kalma eğilimi ise duygusal bir yakınlık ve çalışanın örgütün bir üyesi olarak kalma niyeti olarak açıklanabilir (Uygur, 2007).

### **2.5.2. Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık**

Öğretmenlerin okul ortamının niteliğine ilişkin algıları, onların örgütsel bağlılığını ve dolayısıyla iş performansını ve okulda sunulan eğitimin niteliğini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1987; Tsui ve Cheng, 1999). Bununla birlikte, öğretmenlerde örgütsel bağlılığın daha iyi anlaşılabilmesi ve uygulama açısından yeterli çıkarımların sunulabilmesi için bu kavramın daha farklı örgütsel ve kişisel özelliklerle ilişkilendirilerek araştırılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin okula, işlerine ve öğrencilerin başarısına olan bağlılığı arttıkça, okulun etkililiğinin artacağı belirtilebilir (Hoy ve diğerleri, 1991). Ancak, okul kültürünü araştıran birçok çalışma, sadece öğretmenlerin genel algılarına odaklanmakta ve öğretmenlerin okul kültürüne ilişkin algılarının okulun etkililiğini anlamlı düzeyde yordayacağına ilişkin düşünceleri göz ardı etmektedir (Dumay, 2009). İlgili literatür incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ile cinsiyet, yaş ve kıdem (Balay, 2000), kimlik, kariyer ve okul kültürü (Troman, 2008), psikolojik dayanıklılık (Sezgin, 2009), rol ve görevin açıklığı (Allen ve Meyer, 1990), örgüt iklimi (Hoy ve diğerleri, 1991), yönetici davranışları (Özden, 1997), örgütsel vatandaşlık ve tükenmişlik (Celep, Sarıdere ve Beytekin, 2005) ve örgüt sağlığı (Celep ve Mete, 2005; Sezgin, 2009; Tsui ve Cheng, 1999) gibi kişisel ve örgütsel özelliklerin ilişkisine yönelik yurtiçinde ve yurtdışında bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte, Türkiye’de öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına ilişkin bazı çalışmalar olmasına karşın, örgütsel bağlılık ile örgüt kültürünün ilişkisini araştıran çalışma sayısı yeterli değildir (Elbir ve Doyuran, 2005; Ölçüm-Çetin, 2004).

Bu çalışma, örgütsel bağlılık ile yönetici davranışları boyutları arasındaki ilişkileri ortaya koyması açısından, öğretmenlerin örgütsel bağlılığının geliştirilmesine yönelik bazı bulgular sunabilir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, kendilerini çalıştıkları okul ile güçlü şekilde özdeşleştirmeleri ve okula dahil olmaları biçiminde ifade edilebilir (Tsui ve Cheng, 1999). Buna göre öğretmenlerin örgütsel bağlılığı;

- a) Okulun amaçlarına ve değerlerine güçlü şekilde inanma ve bunları kabul etme,
- b) Okul adına önemli düzeyde çaba göstermeye istekli olma ve
- c) Okulun bir üyesi olmayı ya da okulda çalışmayı sürdürmeye yönelik güçlü bir istek gösterme şeklinde düşünülebilir.

Bazı araştırmacılar örgütsel bağlılığı; duygusal bağlılık, devam (süreklilik) bağlılığı ve normatif bağlılık olarak incelemiştir.

*Duygusal* (affective) ya da duyuşsal bağlılık türü, isteyerek ve gönüllü bir bağlanmayı ifade eder. Duygusal bağlılıkta bireysel ve örgütsel değerlerin uyum içinde olduğu görülür.

*Devam* (continuance) bağlılığı, gereksinim duyulduğu için gösterilen bağlılık olarak görülebilir. Bu bağlılık türünde, işgörenin örgütten ayrılmanın kendisi için önemli bir maliyetinin olduğunu düşündüğünden örgütte kalmayı tercih edeceği öne sürülmektedir.

*Normatif* (normative) bağlılık ise, işgörenlerin yükümlülük zorunluluk hissettikleri için gösterdikleri bağlılık türüdür. Normatif bağlılıkta, işgörenin başkalarının baskılarından dolayı örgütte kalmaya devam etme yönünde zorunluluk hissettiği kabul edilir (Allen ve Meyer, 1990, 1996; Balay, 2000).

Örgütsel bağlılığın bireysel ve örgütsel açıdan bazı olumlu sonuçları bulunmaktadır. Finegan'a göre, işgörenin örgütsel bağlılık düzeyinin yüksek olması,

birey ve örgüt arasında iyi bir uyum olduğunu gösterir. Örgütsel bağlılığın bir göstergesi olan çalışmaya devam etme ve örgütte kalıcı olma isteği, birey ve örgüt uyumu sayesinde gelişir (Cable, 1995). Örgütsel bağlılık, bir yandan iş doyumunu ve performansı artırırken, diğer yandan işe devamsızlığı ve işten ayrılma isteğini de azaltır (Valentine, Godkin ve Lucero, 2002). Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, daha az devamsızlık yaparlar ve örgütün amaçlarına daha fazla bağlanırlar (Newstrom ve Davis, 1993).

Sonuç olarak, örgütsel bağlılık işgörenlerin örgütte daha uzun süre kalıcı olmalarını ve örgütün amaçlarını daha kolay kabullenmelerini sağlayabilir. Güçlü bir örgütsel bağlılık, örgüt kültürünün önemli bir ögesi olan ortak değerlerin farkına varmayı gerektirir. Ortak değerlerin paylaşıldığı örgütlerde, bireysel ve örgütsel bütünleşme daha güçlü ve örgütsel bağlılık düzeyi daha yüksektir (McDonald ve Gandz, 1991).

Okulun sağlıklı bir örgüt olması (Tsui ve Cheng, 1999) ve okul ortamının güçlülüğü (Hart ve Willower, 1994) de örgütsel bağlılıkla ilişkili görünmektedir. Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, örgütte kendilerinden beklenenin ötesinde örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik ekstra çaba gösterirler (Jones ve George, 2003).

Bağlılık düzeyi yüksek işgörenler, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye katkıda buldukları için, örgütte duygusal bağlılık ve yüksek düzeyde performans görülür (DuBrin, 2006). İçselleştirmeye dayalı örgütsel bağlılık, prososyal davranışlarla ve performansla olumlu, örgütten ayrılma isteği ile olumsuz yönde ilişkilidir (Kraimer, 1997). Bununla birlikte, iş doyumunu ve örgütsel bağlılık arasındaki nedensel ilişkinin araştırıldığı bir çalışmada, örgütsel bağlılığın iş doyumunu artırdığı sonucuna varılmıştır (Vanderberg ve Lance, 1992).

Öğretmenlerin mesleki bağlılığını araştıran Ware ve Kitsantas (2007), bireysel ve kolektif yeterlik algısının öğretmenlerin mesleki bağlılığının anlamlı yordayıcısı olduğu sonucuna varmışlardır. Celep ve Mete (2005), örgütsel sağlık ile öğretmen bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, öğretmenlerin duygusal ve

normatif bağıllık türleri ile okulun örgütsel sağlığı arasında pozitif ilişki bulurlarken, sürekli bağıllık ile anlamlı ilişki bulamamışlardır. Öğretmenlerin örgütsel bağıllığını konu alan başka bir çalışmada ise Celep ve diğerleri (2005), örgütsel bağıllığın örgütsel vatandaşlık davranışı ile pozitif, mesleki tükenmişlik ile de negatif ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır.

### 2.5.3. Okullarda Örgütsel Bağlılık

Öğretmenlerin okula bir örgüt kültürüyle bağlanması beklenmektedir. Eğitimden bağımsız olarak örgüt kültürü kavramı için, Schein (1992) “belirli bir grubun içsel bütünleşme ve dışsal uyum sorunlarını çözümlerken yarattığı, keşfettiği, geliştirdiği, geçerli kabul edilecek, yeni üyelere sorunlara ilişkin doğru bir algılama, düşünme ve hissetme yolu olarak öğretilecek kadar etkin varsayım ve inançlar bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Robbins (1990) ise örgüt kültürünü, bir örgütteki baskın değerler; örgütün işgörenlere ve müşterilere yönelik politikasını belirleyen felsefe; örgütte işlerin yapılış biçimi ve örgüt üyelerince paylaşılan temel varsayım ve inançlar şeklinde ifade etmektedir.

Eren (2004) farklı tanımları ve etki alanları olmasına karşın örgüt kültürünün; Öğrenilmiş bir olgu olduğu, işgörenler arasında paylaşılması gerektiği, işgörenlerin düşünce, bilinç ve belleklerinde inanç ve değer olarak yer aldığı ve davranış kalıpları şeklinde düzenli olarak ortaya çıktığı ve tekrarlandığı hususlarında ortak bir anlayışın olduğunu belirtmektedir.

Örgüt kültürünün örgütteki ortak inanç, değer ve normların bir bileşimi şeklinde ele alınmış olması örgüt kültürüne ilişkin tanımların birleştiği ortak nokta olarak kabul edilebilir. Schein’e (1992) göre örgüt kültürü, işgörenlerin örgüte daha fazla bağlanmasını sağlayarak, onların üyesi olduğu örgüte karşı yapabileceğinden daha fazla özveride bulunmalarını sağlar. Bu açılarından bakıldığında örgüt kültürü, işgörenlerin tutum ve davranışlarının şekillenmesinde ve yönlendirilmesinde bir denetim mekanizması görevini de üstlenmektedir. Robbins (1990) ise örgüt

kültürünün, o örgütün yetki yapısının gücünü, kültürel yapısıyla destekleyerek yönetime kolaylık sağladığını belirtmektedir. Bir örgütte var olan kültür güçlü ise, bürokratik işlemlere daha az gereksinim duyulmakta, planlama ve karar alma süreçleri kolaylaşmaktadır. Örgüt içindeki uygulamalarda ve süreçlerde standartlaşmaya gidilmesi, örgüt çalışanlarına uygun bir çalışma ortamı sağlamakta ve örgütsel verimliliği artırmaktadır.

Okulların kültürel yapısı fiziksel özelliklerden ziyade, yönetici, öğretmen ve öğrenci iletişiminden etkilenir. Okulun akademik önemi, öğretmenlerin derslerdeki etkinlikleri, ödül ve cezalandırma, öğrencilerin öğrenme koşulları, okuldaki sorumlulukları ve katılımı, öğretimin niteliği ve okuldaki çalışma ortamı, okulun kültürel yapısını belirleyen temel öğelerdir (Celep, 2002). Bir okulda başarı için, her şeyden önce başarıya değer veren, yüksek başarı beklentisi taşıyan, etkili öğrenmeyi teşvik eden bir düzen ve işbirliğini ön planda tutan bir kültürün oluşturulması gerekir (Balcı, 2002). Etkili okullar, başarıyı teşvik eden ve tüm çalışanları ortak amaçlar etrafında toplayan güçlü kültürlere sahiptir. Öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak olumlu bir örgüt kültürüne ve buna bağlı olarak öğrenme kültürüne sahip olan okullarda öğrenci başarısı artar. Etkili okulların özelliklerinden birinin de öğrenmeyi teşvik edici olumlu bir okul kültürü ve iklimi olduğu belirtilebilir. Bu konuda Stolp (2002), sağlıklı ve güçlü bir okul kültürü ile öğrenci başarısı, motivasyonu, öğretmenlerin verimliliği ve iş doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtmektedir.

Benzer şekilde, başka bir çalışmada (Cheng, 1993), güçlü bir örgütsel kültüre sahip okullarda öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu düzeylerinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır.

Şahin (2004), okul müdürlerinin liderlik stilleri ile okul kültürünü ilişkilendirdiği araştırmasında, dönüşümcü liderlik ile okul kültürü arasında pozitif bir ilişki bulmuştur.

Terzi (1999) ise, örgüt kültürüne ilişkin araştırmasında, resmi liselerde başarı kültürünü düşük düzeyde bulurken, özel liselerin başat olarak başarı kültürüne hakim



olduğu sonucuna ulaşmıştır. Terzi (2005) başka bir araştırmasında ise, ilköğretim okullarının görev yönelimli bir kültüre sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Güç stilleri ile örgüt kültürü ilişkisini araştıran Koşar (2008) ise, benzer şekilde ilköğretim okullarında görev yönelimli bir örgüt kültürünün baskın olduğunu bulmuştur.

Güçlü bir kültüre sahip örgütlerin bağlılığı nasıl geliştirdiği sorusundan hareketle, işgörenlerin örgütsel bağlılığının sağlanabilmesi için bu olgunun altındaki psikolojinin iyi anlaşılması gerektiğini belirten Ölçüm-Çetin (2004), güçlü bir örgüt kültüründe işgörenin kimlik kazanımının ve kendini örgütle özdeşleştirmesinin daha kolay olduğunu vurgulamaktadır.

Örgüt kültüründe değer uyumunun örgütsel bağlılık üzerindeki etkisini (Kalliath, Bluedorn ve Strube, 1999), bireysel ve örgütsel değerlerin örgütsel bağlılığa etkisini (Finegan, 2000), birey ve örgüt uyumu ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiyi (Verquer, Beehr ve Wagner, 2003) araştıran çalışmalara göre, örgüt kültürü işgörenlerin örgütsel bağlılığı üzerinde etkisi olan önemli bir faktördür. Örgüt kültürü işgörenle örgüt arasında güçlü bir bağ oluşturur ve işgörenin örgüte sadakat ve bağlılık duygusu geliştirmesine yardımcı olur (Hoy ve diğerleri, 1991).

Örgüt kültürü tipleri ile hastane çalışanlarının örgütsel bağlılığı arasındaki ilişkiyi araştıran Erdem (2007), örgütsel bağlılığı klan kültürü ve adhokrasi kültürü ile pozitif, hiyerarşi kültürü ve pazar kültürü ile de negatif ilişkili bulmuştur.

Örgüt kültürünün ve örgütsel bağlılığın turizm sektöründe ilişkilendirildiği başka bir çalışmada ise Çavuş ve Gürdoğan (2008), normatif bağlılığın duygusal ve devam bağlılığına göre daha güçlü olduğunu ve örgütsel bağlılık türleri ile örgüt kültürünün sosyalleşme ve katılım gibi boyutları arasında pozitif ilişkiler bulmuşlardır.

Troman, Jeffrey ve Raggl (2007), İngiltere'deki ilköğretim okullarına yönelik yaptıkları araştırmada, yaratıcılık ve performans gerektiren uygulamaların hakim

olduğu bir okul kültürünün öğretmenlerin bağlılığı üzerinde önemli bir etki oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Örgüt kültürünün öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve işten ayrılma niyetleri ile ilişkisini inceleyen Elbir ve Doyuran (2005), bürokrasi kültürü ve market kültürünün devam bağlılığı ile ilişkili olduğu sonucuna varmışlardır. Sonuç olarak, örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenler, okul adına ekstraaba gösterir, okulun amaçlarını paylaşır ve o okulda bulunmaktan gurur duyarlar (Hoy ve diğerleri, 1991).

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin analiz edilmesinde yararlanılabilecek istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler açıklanacaktır.

#### **3.1. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmanın temel amacı, “ortaokul kurumlarında görev yapan yöneticilerin stres yaratan belirgin davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır” bu nedenle bu araştırma ilişkiyel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Borg ve Gali betimsel araştırmaların amacını; temelde “nedir” ve “ne idi” yi ve olaylar arası nedensel ilişkileri bulmak şeklinde belirtmiştir (Akt: Balcı, 2007). Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2005). Çalışmada var olan durum betimlenerek, değişkenler ile ilişkinin ne düzeyde olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

#### **3.2. Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evreni 2013–2014 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultanbeyli ilçesi ortaokullarında görev yapan öğretmenlerdir. Örneklem bu genel evren içinden küme örneklem yoluyla 104’ü kadın, 93’ü erkek olmak üzere seçilen 197 öğretmenden oluşmaktadır. Ölçekler 250 öğretmene uygulanmış fakat değişik nedenlerden dolayı 43 kişinin formu (maddeleri işaretlemediklerinden ve sorulara hep aynı cevabı vermelerinden) geçersiz sayılmış ve 197 öğretmen üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 2:** Araştırmanın Uygulandığı Okullar ve Katılan Bireylerin Cinsiyet Dağılımı

OKULLAR	KADIN	ERKEK	TOPLAM
Ahmet Yesevi Ortaokulu	8	6	14
Akşemsettin Ortaokulu	6	5	11
Atatürk Ortaokulu	10	9	19
Hasan Ali Yücel Ortaokulu	7	7	14
Hasanpaşa Ortaokulu	5	5	10
Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu	6	6	12
Mehmet Corcor İmam Hatip Ortaokulu	3	3	6
Mevlana Ortaokulu	4	4	8
Namık Kemal Ortaokulu	6	6	12
Sultanbeyli Merkez Ortaokulu	10	8	18
Şehit Öğretmen Hamit Sütmen Ortaokulu	7	6	13
Turgut Reis Ortaokulu	7	6	13
Yunus Emre Ortaokulu	9	8	17
Battalgazi Ortaokulu	6	6	12
İBB Orhangazi Ortaokulu	10	8	18
TOPLAM	104	93	197

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkeni Frekans Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Cinsiyet	Kadın	104	52,8
	Erkek	93	47,2
	Toplam	197	100,0

Araştırmaya 104 (%52,8) kadın, 93 (%47,2) erkek olmak üzere 197 öğretmen katılmıştır.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin Yaş Değişkeni Frekans Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Yaş	30 yaş ve altı	126	64,0
	31-40 yaş	55	27,9
	40 yaş üzeri	16	8,1
	Toplam	197	100,0

Öğretmenlerin 126'sı (%64,0) 30 yaş ve altında, 55'i (%27,9) 31-40 yaş aralığında, 16'sı (%8,1) 40 yaşından büyüktür.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin Medeni Durum Değişkeni Frekans Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Medeni durum	Evli	89	45,2
	Bekâr	108	54,8
	Toplam	197	100,0

Öğretmenlerin 89'u (%45,2) evli, 108'i (%54,8) bekârdır.

**Tablo 6:** Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkeni Frekans Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Öğrenim düzeyi	Lisans	169	85,8
	Lisansüstü	28	14,2
	Toplam	197	100,0

Öğretmenlerin 169'u (%85,8) lisans düzeyinde, 28'i (%14,2) lisansüstü düzeyde öğrenim görmüştür.

**Tablo 7:** Öğretmenlerin Branş Değişkeni Frekans Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Branş	Sözel dersler	85	43,1
	Sayısal dersler	71	36,0
	Uygulamalı dersler	41	20,8
	Toplam	197	100,0

Öğretmenlerin 36'sı (%18,3) Türkçe, 30'u (%15,2) Matematik, 27'si (%13,7) Fen ve Teknoloji, 24'ü (%12,2) İngilizce, 15'i (%7,6) Sosyal Bilgiler, 14'ü (%7,1) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 12'si (%6,1) Beden Eğitimi, 11'i (%5,6) Görsel Sanatlar, 8'i (%4,1) Bilişim Teknolojileri, 7'si (%3,6) Müzik, 5'i (%2,5) Rehberlik, 5'i (%2,5) Rehberlik, 3'ü (%1,5) Diğer branş öğretmenidir.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin Meslekteki Süre Değişkeni Frekans Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Meslekteki süre	5 yıl ve daha az	118	59,9
	6-10 yıl	46	23,4
	10 yıldan fazla	33	16,8
	Toplam	197	100,0

Öğretmenlerin 118'i (%59,9) 5 yıl ve daha az, 46'sı (%23,4) 6-10 yıl, 33'ü (%16,8) 10 yıldan fazla süredir öğretmenlik mesleğini yapmaktadır.

**Tablo 9:** Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresi Değişkeni Frekans Dağılımı

Değişkenler	Seçenekler	f	%
Okuldaki görev süresi	5 yıl ve daha az	154	78,2
	6-10 yıl	27	13,7
	10 yıldan fazla	16	8,1
	Toplam	197	100,0

Öğretmenlerin 154'ü (%78,2) 5 yıl ve daha az süredir, 27'si (%13,7) 6-10 yıl, 16'sı (%8,1) 10 yıldan fazla süredir bulunduğu okulda görev yapmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak 3 bölümden oluşan anket formu kullanılmıştır.

Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, branş, mesleki kıdem ve okuldaki görev sürelerini sorgulayan 7 demografik soru bulunmaktadır.

Anketin ikinci bölümünde Sümer (2007) tarafından oluşturulan Strese Yol Açan Yönetici Davranışları ölçeği kullanılmıştır. 42 madde olarak geliştirilen ölçek daha sonra Yetişir (2011) tarafından geliştirilmiş ve 36 maddeye düşürülmüştür.

Sümer (2007) çalışmasında Cronbach Alpha katsayısını 0,89 olarak bulmuştur. Yetişir (2011) çalışmasında 36 maddelik yapısının katsayısını 0,98 olarak bulmuştur. Her iki çalışmada da ölçekteki maddelerin tek faktörde toplandığı tespit edilmiştir. Yetişir (2011) çalışmasında ölçeğin açıkladığı toplam varyansı %48 olarak bulmuştur.

Anket uygulaması sonrasında yapılan faktör analizinde “Strese Yol Açan Yönetici Davranışları” ölçeğindeki 36 sorunun tamamı tek faktörde toplanmıştır. 36 sorudan oluşan tek faktör “Strese Yol Açan Yönetici Davranışları” değişkenindeki

toplam varyans %61'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı, 0,98 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,43 ile 0,89 arasında değişmektedir. Maddelerin madde toplam korelasyonları 0,46 ile 0,88 arasında değişmektedir.

Anketin üçüncü bölümü “örgütsel bağlılık” düzeyini ölçmeye yöneliktir. Örgütsel Bağlılık Ölçeği Allen ve Meyer (1977) tarafından geliştirilmiş olup 24 sorudan oluşmaktadır. 8 sorudan oluşan “duygusal bağlılık”, 8 sorudan oluşan “devam bağlılığı”, 8 sorudan oluşan “normatif bağlılık” alt boyutlarından oluşmaktadır.

Duygusal Bağlılık alt boyutu: Bireyin örgütle özdeşleşmesini ve örgüte duygusal açıdan bağlılık duymasını kapsar. Burada örgüte karşı içselleştirilmiş bir bağ söz konusudur.

Devam Bağlılığı: Çalışanın, örgütten ayrılmanın kar ve zarar durumunu hesaba katmasıdır. Bu bağlılık sürecinde örgütte çalışmaya ihtiyaç duyulması ön plandadır. Araştırma evreni öğretmenlerden oluştuğu için ve öğretmenlerin örgütten (okuldan) ayrılmalarının il içi veya il dışı atamalarla mümkün olduğu; bir okuldan başka bir okula gitmesinin özel sektördeki örgüt değiştirmelerle aynı anlama gelmeyeceği için bu çalışmada devam bağlılığı alt boyutu soruları kullanılmamıştır.

Normatif Bağlılık: Duygusal bağlılık kadar içten, benimsenen ve güçlü bir bağlılık olmasa da çalışan örgütün norm ve kuralları gereği, örgüte karşı sorumlu olduğunu hisseder. Bu nedenle örgüte karşı sorumluluk ve katkılarını örgüte üye olduğu ve kurallar gerektirdiği için devam ettirir. Burada devam bağlılığı gibi bir zorunluluk söz konusu olmadığı gibi, duygusal anlamda da bir özdeşleşme yoktur.

Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında araştırma evren ve örnekleme göre farklılık göstermiş ve azalmıştır. Gündoğan (2009) güvenilirlik analizinde ölçeğin 6 soruya düşen “duygusal bağlılık” boyutu için 0,83, 6 soruya düşen “devamlılık” boyutu için 0,80 ve 4 soruya düşürdüğü “normatif bağlılık” alt boyutu için 0,87, ölçeğin tamamı için ise (16 soru) 0,72 alfa katsayılarına ulaşmıştır. Boylu, Pelit ve Güçer (2007) ise çalışmalarında “duygusal bağlılık” boyutu (6 soru) için 0,92,



“devamlılık” boyutu (6 soru) için 0,79, “normatif bağlılık” boyutu (5 soru) 0,80 ve ölçeğin tamamı için (17 soru) 0,85 alfa katsayısı elde etmişlerdir. Karadeniz (2010) çalışmasında 24 sorunun tamamını kullanarak, alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayılarını sırasıyla 0.70, 0,80 ve 0,82 olarak bulmuştur. Köse (2014) çalışmasında ölçekteki 24 sorudan 9’unun elendiğini ve kalan 15 sorudan 5’inin “duygusal bağlılık”, 6’sının “devam bağlılığı”, 4’ünün “normatif bağlılık” olmak üzere 3 faktörde toplandığını tespit etmiştir. Sözü edilen 3 faktörün “Örgütsel Bağlılık” değişkenindeki toplam varyansın %56’sını açıkladığı sonucunu elde etmiştir. Bu çalışmada Gayır (2011) çalışmasında Duygusal ve Normatif Bağlılık alt boyutları ve 13 madde olarak doğrulanmış yapısı (Cronbach Alpha=0,91) kullanılmıştır.

Anket uygulaması sonrasında yapılan faktör analizinde “Örgütsel Bağlılık” ölçeğindeki 2 soru elenmiş olup 11 sorudan 6’sı “duygusal bağlılık”, 5’i “normatif bağlılık” olmak üzere 2 faktörde toplanmıştır. Sözü edilen 2 faktör “Örgütsel Bağlılık” değişkenindeki toplam varyans %65’ini açıklamaktadır. Alt Boyutların açıkladıkları varyans sırasıyla %67 ve %62 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alpha katsayısı 0,91; alt boyutların katsayıları sırasıyla 0,90 ve 0,84 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri 0,75 ile 0,84 arasında değişmektedir. Maddelerin madde toplam korelasyonları 0,46 ile 0,75 arasında değişmektedir. Bu sonuçlar 2 alt boyuttan oluşan ölçekte yer alan 11 maddenin geçerliklerinin yüksek olduğu, örgütsel bağlılık açısından öğretmenleri ayırt ettikleri ve aynı davranışı (örgütsel bağlılık) ölçmeye yönelik maddeler oldukları şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Bu bölümde araştırmaya temel oluşturan katılımcıların görüş ve algılarının belirlenmesinde kullanılan ölçme araçları ve uygulama sürecinden bahsedilecektir.

#### **3.4.1. Ölçme Aracının Uygulanma Aşamaları**

2013–2014 öğretim yılında örneklem belirlendikten ve araştırma için gerekli izinler yasal yollarla alındıktan sonra belirlenen okullara gidilerek okul müdürleriyle

görülmüş ve gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Anket ve ölçekler çoğaltılıp öğretmenlere uygulanmıştır. Ayrıca her okulda kısa süreli toplantılar yapılarak ölçek hakkında gerekli bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirmede bu çalışmayı kimin yaptığı ve çalışmanın ne hakkında olduğu ve çalışmayla neyin amaçlandığı gibi konular yer almıştır. Ölçekler 250 öğretmene uygulanmış fakat değişik nedenlerden dolayı 43 kişinin formu (maddeleri işaretlemediklerinden ve sorulara hep aynı cevabı vermelerinden) geçersiz sayılmış ve 197 kişi üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir.

### 3.4.2. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin demografik bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde; Örgütsel Bağlılık ve Stres Yaratan Yönetici Davranışları ölçekleri, alt boyutları ve maddelerinin ortalama ve standart sapmaları betimsel istatistikler tablosu şeklinde sunulmuştur.

Örgütsel Bağlılık ölçeği ve alt boyutları ile Stres Yaratan Yönetici davranışları ölçeği karşılaştırmasında hangi korelasyon analizinin kullanılacağını belirlemek amacıyla ölçek ve alt boyutlarının normallik sınamasında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness)  $\pm 1$  sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011).

Çarpıklık katsayıları incelendiğinde Örgütsel Bağlılık ve alt boyutlarının ve Stres Yaratan Yönetici Davranışları ölçeğinin normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Ek-4). Normallik koşulunun her iki değişken için de karşılandığından değişkenler arası ilişkinin sınanmasında Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

Karşılaştırma testlerinde (değişkenlerin demografik özelliklere göre karşılaştırılmasında) parametrik veya non-parametrik testlerden hangilerinin kullanılacağını belirlemek amacıyla normallik sınaması yapılmıştır. Normallik sınamasında Kolmogorov Smirnov (örneklem büyüklüğü 50'nin altında olduğunda Shapiro Wilk) testi kullanıldı. Kolmogorov Smirnov testinde elde edilen istatistik

değerine ait p değerinin tüm alt gruplarda (örneğin hem kadın hem de erkek örneklemede) 0,05'den büyük çıkması dağılımın normal olduğu; normal dağılımdan aşırı sapma olmadığı anlamına gelir (Büyüköztürk, 2011).

Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda parametrik testlerin (t testi, Varyans analizi vb.) alternatifi olarak non-parametrik testler (Mann Whitney U, Kruskal Wallis vb.) kullanılır (Büyüköztürk, 2011).

Bu sebeple normal dağılımın olduğu ikili karşılaştırmalarda t Testi, ikiden fazla ortalamanın anlamlılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) kullanılmıştır. Normal dağılımın olmadığı durumlarda ise; ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi, ikiden fazla ortalamanın anlamlılığı için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır (Ek-4).

Tek Yönlü Varyans Analizinde anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analizlerde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05  $p < 0,05$ ) olarak belirlenmiştir.

## BÖLÜM IV BULGULAR

Bu bölümde, araştırma ile elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ele alınmaktadır.

### 4.1. Stres Yaratan Yönetici Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışlarına ilişkin görüşlerinin düzeyi ve bu görüşlerin demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin alt problemlere ait bulgular ele alınmaktadır.

**Tablo 10:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

İfadeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		$\bar{X}$	s.s.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Okulda olup bitenlerden öğretmenlerin bilgi edinmesinin istenmemesi	24	12,2	51	25,9	79	40,1	29	14,7	14	7,1	2,78	1,06
2. Verilen işi iyi yapanlara daha çok iş yüklenmesi	8	4,1	30	15,2	59	29,9	76	38,6	24	12,2	3,39	1,01
3. Haksızlıklara ses çıkarılmamasının istenmesi	33	16,8	35	17,8	40	20,3	51	25,9	38	19,3	3,13	1,36
4. Alçak gönüllü, güler yüzlülerin önemli görevler için düşünülmemesi	31	15,7	44	22,3	66	33,5	33	16,8	23	11,7	2,86	1,21
5. Kendini önemsetmeye çalışanlara daha çok değer verilmesi	24	12,2	35	17,8	54	27,4	54	27,4	30	15,2	3,15	1,23
6. Hakkını aramayanların, hak dağıtımında akla en son getirilmesi	20	10,2	30	15,2	55	27,9	51	25,9	41	20,8	3,31	1,24
7. Yanlışları belirtip, öneri getirenlerin sevilmemesi	31	15,7	30	15,2	46	23,4	58	29,4	32	16,2	3,15	1,30
8. İşinizin gereklerini yerine getirirken yöneticinin müdahale etmesi	29	14,7	48	24,4	42	21,3	50	25,4	28	14,2	3,00	1,28

**Tablo 10 (Devamı):** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

İfadeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		$\bar{X}$	s.s.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
9. Öğretmenlerin haklarını bilip istemelerinin hoş karşılanmaması	34	17,3	41	20,8	41	20,8	40	20,3	41	20,8	3,06	1,39
10. Öğretmenlerden iş yapmalarını istenip, sorunlarıyla ilgilenilmemesi	22	11,2	47	23,9	43	21,8	44	22,3	41	20,8	3,17	1,31
11. Görevinin dışındaki işleri yapmanızın istenmesi (Şahsi işler v.b)	53	26,9	38	19,3	40	20,3	33	16,8	33	16,8	2,77	1,43
12. Verilen görevlerin yerine getirilmesi için korku, tehdit, ceza v.b. yaptırımların kullanılması	60	30,5	28	14,2	34	17,3	36	18,3	39	19,8	2,82	1,52
13. Mevzuattaki “idarecinin vereceği diğer işleri yapar” maddesinin istismar edilmesi	46	23,4	41	20,8	32	16,2	43	21,8	35	17,8	2,89	1,43
14. Başkalarının yanında veya yalnız öğretmenin rencide edilmesi	52	26,4	40	20,3	28	14,2	33	16,8	44	22,3	2,88	1,52
15. Kişilerin ve yaptıkları işin küçümsenmesi	53	26,9	34	17,3	36	18,3	41	20,8	33	16,8	2,83	1,45
16. Önyargılı, keyfi davranışlar sergilenip, yargısız hüküm verilmesi	42	21,3	45	22,8	27	13,7	46	23,4	37	18,8	2,95	1,44
17. Görev dağılımının adaletli yapılmaması	22	11,2	41	20,8	43	21,8	48	24,4	43	21,8	3,24	1,31
18. İyi performans gösteren personelin ödüllendirilmemesi	17	8,6	28	14,2	66	33,5	57	28,9	29	14,7	3,26	1,14
19. Verilen emir ve talimatlara sahip çıkılmaması	24	12,2	53	26,9	55	27,9	43	21,8	22	11,2	2,92	1,19
20. Görev tanımlamalarının belirsiz olması	25	12,7	60	30,5	42	21,3	46	23,4	24	12,2	2,91	1,23
21. Öğretmenlerin dile getirdiği şikâyet ve önerilerin dikkate alınmaması	16	8,1	47	23,9	47	23,9	52	26,4	35	17,8	3,21	1,22
22. Okulda düzenlenecek sosyal kültürel faaliyetlere, eğitsel kol vs.lere, çalışanların ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda görevlendirmeler yapılmaması	23	11,7	39	19,8	55	27,9	56	28,4	24	12,2	3,09	1,19

**Tablo 10 (Devamı):** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar

İfadeler	Hiç		Az		Orta		Çok		Pek Çok		$\bar{X}$	s.s.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
23. Aylıkla ödül, başarı belgesi vs. ile ödüllendirmelerde iyi performansın göz önünde bulundurulmaması	21	10,7	38	19,3	55	27,9	44	22,3	39	19,8	3,21	1,26
24. Öğretmenler arasındaki çatışmaların uzlaşmacı bir şekilde çözülmeyip, yanlış davranılması	39	19,8	41	20,8	39	19,8	34	17,3	44	22,3	3,01	1,44
25. Öğretmenlerin sırlarının başkalarıyla paylaşılması	58	29,4	46	23,4	23	11,7	37	18,8	33	16,8	2,70	1,48
26. Öğretmenleri denetlerken yol gösterici, ufuk açıcı bir tavır takınılmayıp, daha çok sorgulayıcı olunması	29	14,7	47	23,9	41	20,8	45	22,8	35	17,8	3,05	1,33
27. Öğretmenlerin ilk derse girmeden önce gelip gelmediğinin her gün kontrol edilmesi	46	23,4	52	26,4	45	22,8	31	15,7	23	11,7	2,65	1,30
28. Yöneticinin, hakkında yapılan eleştirileri dikkate almaması ve hatta kişiliğine bir müdahale kabul etmesi	52	26,4	46	23,4	34	17,3	35	17,8	30	15,2	2,72	1,41
29. Başarısızlıkların ve hataların hemen cezalandırılıp, mazeretlerin dikkate alınmaması	47	23,9	45	22,8	37	18,8	45	22,8	23	11,7	2,75	1,35
30. Öğretmenlerle iletişim kurarken cinsiyet farkı gözetilmesi	58	29,4	34	17,3	29	14,7	41	20,8	35	17,8	2,80	1,49
31. Ders dağılımı yaparken yanlış davranılması	32	16,2	46	23,4	29	14,7	46	23,4	44	22,3	3,12	1,41
32. Nöbet gün ve yerlerinin hakkaniyet ölçüsünde belirlenmemesi	40	20,3	33	16,8	40	20,3	49	24,9	35	17,8	3,03	1,39
33. Öğretmenin açığının bulunmaya çalışılması	55	27,9	39	19,8	33	16,8	33	16,8	37	18,8	2,78	1,48
34. Öğretmelerin sorunlarına (hastalık vb.) anlayış gösterilmemesi	53	26,9	42	21,3	32	16,2	34	17,3	36	18,3	2,78	1,46
35. Öğretmenlerin para toplamaları (Eğitime katkı payı vb.) konusunda sürekli ikaz edilmesi	31	15,7	33	16,8	38	19,3	51	25,9	44	22,3	3,22	1,38
36. Öğretmenlere üye oldukları sendikaya göre davranış sergilenmesi	50	25,4	29	14,7	33	16,8	42	21,3	43	21,8	2,99	1,50
<b>STRES YARATAN YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI</b>											<b>2,99</b>	<b>1,05</b>

Öğretmenler üzerinde stres yaratan yönetici davranışlarının en önemlilerinin sırasıyla “2- Verilen işi iyi yapanlara daha çok iş yüklemesi” (3,39), “18-İyi performans gösteren personeli ödüllendirmemesi” (3,26), “17-Görev dağılımını adaletli yapmaması” (3,24) ve “35-Öğretmenlerin para toplamaları konusunda sürekli ikaz edilmesi” (3,22) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin genel olarak stres yaratan yönetici davranışlarına ilişkin algıları 2,99 “Orta düzeyde” bulunmuştur.

Öğretmenler üzerinde en düşük düzeyde stres yaratan yönetici davranışı ise “27-Öğretmenlerin ilk derse girmeden önce gelip gelmediğinin her gün kontrol edilmesi” davranışıdır.

**Tablo 11:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	104	100,81	10484,50	4647,50	0,637
Erkek	93	96,97	9018,50		

Tabloda görülen sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Stres Yaratan Yönetici Davranışları puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=4647,50$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri, cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 12:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evli	89	95,62	8510,50	4505,50	0,450
Bekar	108	101,78	10992,50		

Tabloda görülen sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Stres Yaratan Yönetici Davranışları puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=4505,50$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri, medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 13 :** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	169	98,26	16606,00	2241,00	0,655
Lisansüstü	28	103,46	2897,00		

Tabloda görülen sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Stres Yaratan Yönetici Davranışları puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=2241,00$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri, öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 14:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
A- 30 yaş ve altı	126	103,50	2	9,517	0,009	A>C
B- 31-40 yaş	55	100,91				B>C
C- 41 yaş ve üzeri	16	57,03				

Öğretmenlerin Stres Yaratan Yönetici Davranışları puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=9,517$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 30 yaş ve altı öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışları puanları 31-40 yaş ve 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). 30 yaş



ve altı öğretmenlerin yöneticilerin stres yaratan davranışlarına ilişkin algısı, daha büyük yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısından daha yüksektir.

**Tablo 15:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- Sözel dersler	85	93,33	2	1,593	0,655	
B- Sayısal dersler	71	104,68				
C- Uygulamalı dersler	41	100,91				

Tabloda görülen sıra ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Stres Yaratan Yönetici Davranışları puanlarının branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $X^2=1,593$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri, branşlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 16:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	118	103,38	2	9,574	0,008	A>C
B- 6-10 yıl	46	107,66				B>C
C- 11 yıl ve üzeri	33	71,26				

Öğretmenlerin Stres Yaratan Yönetici Davranışları puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=9,574$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışları puanları 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). 5 yıl ve daha az mesleki

kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerin stres yaratan davranışlarına ilişkin algısı, daha yüksek hizmet süresine sahip öğretmenlerin algısından daha yüksektir.

**Tablo 17:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuldaki Görev Süresi	N	Sıra Ort.	Sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	154	102,73	2	9,967	0,007	A>C
B- 6-10 yıl	27	103,26				B>C
C- 11 yıl ve üzeri	16	55,88				

Öğretmenlerin Stres Yaratan Yönetici Davranışları puanları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=9,967$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre okuldaki görev süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışları puanları okuldaki görev süresi 6-10 yıl ve 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). Okuldaki görev süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin yöneticilerin stres yaratan davranışlarına ilişkin algısı, okuldaki görev süresi daha fazla olan öğretmenlerin algısından daha yüksektir.

#### 4.2. Örgütsel Bağlılığa İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve örgütsel bağlılık düzeylerinin demografik değişkenlere göre farklılaşmasına ilişkin alt problemlere ait bulgular ele alınmaktadır.

**Tablo 18: Örgütsel Bağlılık Puanlarına İlişkin Betimsel Sonuçlar**

İfadeler	Hiç		Çok Az		Kısmen		Fazla		Tamamen		$\bar{X}$	s.s.
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1. Bu kurumda kendimi ailemin bir parçası gibi hissediyorum	10	5,1	34	17,3	88	44,7	53	26,9	12	6,1	3,11	0,93
2. Bu kurumda duygusal yönden kendimi bağlanmış hissediyorum	11	5,6	47	23,9	68	34,5	57	28,9	14	7,1	3,08	1,01
3. Bu kurumda çalışıyor olmanın, benim için, mesleki acıdan önemi büyüktür	10	5,1	43	21,8	57	28,9	69	35,0	18	9,1	3,21	1,04
4. Bu kurumda kendim için en uygun yerde olduğumu hissediyorum	22	11,2	49	24,9	70	35,5	40	20,3	16	8,1	3,03	2,40
5. Bu kurum benim sadakatimi hak ediyor	14	7,1	30	15,2	73	37,1	62	31,5	18	9,1	3,20	1,03
6. Bu kurumda çalıştığımı başkalarına söylemekten gurur duyuyorum	19	9,6	34	17,3	57	28,9	59	29,9	28	14,2	3,21	1,17
<i>Duygusal Bağlılık</i>											<i>3,12</i>	<i>0,86</i>
7. Emekli oluncaya kadar bu kurumda çalışmaktan çok mutlu olurum	56	28,4	46	23,4	51	25,9	29	14,7	15	7,6	2,49	1,25
8. Bu kurumda bu kadar uğraş verdiğim için farklı bir kurumda olmayı düşünmüyorum	48	24,4	43	21,8	54	27,4	40	20,3	12	6,1	2,61	1,22
9. Ayrılmak istesem bile su anda bu kurumdaki ayrılmak bana çok zor gelir	31	15,7	41	20,8	58	29,4	41	20,8	26	13,2	2,94	1,25
10. Bu kurumdaki ayrılmaya karar verirsem hayatım bundan pek etkilenmez	28	14,2	33	16,8	74	37,6	46	23,4	16	8,1	2,94	1,13
13. Bu kurum su anda bırakırsam suçluluk hissedirim	42	21,3	46	23,4	66	33,5	32	16,2	11	5,6	2,61	1,15
<i>Normatif Bağlılık</i>											<i>2,68</i>	<i>0,96</i>
<b>ÖRGÜTSEL BAĞLILIK</b>											<b>2,92</b>	<b>0,83</b>

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ifadeler incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına “3. Bu kurumda çalışıyor olmanın, benim için, mesleki

açından önemi büyüktür” (3,21), “6. Bu kurumda çalıştığımı başkalarına söylemekten gurur duyuyorum” (3,21), “5. Bu kurum benim sadakatimi hak ediyor” (3,20), “1. Bu kurumda kendimi ailenin bir parçası gibi hissediyorum” (3,11), “2. Bu kurumda duygusal yönden kendimi bağlanmış hissediyorum” (3,08) ifadelerinin sahip olduğu ve ölçekte yer alan tüm maddelerin puan ortalamalarının “kısmen” düzeyinde olduğu görülmektedir.

Duygusal Bağlılık alt boyutu puan ortalaması 3,12 “Kısmen”, Normatif Bağlılık alt boyutu puan ortalaması 2,68 “Kısmen” ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği puan ortalaması 2,92 “Kısmen” düzeyinde bulunmuştur.

**Tablo 19:** Duygusal Bağlılık Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{\chi}$	SS	t	p
Kadın	104	3,03	0,85	-1,493	0,137
Erkek	93	3,22	0,87		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=-1,493$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 20:** Normatif Bağlılık Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	104	96,40	100025,50	4565,50	0,497
Erkek	93	101,91	9477,50		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği

tespit edilmiştir ( $U=4565,50$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 21:** Örgütsel Bağlılık Puanlarının Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{\chi}$	SS	t	p
Kadın	104	2,85	0,82	-1,270	0,206
Erkek	93	3,00	0,83		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=-1,270$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 22:** Duygusal Bağlılık Puanlarının Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{\chi}$	SS	t	p
Evli	89	3,13	0,84	0,159	0,874
Bekar	108	3,11	0,87		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=0,159$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 23:** Normatif Bağlılık Puanlarının Medeni Duruma Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Evli	89	97,75	8700,00	4695,00	0,780
Bekar	108	100,03	10803,00		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=4695,00$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 24:** Örgütsel Bağlılık Puanlarının Medeni Duruma Göre t Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{\chi}$	SS	t	p
Evli	89	2,92	0,82	-0,054	0,957
Bekar	108	2,92	0,84		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $t=-0,054$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri medeni durumlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 25:** Duygusal Bağlılık Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	169	99,26	16775,50	2321,50	0,873
Lisansüstü	28	97,41	2727,50		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık

göstermediği tespit edilmiştir ( $U=2321,50$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 26:** Normatif Bağlılık Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	169	98,70	16680,50	2315,50	0,856
Lisansüstü	28	100,80	2822,50		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=2315,50$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 27:** Örgütsel Bağlılık Puanlarının Öğrenim Düzeyine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öğrenim Düzeyi	N	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	p
Lisans	169	99,09	16746,50	2350,50	0,956
Lisansüstü	28	98,45	2756,50		

Tablo görülen puan ortalamaları incelendiğinde öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $U=2350,50$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 28:** Duygusal Bağlılık Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiziz Sonuçları

Yaş Grupları	N	$\bar{\chi}$	SS	$F_{(2;194)}$	p	Fark
A- 30 yaş ve altı	126	3,10	0,87	2,372	0,096	
B- 31-40 yaş	55	3,03	0,88			
C- 41 yaş ve üzeri	16	3,55	0,59			

Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{(2;194)}=2,372$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 29:** Normatif Bağlılık Puanlarının Yaşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Yaş Grupları	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
A- 30 yaş ve altı	126	96,73	2	2,387	0,303	
B- 31-40 yaş	55	98,09				
C- 41 yaş ve üzeri	16	119,97				

Öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $X^2=2,387$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 30:** Örgütsel Bağlılık Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analiziz Sonuçları

Yaş Grupları	N	$\bar{\chi}$	SS	$F_{(2;194)}$	p	Fark
A- 30 yaş ve altı	126	2,89	0,82	1,972	0,142	
B- 31-40 yaş	55	2,87	0,85			
C- 41 yaş ve üzeri	16	3,31	0,73			



Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanları yaş gruplarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{(2;194)}=1,972$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri yaşlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 31:** Duygusal Bağlılık Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
A- Sözel dersler	85	106,59	2	3,369	0,186	
B- Sayısal dersler	71	96,70				
C- Uygulamalı dersler	41	87,27				

Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanları branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $X^2=3,369$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 32:** Normatif Bağlılık Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ort.	sd	$X^2$	p	Fark
A- Sözel dersler	85	97,62	2	1,050	0,591	
B- Sayısal dersler	71	104,06				
C- Uygulamalı dersler	41	93,11				

Öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanları branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $X^2=1,050$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 33:** Örgütsel Bağlılık Puanlarının Branşa Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Branş	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- Sözel dersler	85	102,79	2	1,601	0,449	
B- Sayısal dersler	71	100,09				
C- Uygulamalı dersler	41	89,26				

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanları branşa göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $X^2=1,601$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermemektedir.

**Tablo 34:** Duygusal Bağlılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	118	97,17	2	6,311	0,043	C>A
B- 6-10 yıl	46	88,45				C>B
C- 11 yıl ve üzeri	33	120,26				

Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=6,311$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 5 yıl ve daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyi daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyinden daha olumludur.

**Tablo 35:** Normatif Bağlılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	118	98,91	2	6,410	0,041	C>B
B- 6-10 yıl	46	85,41				
C- 11 yıl ve üzeri	33	118,27				

Öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=6,410$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyinden daha olumludur.

**Tablo 36:** Örgütsel Bağlılık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	118	97,95	2	7,491	0,024	C>A
B- 6-10 yıl	46	85,80				C>B
C- 11 yıl ve üzeri	33	121,14				

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanları mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=7,491$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanları 5 yıl ve daha az ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha olumludur.

**Tablo 37:** Duygusal Bağlılık Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuldaki Görev Süresi	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	154	95,51	2	8,156	0,017	C>A
B- 6-10 yıl	27	95,81				C>B
C- 11 yıl ve üzeri	16	137,94				

Öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=6,311$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Duygusal Bağlılık puanları, okuldaki görev süresi 5 yıl ve daha az ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin duygusal bağlılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). Okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyi okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin duygusal bağlılık düzeyinden daha olumludur.

**Tablo 38:** Normatif Bağlılık Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuldaki Görev Süresi	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	154	95,09	2	12,784	0,002	C>A
B- 6-10 yıl	27	92,48				C>B
C- 11 yıl ve üzeri	16	147,66				

Öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=12,784$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Normatif Bağlılık puanları, okuldaki görev süresi 5 yıl ve daha az ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin normatif bağlılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). Okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan

öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyi okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin normatif bağlılık düzeyinden daha olumludur.

**Tablo 39:** Örgütsel Bağlılık Puanlarının Okuldaki Görev Süresine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Okuldaki Görev Süresi	N	Sıra Ort.	sd	X <sup>2</sup>	p	Fark
A- 5 yıl ve altı	154	95,27	2	12,012	0,002	C>A
B- 6-10 yıl	27	92,30				C>B
C- 11 yıl ve üzeri	16	146,19				

Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanları okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $X^2=12,012$ ;  $p<0,05$ ). Farkın hangi gruplar arasında olduğuna ilişkin yapılan Mann Whitney U ikili karşılaştırma sonuçlarına göre okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık puanları, okuldaki görev süresi 5 yıl ve daha az ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir ( $p<0,05$ ). Okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha olumludur.

### 4.3. Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Dair Bulgular

Bu bölümde stres yaratan yönetici davranışları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki olup olmadığı alt problemi incelenmiştir.

**Tablo 40:** Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçekler		Stres Yaratan Yönetici Davranışları	Duygusal Bağlılık	Normatif Bağlılık	ÖRGÜTSEL BAĞLILIK
Stres Yaratan Yönetici Davranışları	r	1	-0,29	-0,17	-0,26
	p		0,00	0,01	0,00
	n	197	197	197	197
Duygusal Bağlılık	r	-0,29	1	0,68	0,92
	p	0,00		0,00	0,00
	n	197	197	197	197
Normatif Bağlılık	r	-0,17	0,68	1	0,91
	p	0,01	0,00		0,00
	n	197	197	197	197
ÖRGÜTSEL BAĞLILIK	r	-0,26	0,92	0,91	1
	p	0,00	0,00	0,00	
	n	197	197	197	197

Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Duygusal Bağlılık arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r=0,29| < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Stres Yaratan Yönetici Davranışları algısı yüksek olan öğretmenlerin Duygusal Bağlılık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Normatif Bağlılık arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,17 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Stres Yaratan Yönetici Davranışları algısı yüksek olan öğretmenlerin Normatif Bağlılık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Stres Yaratan Yönetici Davranışları ile Örgütsel Bağlılık arasında düşük düzeyde ( $0,00 < |r| = 0,26 < 0,30$ ), negatif ( $r < 0$ ) ve anlamlı ( $p < 0,01$ ) bir ilişki olduğu görülmektedir. Stres Yaratan Yönetici Davranışları algısı yüksek olan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara, tartışmalara ve bulgular üzerinden düzenlenen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuçlar

1. Araştırmanın ilk alt problemi kapsamında, ortaokul kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde stres yaratan yönetici davranışları belirlenmiş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Stres yaratan otuz altı yönetici davranışının aldığı puanların genel ortalaması sonucunda, yöneticilerin öğretmenler üzerinde orta düzeyde strese neden oldukları görülmüştür.

Araştırmadaki bulgular Akpınar (2008)'in "Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı araştırmada öğretmenlerin, yönetsel sorunlar ve eğitimde yaşanan değişimler de öğretmen tarafından orta derecede stres kaynağı olarak algılandığı bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler üzerinde en belirgin stres yaratan üç yönetici davranışı '*Verilen işi iyi yapanlara daha çok iş yüklemesi*', '*İyi performans gösteren personeli ödüllendirmemesi*' ve '*Görev dağılımını adaletli yapmaması*' davranışlarıdır.

Bu alandaki araştırmalarda iş yükü, niceliksel ve niteliksel yönden incelenmiştir (Greenberg ve Baron, 1997) ve araştırma sonuçlarımızı desteklediği görülmüştür. Çünkü her iki durum da birey için yüksek düzeyde strese neden olmaktadır. Fazla iş yükü sonucunda da bireylerde uykusuzluk, sinirlilik, dikkatsizlik sonucu hatalarda artış ve kararsızlık görülebilmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri görev dağılımında çok hassas davranmalı ve iş yüküne sebebiyet verecek uygulamalardan kaçınmalıdır.



Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı bir şekilde Cynthia (1986) “Yüksek Stresli Meslekler, İş Doyumu, Stres ve Profesyonellerin Eşlerinin Refahı” adlı araştırmasında stres kaynaklarıyla doyum kaynakları arasında negatif bir ilişkinin olup olmadığını araştırmıştır. Sonuçta mesleki istek ve taleplerin kişinin işi üzerinde negatif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur.

Bu yüzden yöneticiler, öğretmenler işlerinin gereklerini yerine getirirken müdahale etme, görevleri dışındaki işlerin yapılmasının istenmesi, verilen görevlerin yerine getirilmesi için korku, tehdit, ceza vb. yaptırımların kullanılması, mevzuattaki “idarecinin vereceği diğer işleri yapar” maddesinin istismar edilmesi, görev tanımlamalarının belirsiz olması gibi konularda öğretmenlerin hassasiyetlerine özen göstermelidir.

Okul yöneticileri, öğretmenlerde iş ortamından kaynaklanan stresi azaltmak için “destekleyici örgüt iklimi yaratmak” (Işıkhan, 2004) şeklindeki çözüm önerisini yaşama geçirmelidirler.

Öğretmenler üzerinde en düşük düzeyde stres yaratan yönetici davranışı ise “*Öğretmenlerin ilk derse girmeden önce gelip gelmediğinin her gün kontrol edilmesi*” davranışıdır.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında, ortaokul kurumlarında çalışan öğretmenler üzerinde stres yaratan yönetici davranışlarının cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi, yaş, branş, kıdem ve görev süresi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmenler üzerinde stres yaratan yönetici davranışları yaşa, mesleki kıdeme ve okuldaki görev süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Bu bağlamda; 30 yaş ve altı öğretmenlerin yöneticilerin stres yaratan davranışlarına ilişkin algısı, daha büyük yaş gruplarındaki öğretmenlerin algısından daha yüksektir.

5 yıl ve daha az mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerin stres yaratan davranışlarına ilişkin algısı, daha yüksek hizmet süresine sahip öğretmenlerin algısından daha yüksektir.

Okuldaki görev süresi 5 yıl ve daha az olan öğretmenlerin yöneticilerin stres yaratan davranışlarına ilişkin algısı, okuldaki görev süresi daha fazla olan öğretmenlerin algısından daha yüksektir.

Russell, Altmaier ve Van Velzen'in çalışmalarından çıkan sonuç da; genç öğretmenlerin daha fazla duygusal tükenme içinde olduklarını belirtmekte ve araştırma sonuçlarını bu açıdan desteklemektedir. Bu çalışmadan aktarılan bir diğer sonuç da bu genç öğretmenlerin duygusal tükenme sonucu öğrencilerine olumsuz davranışlar olarak yansıtılmalarıdır.

Bu konuda okul yöneticilerinin genç öğretmenlerin stresle başa çıkma ve daha verimli olabilmeleri adına gerekli önlemleri almalarının önemi açıkça görülmektedir. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarına stres yönetimi ve stresle baş etme yollarına ilişkin derslerin eklenmesi gerekliliği de ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin stres yaratan yönetici davranışlarına ilişkin görüşleri, öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim düzeyi ve branşa göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

3. Üçüncü alt problem kapsamında, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi Duygusal ve Normatif alt boyutlarına göre ölçülmüş ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Duygusal Bağlılık alt boyutu puan ortalaması 3,12 "Kısmen", Normatif Bağlılık alt boyutu puan ortalaması 2,68 "Kısmen" ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği puan ortalaması 2,92 "Kısmen" düzeyinde bulunmuştur.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin ifadeler incelendiğinde en yüksek puan ortalamasına "*Bu kurumda çalışıyor olmanın, benim için, mesleki açıdan önemi büyüktür*" (3,21), "*Bu kurumda çalıştığımı başkalarına söylemekten gurur*

*duyuyorum” (3,21) ifadelerinin sahip olduğu görülmüştür.*

*“Emekli oluncaya kadar bu kurumda çalışmaktan çok mutlu olurum” (2,49) ifadesi ise en düşük puan ortalamasına sahip ifade olarak çıkmıştır.*

Örgüt kültürü işgörenle örgüt arasında güçlü bir bağ oluşturur ve işgörenin örgüte sadakat ve bağlılık duygusu geliştirmesine yardımcı olur (Hoy ve diğerleri, 1991). Yine Troman, Jeffrey ve Raggl (2007)'nin, İngiltere'deki ilköğretim okullarına yönelik yaptıkları araştırmada, yaratıcılık ve performans gerektiren uygulamaların hâkim olduğu bir okul kültürünün öğretmenlerin bağlılığı üzerinde önemli bir etki oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Bu bağlamda örgütsel bağlılığın artırılması için sağlam ve dinamik bir örgüt kültürünün oluşturulması kaçınılmazdır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında, ortaokul kurumlarında çalışan ortaokul öğretmenlerinde örgütsel bağlılığın düzeyinin öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu, branş, kıdem, kurumdaki çalışma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Ortaokul öğretmenlerinde örgütsel bağlılığın düzeyi öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, öğrenim durumu ve branşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi mesleki kıdeme ve okuldaki görev süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi daha az hizmet süresine sahip öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha olumludur.

Okuldaki görev süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyinden daha olumludur.

5. Araştırmanın beşinci ve son alt problemi kapsamında stres yaratan yönetici davranışları ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin düzeyi araştırılmış ve buna göre:

Stres Yaratan Yönetici Davranışları algısı yüksek olan öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bir başka çalışmada (Cheng, 1993), güçlü bir örgütsel kültüre sahip okullarda öğretmenlerin motivasyon ve iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin motivasyon ve iş doyum düzeylerinin artırılması örgütsel bağlılıkla doğru orantılı olduğu ve bizim çalışmamızla birleştirildiğinde yöneticilerin öğretmenlere karşı davranışlarında stres yaratıcı olmaması gerekmektedir.

Diğer yandan, Herman ve Dunham, Hulin (1975) 'nin "Örgütsel Yapı, Demografik Özellikler ve İşgören Tepkileri" adlı araştırmasında örgütsel yapı özelliklerinin işgörenlerin tepkileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve kişisel değişkenlerden daha fazla işgörenleri etkilediğini ortaya koymuştur. Özetle, örgütsel yapının getirdiği özelliklerin kişisel değişkenlerden daha fazla işgörenlerin davranışları ve performansı üzerine etkisi olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, örgütsel bağlılığı yüksek öğretmenler, okul adına ekstra çaba gösterir, okulun amaçlarını paylaşır ve o okulda bulunmaktan gurur duyarlar. Bu da okulda huzuru, barışı ve başarıyı getiren en önemli etkenlerden biri olacaktır.

## 5.2. Öneriler

1. Yöneticiler görev dağılımı yaparken ya da öğretmenleri çeşitli konularda görevlendirirken ayırım yapmamaya, eşit ölçüde dağılım yapmaya özen göstermelidir. Belirli görevlere sürekli aynı öğretmenler görevlendirmemelidir. İş yüküne sebebiyet verecek uygulamalardan kaçınılmalıdırlar.

2. İyi performans gösteren öğretmenlerin maddi ya da manevi araçlarla ödüllendirilip, motivasyonlarının üst seviyede tutulmasına önem verilmelidir.

3. Okulda ve meslekte nispeten daha az tecrübeye sahip genç öğretmenlere karşı daha yapıcı davranılmaya çalışılmalı, kendilerini kuruma ait hissedip, daha verimli çalışabilmeleri için gerekli şartların sağlanmasına ağırlık verilmelidir. Bu hassasiyet, kurumdaki görev süresi ve kıdemi daha fazla olan öğretmenlere de olumlu yansiyacaktır.

4. Yöneticiler vereceği karar ya da görevlendirmeler sürecinde cinsiyet, yaş, sendika vs. gibi değişkenlere bakarak hareket etmemelidir.

5. Örgütsel bağlılığın artırılması için sağlam ve dinamik bir örgüt kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Yöneticiler çalışanlara vizyon kazandırarak, kendilerine güvenmelerini sağlamalıdır. Yöneticilerinin onlara koçluk ederek motive ettiği ve kendilerini desteklediğini hisseden çalışanlar örgüt çıkarlarını kendi menfaatlerinin de üzerinde tutarak üstün bir performans sergilemeye başlayacaktırlar.

Kuruma olan aidiyet hissini artırmak adına öğretmenin kendini mutlu hisseceği bir çalışma ortamı oluşturulmaya gayret edilmelidir.

6. Yöneticiler, öğretmenler işlerinin gereklerini yerine getirirken müdahale etme, görevleri dışındaki işlerin yapılmasının istenmesi, verilen görevlerin yerine getirilmesi için korku, tehdit, ceza vb. yaptırımların kullanılması, mevzuattaki “idarecinin vereceği diğer işleri yapar” maddesinin istismar edilmesi, görev tanımlamalarının belirsiz olması gibi konularda öğretmenlerin hassasiyetlerine özen göstermelidir.

7. Yöneticiler, öğretmenlerin okul içinde ya da dışında yaşayabileceği olumsuz durumlarda kendilerine yardımcı olmalıdırlar.

8. Günümüz yöneticileri çalışanların beklentilerini çok iyi analiz edebilmeli ve örgütsel bağlılıklarını normatif ve devam bağlılığından ziyade duygusal bağlılık hissetmeleri için çaba sarf etmelidir. Birey “mecbur” ya da “ihtiyacı” olduğundan değil gerçekten o iş yerinde kalmak “istediği” için işyerinde çalışmaya devam etmesi arzulanan sonuçtur. Bu nedenle yöneticiler duygusal bağlılığı artırıcı bir takım uygulamalar geliştirmelidir.

9. Yöneticilerin çalışanları destekleyici davranışları, aralarındaki iyi iletişim ve yöneticilere duyulan güvenin örgütsel bağlılığı olumlu şekilde artırdığı bilinmektedir. Bu açıdan yöneticiler bu davranış biçimlerini benimsemelidirler.

10. Okul yöneticileri, öğretmenlerde iş ortamından kaynaklanan stresi azaltmak için “destekleyici örgüt iklimi yaratmak” şeklindeki çözüm önerisini yaşama geçirmelidirler.

11. Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarına stres yönetimi ve stresle baş etme yollarına ilişkin dersler eklenmelidir.

12. Yöneticilerin sağlıklı bir okul kültürü oluşturmada kendilerini geliştirebilmeleri için bakanlık tarafından eğitim planlamaları düşünülmelidir.

Bu konu başka evrenlerde ve ilkokul ya da lise düzeylerinde de araştırılabilir. Bu konunun mülakat yöntemiyle tekrar araştırılması olaya farklı bir bakış açısı getirebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkgöz, K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, E. (1999). "Vocational Teacher Stress and Internal Characteristics." *Journal of Vocational and Technical Education*, 16: 1-2. <http://scholar.lib.vt.edu>. Erişim tarihi: 17.07.2014
- Akatay, A., (2007). "Zamanın Etkin Kullanılmasını Sağlayan Davranış ve Yöntemler" (İçinde) *Zaman Yönetimi ve Yönetmel Zamanda Etkinlik*, 2.b., Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akbaba Altun, S. (2001). *Örgüt Sağlığı*. (1. basım) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(2), 359-366.
- Aktaş, A., Aktaş, R. (1992). 'İ, Stresi,' *Milli Ptdüktivile Dergisi*, MPM yayını 1: 153.171.
- Aktepe (2004). Finans Sektöründe Faaliyet Gösteren Kamu ve Özel Kesim İşletme Yöneticilerinin Önderlik Davranışlarını Ölçmeye Yönelik Bir Alan Çalışması. *G.Ü. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6083). 46-47.
- Allen, N.J. and Meyer, J. P. (1990). Organizational Socialization Tactics: A Longitudinal Analysis of Links to Newcomers' Commitment and Role Orientation. *Academy of Management Journal*. 33(4), 847- 859.

- Arabacı, R. (2006). “Okulda Stres ve Başa Çıkma Teknikleri.” <http://www.kisiselbasari.com/Yazi.asp?ID=386>. Erişim tarihi: 10.07.2014
- Arches, Joan (1991), 'Social Strueture, Bumout and Job Satlsactlon,' *Social Work*, 36/3 May.
- Argon, T. ve Ateş, H. (2007). İlköğretim Okulu 1. Kademe Öğretmenlerini Etkileyen Stres Faktörleri. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(2), 53-63.
- Ataklı, A. (1996). “Öğretmenlerde Stres ve İş Memnuniyeti.” *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (256): 7-13.
- Ataklı, A. (1999). Öğretmenlerde stres ve iş memnuniyeti. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Temmuz-Ağustos 7-13.
- Ataünal, A. (2003). *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen*. Ankara: Milli Eğitim Vakfı Yayınları, No:4.
- Aydın, İ. (2007). *İş yaşamında stres*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. Pehlivan, (2001). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim Sanatı*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Balaban, J. (2000). “Temel eğitimde öğretmenlerin stres kaynakları ve başa çıkma teknikleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(2), 7.
- Balay, R. (2000). “Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı: Ankara İli Örneği”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Balcı, A. (2000). *Öğretim Elemanının İş Stresi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



- Balcı, A. (2002). *Öğretim elemanının iş stresi kuram ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. (6. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. ve Aydın, İ. P. (2003). *Eğitim Yönetimi*. (2. basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Balcı, E. (1991) ve Aydın, M. (Editör). *Öğretmenlerin rolleri. Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Teknomak Ltd. Şti.
- Baltaş, A. (2002). *Değişim İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baltaş, A. (2009). Adı yeni konmuş bir olgu: işyerinde yıldırma “mobbing”. *Acar Baltaş, Makaleler*.
- Baltaş, A. ve Baltaş Z. (1995). “*Stres ve Başa Çıkma Yolları*”. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim* (2. basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1992). *Eğitime Giriş*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yönetimi* (5. basım). Ankara: Yargıcı Matbası.
- Battal, N. (2003). Cumhuriyet Üniversitesi'nin Açılışında Yaptığı Konuşma, *Eğitimde Yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi Sivas, ss.13-14.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık. *Sayıştay Dergisi*. 59, 125- 139.

- Blau, G.J. & Boal, K.R. (1987). Conceptualizing How Job Involvement and Organizational Commitment Affect Turnover and Absenteeism. *Academy of Management Review*. 17, 288-301.
- Boylu, Y., Elbeyi P. ve E. Güçer (2007). “Akademisyenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma”, *Finans-Politik & Ekonomik Yorumlar*, S.511, C.44, 2007.
- Bridge, B. (2004). *Duyguların Eğitimi*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2005a). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. (13. basım). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005b). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. (8. basım). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve diğ. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*, Konya:Mikro Yayınları: No.07.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğ. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 8. Baskı. Ankara: PEGEM Akademi
- Cable, D. M. (1995). *The role of person-organization fit in organizational entry*. Unpublished doctoral dissertation, Cornell University, New York, NY.
- Celep, C. (1998). “Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı.” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22 (108): 56-62.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2002). *İlköğretim Okullarında Öğrenme Kültürü*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 8, 356-373.
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik* Ankara: Anı Yayıncılık.

- Celep, C. ve Mete, Y. A. (2005). *Eğitim örgütlerinin örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Celep, C., Sarıdere, U. ve Beytekin, F. (2005). *Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı ve tükenmişlik arasındaki ilişki*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 73–112.
- Cheng, Y. C. (1993). Profiles of organizational culture and effective schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85-110.
- Clark, L. (2000). *SOS Duygulara Yardım* (Çev: G. Yazgan). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çavuş, Ş. Ve Gürdoğan, A., (2008). “Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık İlişkisi: Beş Yıldızlı Bir Otel İşletmesinde Araştırma”, Gazi Üniversitesi, Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara.
- Çelikkaya, H. (1999). Okul yöneticisinin eğitici ve yönetici özellikleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 107-134.
- Çelikten, M. ve Can, N. (2003). Yönetici, öğretmen ve veli gözüyle ideal öğretmen. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Aralık, 15, 253-267.
- Çoroğlu, Ç. (2003). *İş Dünyasında Geleceğin Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Çöl, G. (2004). *İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi*, Cilt. 6. Sayı:2. S. 4–11.

- Davis, K., (1982). İşletmelerde İnsan Davranışı, Çev. K. Tosun vd., İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No.199, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*, Ankara: Pegem A.
- Dilaver, H. (1996). Türkiye’de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını, *Eğitimimize Bakışlar*, İstanbul: Kültür Koleji Vakfı Yayınları 1.
- Drucker, P. F. (1995). *Yönetim uygulaması*. (Çev: S. Yarmalı). İstanbul: İnkilap Yayınları.
- DuBrin, A. J. (2006). *Essentials of management (7th ed.)*. USA: Thomson South Western.
- Dumay, X. (2009). *Origins and consequences of schools’ organizational culture for student achievement*. Educational Administration Quarterly, 45(4), 523-555.
- Ekinci, H. ve Ekici, S. (2003). “Yöneticiler Üzerindeki Etkileri Açısından Stres Kaynakları ve Bir Uygulama”, Uludağ Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt. 22, Sayı. 2, ss.93-111.
- Elbir, N. ve Doyuran, S. (2005). *Örgüt kültürünün, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve işten ayrılma niyeti ile ilişkisi*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli: Pamukkale University, Turkey
- Erdem, R. (2007). “Örgüt Kültürü Tipleri ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Elazığ İl Merkezindeki Hastaneler Üzerinde Bir Çalışma”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, c. 2, S. 2, ss. 63-79.
- Erdoğan, İ. (2006). *Eğitim ve okul yönetimi (6. basım)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Yayınları.

- Ergun, T. (1981). *Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı*. Ankara: TODAİE Yayınları, No: 19.
- Ergun, T. ve A. Polatoğlu (1988). *Kamu Yönetimine Giriş*. Ankara: TODAİE.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve Yönetim*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
- Fişek, K. (1975). *Yönetim*, Ankara: AÜ SBF Yay. No:387.
- Friedman, I.A. (1991). High- and low-burnout schools: School *culture aspects of teacher burnout*. Journal of Educational Research. 84 (6), 325-333.
- Gayır, G.B. (2011). “Yönetici Davranışlarının Çalışanların Örgütsel Bağlılığı Üzerine Etkileri: Sağlık Bakanlığına Bağlı Yataklı Tedavi Kurumlarında Çalışan Hemşirelere Yönelik Bir Araştırma-Diyarbakır Örneği” Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Geylan, R., Maviş, F., Özalp, İ., Karalar, R. (2004). *Genel İşletme*, Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını.
- Greenberg, J. & Baron, R.A. (1997). *Behavior in organizations*. (6th ed.). NJ: Prentice Hall.
- Güçlü, N. (2001). *Stres yönetimi*. G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21(1), 91-109.
- Gümüştekin, G. E. ve Öztemiz, A.B. (2004). “Örgütsel Stres Yönetimi ve Uçucu Personel Üzerinde Bir Uygulama”, Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, Sayı. 23, Temmuz-Aralık, ss.61-85.
- Gürkan, G.Ç. (2006). “Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesi’nde Örgüt İklimi ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması” Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Hart, D. R., & Willower, D. J. (1994). *Principals' organizational commitment and school environmental robustness*. *Journal of Educational Research*, 87(3), 174-179.
- Hatipoğlu, Z. (1993). *Temel Organizasyon ve Yönetim*, İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Hoy, W. K., and Miskel, C. G. (1987). *Educational administration: Theory, research, and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., and Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate* (1 st ed.). Newbury Park: SAGE Publications.
- Hunt, S. ve D. Morgan (1994). "Organizational Commitment: One of Wan Many Commitments or Key Mediating Construct, *Academy of Management Journal*, Vol:37, No:6, 1994, ss.1568-1587.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. (1. basım) Ankara: Sandal Yayınları.
- Ivancevich, J.M. and Matteson, M.T. (1990). *Organizational behavior and management*. (2nd ed.). MA. Irwin.
- İbicioğlu, H. (2000). *Örgütsel Bağlılıkta Paradigmatik Uyumun Yeri*. Dokuz Eylül Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Cilt 15, Sayı 1.
- Jones, G. R., & George, J. M. (2003). *Contemporary management* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde öğretmen yetiştirme politikamıza genel bir bakış, *Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Katz, D., Kahn, R.L. (1977). *Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi*, (çev.H. Can, Y. Bayar) Ankara: TODAİE Yayını.
- Kent, T.W., Crotts, J.C., Aziz, A. (2001). "Four Factors of Transformational Leadership, Behaviour", *Leadership & Organization Development Journal*, 22/5. s.221-229.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Koşar, S. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetimde gücü kullanma stilleri ile örgüt kültürü arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kraimer, M. L. (1997). *Organizational goals and values: A socialization model*. *Human Resource Management Review*, 7(4), 425-447.
- Kreitner, R. ve A. Kinicki (1989). *Organizational Behavior*. Richard D. Irwin, Inc.
- Lazarus R.S., Folkman S., (1984). *Stress, Appraisal and Coping* New York: Springer.
- Loke, J.Chiook Foong (2001). Leadership Behaviours: Effects on Job Satisfaction, Productivity and Organizational Commitment. *Journal Of Nursing Management*. 9, 191–204.
- MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, madde 3, 2508 sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, madde 2, 2481 sayılı Tebliğler Dergisi.
- MEB Mevzuat Bankası, Milli Eğitim Temel Kanunu, 1739 sayılı kanun, madde 43.
- Meyer, J. P., ve Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morrow, P. C. (1983). *Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment*. *Academy of Management Review*, 8(3), 486-500.

- Naylor, C. (2001). “*Teacher Workload and Stres*” *BCTF Research Reports Section III*. <http://www.bctf.ca/ResearchReports>. Erişim tarihi: 20.07.2014
- Newstrom, J. W., and Davis, K. (1993). *Organizational behavior: Human behavior at work* (9th ed.). NewYork: McGraw-Hill.
- Ölçüm Çetin, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Özalp, İ., Koparal, C., Berberoğlu, G. (2004). *Yönetim ve Organizasyon*, Eskişehir: AÖF Yayını
- Özden, Y. (1997). *Öğretmenlerde okula adanmışlık: Yönetici davranışları ile ilgili mi?* Milli Eğitim,135, 35-41.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztay, F.E. (2006). *Eğitim örgütlerinde insan kaynakları yönetimi ile oluşturulmuş kurum kültürünün öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Reichers, A. E. (1985). “A review and reconceptualization of organizational commitment”, *Academy of Management Review*, c. 10, S. 3, ss. 465- 476.
- Robins, S.P. (1996). *Organizational Behavior*. Prentice Hall Inc., Seventh Edition: USA
- Russell, D.W., Altmaier, E. and Van Velzen, D. (1987). *Job related stress, social support, and burnout among classroom teachers*. *Journal of Applied Psychology*. 72 (2), 269-274.
- Sarı, T. (2005). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlerin stres düzeylerini etkileyen etkenlere ilişkin algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.



- Saruhan, S. C. ve Yıldız, M. L. (2009). *Çağdaş Yönetim Bilimi*, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Selye, H.(1974). *Stress without distress*.NY: J.B.Lippincott.
- Sezgin, F. (2009b). *Relationships between teacher organizational commitment, psychological hardiness and some demographic variables in Turkish primary schools. Journal of Educational Administration*, 47(5), 630-651.
- Sezgin, F. (2010). “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığının Bir Yordayıcısı Olarak Okul Kültürü”, Eğitim ve Bilim Dergisi 2010, Cilt 35, Sayı 156.
- Skrtric T.M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Denver: Love Publishing.
- Steers, R. (1981). *Introduction To Organizational Behaviour*, Glenview, Illinois: Scott, Foresman And Company.
- Stolp, S. (2002). *Leadership for school culture*. ERIC Clearinghouse on Educational Management (ED370198).
- Stora, J.B. (1992). *Stres*. Çev: A. Kalın. İstanbul: İletişim.
- Sümer, T.K. (2007). *İlköğretim Okullarında Yönetici Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkilerinin Oluşturduğu Stres*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, N. (1994). *Stresle Başa Çıkma*, (Ed. Suna Tevruz). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayını No.2.
- Şahin, S. (2004). *The relationship between transformational and transactional leadership styles of school principals and school culture*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 4(2), 387-396.
- Şimşek, M. (1999). *Yönetim ve Organizasyon*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No:732
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler* (1. basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2000). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tengilimoğlu, D. (2005). “*Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması*”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 4, Sayı 14 (Güz), s. 1-16, 2005.
- Terzi, A.R. (1999). *Örgüt Kültürü*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, Şubat
- Tortop, N. (1999). *Personel Yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tortop, N., İşbir, E. G., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2007). *Yönetim Bilimi* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tosi, H.L., Rizzo, J.R. and Carroll, S.J. (1986). *Managing organizational behavior*. MA: Ballinger.
- Troman, G. (2008). *Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures*. *British Educational Research Journal*, 34(5), 619-633.
- Tsui, K. T., and Cheng, Y. C. (1999). *School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis*. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Uygur, A. (2007). *Örgütsel Bağlılık İle İşgören Performansı İlişkisini İncelemeye Yönelik Bir Alan Araştırması*. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 71-85.
- Valentine, S., Godkin, L., and Lucero, M. (2002). *Ethical context, organizational commitment, and person-organization fit*. *Journal of Business Ethics*, 41(4), 349-360.

- Vanderberg, R. J., and Lance, C. E. (1992). *Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment*. Journal of Management, 18(1), 153-167.
- Verquer, M. L., Beehr, T. A., and Wagner, S. H. (2003). *A meta-analysis of relations between personorganization fit and work attitudes*. Journal of Vocational Behavior, 63, 473-489.
- Werner, İ. (1993). *Liderlik ve yönetim*. (Çev. V. Üner). (1. basım). İstanbul: Rota Yayınları.
- Winnubst, J.A.M. (1984). *Stress in organizations*. In: Drenht, P.J.D., Willems, P.J. and de Wolf. (Eds.). *Handbook of work and organizational psychology*. NY: John Wiley and Sons, Ltd.
- Yetişir, A. (2011). “*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinde Stres Yaratan Yönetici Davranışları ve Öğretmenlerin Bu Davranışlara Tepkileri (Denizli İli Örneği)*” Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Burdur: M. Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüceler, A. (2009). “*Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma*”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.22, 2009.

## EKLER

### EK 1. Anket ve Ölçekler

Değerli öğretmenim,

Bu araştırma “**Ortaokul kurumlarında çalışan öğretmenlerde stres yaratan belirgin yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisinin**” belirlenmesi amacıyla bir Yüksek Lisans tez çalışması olarak yapılmaktadır. Elde edilecek veriler, okullarda daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmada gayret gösteren kişilere yol gösterecektir.

Ölçek soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel ve mesleki bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde; okullarda yöneticilerin öğretmenler üzerinde stres oluşturan davranışlara ait sorular, üçüncü bölümde ise; örgütsel bağlılığınızı ölçmeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Vereceğiniz cevaplar okuldaki durumunuzla kesinlikle ilişkilendirilmeyecek sadece yukarıda belirtilen amaç için kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara uygun olarak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın gerçekçi sonuçlara ulaşması cevaplarınızın **samimi ve doğru** olmasına bağlıdır. Bu nedenle lütfen bütün soruları okuyunuz ve sizce en uygun olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

**Hasan ÖZDEMİR**

İstanbul Sabahattin Zaim Üni. Sosyal Bilimler Ens.

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü-Y.Lisans

**BÖLÜM I**  
**KİŞİSEL BİLGİLER**

- 1. Cinsiyetiniz** 1) ( ) Kadın 2) ( ) Erkek
- 2. Yaşınız** 1) ( ) 30 yaşa kadar 2) ( ) 31-40 yaş 3) ( ) 40 yaş yukarısı
- 3. Medeni Durumunuz** 1) ( ) Evli 2) ( ) Bekâr
- 4. Öğrenim Durumunuz** 1) ( ) Ön Lisans 2) ( ) Lisans  
3) ( ) Yüksek Lisans 4) ( ) Doktora
- 5. Branşınız** 1) ( ) Türkçe 2) ( ) Matematik 3) ( ) Fen ve Teknoloji  
4) ( ) Sosyal Bilgiler 5) ( ) İngilizce 6) ( ) Görsel Sanatlar  
7) ( ) Beden Eğitimi 8) ( ) Müzik 9) ( ) Din Kül. ve Ahlak Bilgisi  
10) ( ) Teknoloji ve Tasarım 11) ( ) Bilişim Teknolojileri  
12) ( ) Rehberlik 13) ( ) Diğer .....
- 6. Meslek Kıdeminiz** 1) ( ) 0-5 yıl 2) ( ) 6-10 yıl 3) ( ) 11-15 yıl  
4) ( ) 16-20 yıl 5) ( ) 21-25 yıl 6) ( ) 26 ve üzeri
- 7. Kurumdaki Görev Süreniz** 1) ( ) 0-5 yıl 2) ( ) 6-10 yıl 3) ( ) 10 yıl ve üzeri

## BÖLÜM II

### STRES YARATAN YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI

Sevgili öğretmenim,

Bu bölümde okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) sizlerle ilgili olarak gösterdikleri bir takım davranışlar belirtilmiştir. Belirtilen bu davranışların öğretmen olarak sizlerde ne derece *strese yol açtığını* düşünerek uygun parantezin içini işaretleyiniz.

	HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	PEK ÇOK
1. Okulda olup bitenlerden öğretmenlerin bilgi	( )	( )	( )	( )	( )
2. Verilen işi iyi yapanlara daha çok iş	( )	( )	( )	( )	( )
3. Haksızlıklara ses çıkarılmamasının istenmesi	( )	( )	( )	( )	( )
4. Alçak gönüllü güler yüzlerinin önemli	( )	( )	( )	( )	( )
5. Kendini önemsetmeye çalışanlara daha çok değer verilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
6. Hakını aramayanların, hak dağıtımında	( )	( )	( )	( )	( )
7. Yanlışları belirtip, öneri getirenlerin	( )	( )	( )	( )	( )
8. İşinizin gereklerini yerine getirirken	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğretmenlerin haklarını bilip istemelerinin	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğretmenlerden iş yapmalarını istenip,	( )	( )	( )	( )	( )
11. Göreviniz dışındaki işleri yapmanızın	( )	( )	( )	( )	( )
12. Verilen görevlerin yerine getirilmesi için korku, tehdit, ceza vb. yaptırımların kullanılması	( )	( )	( )	( )	( )
13. Mevzuattaki "idarecinin vereceği diğer	( )	( )	( )	( )	( )
14. Başkalarının yanında veya yalnız	( )	( )	( )	( )	( )
15. Kişilerin ve yaptıkları işin küçümsenmesi	( )	( )	( )	( )	( )
16. Önyargılı, keyfi davranışlar sergilenip,	( )	( )	( )	( )	( )

	<b>HİÇ</b>	<b>AZ</b>	<b>ORTA</b>	<b>ÇOK</b>	<b>PEK ÇOK</b>
17. Görev dağılımının adaletli yapılmaması	( )	( )	( )	( )	( )
18. İyi performans gösteren personelin	( )	( )	( )	( )	( )
19. Verilen emir ve talimatlara sahip	( )	( )	( )	( )	( )
20. Görev tanımlamalarının belirsiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
21. Öğretmenlerin dile getirdiği şikâyet ve	( )	( )	( )	( )	( )
22. Okulda düzenlenecek sosyal kültürel faaliyetlere, eğitsel kol vs.lere, çalışanların ilgi,	( )	( )	( )	( )	( )
23. Aylıkla ödül, başarı belgesi vs. ile	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğretmenler arasındaki çatışmaların	( )	( )	( )	( )	( )
25. Öğretmenlerin sınırlarının başkalarıyla	( )	( )	( )	( )	( )
26. Öğretmenleri denetlerken yol gösterici,	( )	( )	( )	( )	( )
27. Öğretmenlerin ilk derse girmeden önce	( )	( )	( )	( )	( )
28. Yöneticinin, hakkında yapılan eleştirileri	( )	( )	( )	( )	( )
29. Başarısızlıkların ve hataların hemen	( )	( )	( )	( )	( )
30. Öğretmenlerle iletişim kurarken cinsiyet	( )	( )	( )	( )	( )
31. Ders dağılımı yaparken yanlı davranılması	( )	( )	( )	( )	( )
32. Nöbet gün ve yerlerinin hakkaniyet	( )	( )	( )	( )	( )
33. Öğretmenin açığının bulunmaya çalışılması	( )	( )	( )	( )	( )
34. Öğretmelerin sorunlarına (hastalık vb.)	( )	( )	( )	( )	( )
35. Öğretmenlerin para toplamaları (Eğitime	( )	( )	( )	( )	( )
36. Öğretmenlere üye oldukları sendikaya göre	( )	( )	( )	( )	( )

### BÖLÜM III

### ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ

Sevgili öğretmenim,

Bu bölümde *örgütsel bağlılığa* yönelik bir takım davranışlar belirtilmiştir. Belirtilen bu davranışların size ne derece uyduğunu düşünerek uygun parantezin

	HİÇ	ÇOK AZ	KISMEN	FAZLA	TAMAMEN
1. Bu kurumda kendimi ailemin bir	( )	( )	( )	( )	( )
2. Bu kurumda duygusal yönden kendimi	( )	( )	( )	( )	( )
3. Bu kurumda çalışıyor olmanın, benim	( )	( )	( )	( )	( )
4. Bu kurumda kendim için en uygun	( )	( )	( )	( )	( )
5. Bu kurum benim sadakatimi hak	( )	( )	( )	( )	( )
6. Bu kurumda çalıştığımı başkalarına	( )	( )	( )	( )	( )
7. Emekli oluncaya kadar bu kurumda	( )	( )	( )	( )	( )
8. Bu kurumda bu kadar uğraş verdiğim için farklı bir kurumda olmayı	( )	( )	( )	( )	( )
9. Ayrılmak istesem bile su anda bu	( )	( )	( )	( )	( )
10. Bu kurumdan ayrılmaya karar verirsem hayatım bundan pek etkilenmez.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Bu kurumda kalmak için herhangi bir	( )	( )	( )	( )	( )
12. Yararıma olacak olsa da su anda bu	( )	( )	( )	( )	( )
13. Bu kurumu su anda bırakırsam	( )	( )	( )	( )	( )



## EK 2. Anket Uygulama İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411/20/810562  
Konu: Araştırma (Hasan ÖZDEMİR)

24/02/2014

### VALİLİK MAKAMINA

- İlgi:a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 04.02.2014 ve 7 tarihli yazısı.  
b)MEB. Yen. ve Eğt. Tek. Gn Md. 07.03.2013 tarih ve 316 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.  
c)Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 13.02.2014 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Hasan ÖZDEMİR'in "*Ortaokul Kurumlarında, Stres Yaratan Belirgin Yönetici Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki (Sultanbeyli İlçesi Örneği)*" konulu tezine dair araştırma çalışmasını ekli listedeki okullarda; kişisel bilgi formu, örgütsel bağlılık ölçeği, stres yaratan yönetici davranışları ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, veri toplama araçlarının eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda 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  
24/02/2014

Harun KAYA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7b21-6fa1-3efd-afc0-ba87 kodu ile yapılabilir.

İ Millî Eğitim Müdürlüğü D/Blok Bab-1 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

Değerli öğretmenim,

Bu araştırma “Ortaokul kurumlarında çalışan öğretmenlerde stres yaratan belirgin yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisinin” belirlenmesi amacıyla bir Yüksek Lisans tez çalışması olarak yapılmaktadır. Elde edilecek veriler, okullarda daha iyi bir eğitim ortamı oluşturmada gayret gösteren kişilere yol gösterecektir.

Ölçek soruları üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; kişisel ve mesleki bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde; okullarda yöneticilerin öğretmenler üzerinde stres oluşturan davranışlara ait sorular, üçüncü bölümde ise; örgütsel bağlılığınızı ölçmeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Vereceğiniz cevaplar okuldaki durumunuzla kesinlikle ilişkilendirilmeyecek sadece yukarıda belirtilen amaç için kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler bilimsel amaçlara uygun olarak ve topluca değerlendirilecektir. Bu nedenle ölçeğe adınızı yazmanıza gerek yoktur. Araştırmanın gerçekçi sonuçlara ulaşması cevaplarınızın samimi ve doğru olmasına bağlıdır. Bu nedenle lütfen bütün soruları okuyunuz ve sizce en uygun olan seçeneği mutlaka doğru yere işaretlemeye dikkat ediniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve işbirliği için teşekkür ederim.

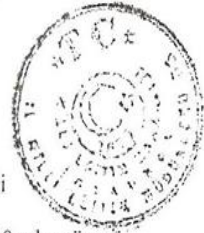
**Hasan ÖZDEMİR**

İstanbul Sabahattin Zaim Üni. Sosyal Bilimler Ens.  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü-Y.Lisans  
hasanozdemir016@gmail.com

## BÖLÜM I

### KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz 1)  Kadın 2)  Erkek
2. Yaşınız 1)  30 yaşa kadar 2)  31-40 yaş 3)  40 yaş yukarısı
3. Medeni Durumunuz 1)  Evli 2)  Bekâr
4. Öğrenim Durumunuz 1)  Ön Lisans 2)  Lisans  
3)  Yüksek Lisans 4)  Doktora
5. Branşınız 1)  Türkçe 2)  Matematik 3)  Fen ve Teknoloji  
4)  Sosyal Bilgiler 5)  İngilizce 6)  Görsel Sanatlar  
7)  Beden Eğitimi 8)  Müzik 9)  Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi  
10)  Teknoloji ve Tasarım 11)  Bilişim Teknolojileri  
12)  Rehberlik 13)  Diğer .....
6. Meslek Kıdeminiz 1)  0-5 yıl 2)  6-10 yıl 3)  11-15 yıl  
4)  16-20 yıl 5)  21-25 yıl 6)  26 ve üzeri
7. Kurumdaki Görev Süreniz 1)  0-5 yıl 2)  6-10 yıl 3)  10 yıl ve üzeri



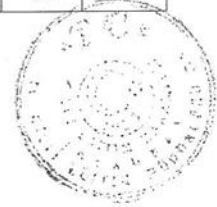
## BÖLÜM II

## STRES YARATAN YÖNETİCİ DAVRANIŞLARI

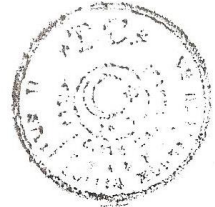
Sevgili öğretmenim,

Bu bölümde okul yöneticilerinin (müdür ve müdür yardımcıları) sizlerle ilgili olarak gösterdikleri bir takım davranışlar belirtilmiştir. Belirtilen bu davranışların öğretmen olarak sizlerde ne derece *stres yol açtığını* düşünerek uygun parantezin içini işaretleyiniz.

	HİÇ	AZ	ORTA	ÇOK	PEK ÇOK
1. Okulda olup bitenlerden öğretmenlerin bilgi edinmesinin istenmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
2. Verilen işi iyi yapanlara daha çok iş yüklenmesi	( )	( )	( )	( )	( )
3. Haksızlıklara ses çıkarılmamasının istenmesi	( )	( )	( )	( )	( )
4. Alçak gönüllü güler yüzlülerin önemli görevler için düşünülmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
5. Kendini önemsetmeye çalışanlara daha çok değer verilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
6. Hakkını aramayanların, hak dağıtımında akla en son getirilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
7. Yanlışları belirtip, öneri getirenlerin sevilmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
8. İşinizin gereklerini yerine getirirken yöneticinin müdahale etmesi	( )	( )	( )	( )	( )
9. Öğretmenlerin haklarını bilip istemelerinin hoş karşılanmaması	( )	( )	( )	( )	( )
10. Öğretmenlerden iş yapmalarını istenip, sorunlarıyla ilgilenilmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
11. Göreviniz dışındaki işleri yapmanızın istenmesi (Şahsi işleri vb.)	( )	( )	( )	( )	( )
12. Verilen görevlerin yerine getirilmesi için korku, tehdit, ceza vb. yaptırımların kullanılması	( )	( )	( )	( )	( )
13. Mevzuattaki "idarecinin vereceği diğer işleri yapar." maddesinin istismar edilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
14. Başkalarının yanında veya yalnız öğretmenin rencide edilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
15. Kişilerin ve yaptıkları işin küçümsenmesi	( )	( )	( )	( )	( )
16. Önyargılı, keyfi davranışlar sergilenip, yargısız hüküm verilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
17. Görev dağılımının adaletli yapılmaması	( )	( )	( )	( )	( )



	HIÇ	AZ	ORTA	ÇOK	PEK ÇOK
18. İyi performans gösteren personelin ödüllendirilmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
19. Verilen emir ve talimatlara sahip çıkılmaması	( )	( )	( )	( )	( )
20. Görev tanımlamalarının belirsiz olması	( )	( )	( )	( )	( )
21. Öğretmenlerin dile getirdiği şikâyet ve önerilerin dikkate alınmaması	( )	( )	( )	( )	( )
22. Okulda düzenlenecek sosyal kültürel faaliyetlere, eğitsel kol vs.lere, çalışanların ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda görevlendirmeler yapılmaması	( )	( )	( )	( )	( )
23. Aylıkla ödül, başarı belgesi vs. ile ödüllendirmelerde iyi performansın göz önünde bulundurulmaması	( )	( )	( )	( )	( )
24. Öğretmenler arasındaki çatışmaların uzlaşmacı bir şekilde çözülmeyip, yanlış davranılması	( )	( )	( )	( )	( )
25. Öğretmenlerin sırlarının başkalarıyla paylaşılması	( )	( )	( )	( )	( )
26. Öğretmenleri denetlerken yol gösterici, ufuk acısı bir tavır takılmayıp, daha çok sorgulayıcı olunması	( )	( )	( )	( )	( )
27. Öğretmenlerin ilk derse girmeden önce gelip gelmediğinin her gün kontrol edilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
28. Yöneticinin, hakkında yapılan eleştirileri dikkate almaması ve hatta kişiliğine bir müdahale kabul etmesi	( )	( )	( )	( )	( )
29. Başarısızlıkların ve hataların hemen cezalandırılıp, mazeretlerin dikkate alınmaması.	( )	( )	( )	( )	( )
30. Öğretmenlerle iletişim kurarken cinsiyet farkı gözetilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
31. Ders dağılımı yaparken yanlış davranılması	( )	( )	( )	( )	( )
32. Nöbet gün ve yerlerinin hakkaniyet ölçüsünde belirlenmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
33. Öğretmenin açığının bulunmaya çalışılması	( )	( )	( )	( )	( )
34. Öğretmelerin sorunlarına (hastalık vb.) anlayış gösterilmemesi	( )	( )	( )	( )	( )
35. Öğretmenlerin para toplamaları (Eğitime katkı payı vb.) konusunda sürekli ikaz edilmesi	( )	( )	( )	( )	( )
36. Öğretmenlere üye oldukları sendikaya göre davranış sergilenmesi	( )	( )	( )	( )	( )

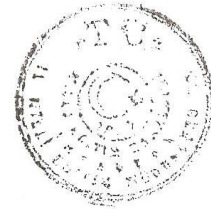


**BÖLÜM III**  
**ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÖLÇEĞİ**

Sevgili öğretmenim,

Bu bölümde *örgütsel bağlılığa* yönelik bir takım davranışlar belirtilmiştir. Belirtilen bu davranışların size ne derece uyduğunu düşünerek uygun parantezin

	HIÇ	ÇOK AZ	KISMEN	FAZLA	TAMAMEN
1. Bu kurumda kendimi ailemin bir parçası gibi hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
2. Bu kurumda duygusal yönden kendimi bağlanmış hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
3. Bu kurumda çalışıyor olmanın, benim için, mesleki açıdan önemi büyüktür.	( )	( )	( )	( )	( )
4. Bu kurumda kendim için en uygun yerde olduğumu hissediyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
5. Bu kurum benim sadakatimi hak ediyor.	( )	( )	( )	( )	( )
6. Bu kurumda çalışığımı başkalarına söylemekten gurur duyuyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
7. Emekli oluncaya kadar bu kurumda çalışmaktan çok mutlu olurum.	( )	( )	( )	( )	( )
8. Bu kurumda bu kadar uğraş verdiğim için farklı bir kurumda olmayı düşünmüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
9. Ayrılmak istesem bile su anda bu kurumdan ayrılmak bana çok zor gelir.	( )	( )	( )	( )	( )
10. Bu kurumdan ayrılmaya karar verirsem hayatım bundan pek etkilenmez.	( )	( )	( )	( )	( )
11. Bu kurumda kalmak için herhangi bir zorunluluk hissetmiyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
12. Yararıma olacak olsa da su anda bu kurumdan ayrılmayı düşünmüyorum.	( )	( )	( )	( )	( )
13. Bu kurumu su anda bırakırsam suçluluk hissederim.	( )	( )	( )	( )	( )



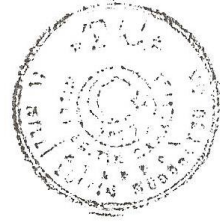


**EK 3. Uygulama Yapılan Okullar Listesi**

## UYGULAMA YAPILMAK İSTENEN OKULLARIN LİSTESİ

Sultanbeyli ilçe milli eğitim müdürlüğüne bağlı aşağıda isimleri belirtilen 20 okulda anket çalışması yapılmak istenmektedir.

- 1- Ahmet Yesevi Ortaokulu
- 2- Akşemsettin Ortaokulu
- 3- Atatürk Ortaokulu
- 4- Hasan Ali Yücel Ortaokulu
- 5- Hasanpaşa Ortaokulu
- 6- Mareşal Fevzi Çakmak Ortaokulu
- 7- Mehmet Corcor İman Hatip Ortaokulu
- 8- Mevlana Ortaokulu
- 9- Namık Kemal Ortaokulu
- 10- Sultanbeyli Merkez Ortaokulu
- 11- Şehit Öğretmen Hamit Sütmen Ortaokulu
- 12- Turgut Reis Ortaokulu
- 13- Yunus Emre Ortaokulu
- 14- Battalgazi Ortaokulu
- 15- İBB Orhangazi Ortaokulu
- 16- Kaptan-ı Derya Ortaokulu
- 17- Zübeyde Hanım Ortaokulu
- 18- Nene Hatun Ortaokulu
- 19- Mimar Sinan Ortaokulu
- 20- Fatih Ortaokulu



### EK 4. Verilerin Normal Dağılım Tabloları

#### Statistics

		DuygB	NormB	ÖRGB	SYD
N	Valid	197	197	197	197
	Missing	0	0	0	0
Skewness		-,100	,159	,095	-,057
Std. Error of Skewness		,173	,173	,173	,173
Kurtosis		-,335	-,822	-,529	-1,180
Std. Error of Kurtosis		,345	,345	,345	,345

#### Tests of Normality

Öğretmenin Cinsiyeti		Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygB	Kadın	,080	104	,095	,987	104	,411
	Erkek	,105	93	,013	,979	93	,131
NormB	Kadın	,101	104	,011	,970	104	,019
	Erkek	,101	93	,021	,972	93	,043
ÖRGB	Kadın	,081	104	,088	,988	104	,464
	Erkek	,087	93	,079	,983	93	,260
SYD	Kadın	,097	104	,018	,957	104	,002
	Erkek	,104	93	,014	,954	93	,002

a Lilliefors Significance Correction

### Tests of Normality

Öğretmenin Medeni Durumu	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygB Evli	,093	89	,053	,979	89	,153
Bekar	,068	108	,200(*)	,990	108	,571
NormB Evli	,106	89	,015	,971	89	,046
Bekar	,093	108	,021	,974	108	,030
ÖRGB Evli	,100	89	,028	,980	89	,186
Bekar	,085	108	,053	,987	108	,352
SYVD Evli	,081	89	,200(*)	,966	89	,019
Bekar	,117	108	,001	,943	108	,000

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

### Tests of Normality

öðrenim	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
DuygB lisans	,064	169	,087	,989	169	,211
lisansüstü	,165	28	,050	,907	28	,017
NormB lisans	,096	169	,001	,969	169	,001
lisansüstü	,084	28	,200(*)	,972	28	,636
ÖRGB lisans	,064	169	,090	,987	169	,110
lisansüstü	,170	28	,037	,896	28	,009
SYVD lisans	,090	169	,002	,958	169	,000
lisansüstü	,199	28	,006	,918	28	,032

\* This is a lower bound of the true significance.



a Lilliefors Significance Correction

### Tests of Normality

Öğretmenin Yasi	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
DuygB	30 Yasa kadar	,062	126	,200(*)	,988	126	,321
	31-40 Yas	,080	55	,200(*)	,982	55	,601
	40 Yas Yukarýsý	,183	16	,153	,922	16	,182
NormB	30 Yasa kadar	,085	126	,027	,971	126	,008
	31-40 Yas	,145	55	,006	,959	55	,058
	40 Yas Yukarýsý	,214	16	,049	,929	16	,235
ÖRGB	30 Yasa kadar	,088	126	,018	,987	126	,286
	31-40 Yas	,083	55	,200(*)	,975	55	,292
	40 Yas Yukarýsý	,171	16	,200(*)	,930	16	,248
SYYD	30 Yasa kadar	,109	126	,001	,952	126	,000
	31-40 Yas	,129	55	,024	,971	55	,205
	40 Yas Yukarýsý	,217	16	,042	,769	16	,001

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

### Tests of Normality

branþ	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
DuygB	sözel branþlar	,070	85	,200(*)	,984	85	,381
	sayýsal branþlar	,114	71	,024	,956	71	,015
	uygulamaly branþlar	,116	41	,181	,975	41	,500
NormB	sözel branþlar	,142	85	,000	,953	85	,004
	sayýsal branþlar	,115	71	,022	,955	71	,013
	uygulamaly branþlar	,134	41	,060	,968	41	,288
ÖRGB	sözel branþlar	,108	85	,015	,971	85	,050
	sayýsal branþlar	,140	71	,001	,945	71	,004
	uygulamaly branþlar	,090	41	,200(*)	,968	41	,305
SYYD	sözel branþlar	,094	85	,059	,948	85	,002
	sayýsal branþlar	,124	71	,009	,952	71	,009
	uygulamaly branþlar	,116	41	,179	,947	41	,057

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

### Tests of Normality

meslekikidem	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
DuygB	0-5 Yýl	,070	118	,200(*)	,989	118	,475
	6-10 Yýl	,120	46	,097	,967	46	,221
	10 Yýl ve üzeri	,116	33	,200(*)	,970	33	,480
NormB	0-5 Yýl	,117	118	,000	,966	118	,004
	6-10 Yýl	,113	46	,176	,948	46	,040
	10 Yýl ve üzeri	,161	33	,030	,931	33	,038
ÖRGB	0-5 Yýl	,070	118	,200(*)	,990	118	,535
	6-10 Yýl	,142	46	,021	,943	46	,025
	10 Yýl ve üzeri	,137	33	,116	,950	33	,131
SYYD	0-5 Yýl	,109	118	,001	,955	118	,001
	6-10 Yýl	,118	46	,116	,955	46	,071
	10 Yýl ve üzeri	,136	33	,127	,935	33	,049

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

### Tests of Normality

Öğretmenin Kurumdaki Görev Süresi	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk			
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.	
DuygB	0-5 Yıl	,059	154	,200(*)	,988	154	,184
	6-10 Yıl	,101	27	,200(*)	,963	27	,425
	10 Yıl ve üzeri	,163	16	,200(*)	,932	16	,266
NormB	0-5 Yıl	,093	154	,002	,968	154	,001
	6-10 Yıl	,250	27	,000	,889	27	,008
	10 Yıl ve üzeri	,137	16	,200(*)	,957	16	,605
ÖRGB	0-5 Yıl	,088	154	,005	,983	154	,054
	6-10 Yıl	,181	27	,023	,923	27	,046
	10 Yıl ve üzeri	,126	16	,200(*)	,966	16	,762
SYYD	0-5 Yıl	,101	154	,001	,956	154	,000
	6-10 Yıl	,108	27	,200(*)	,985	27	,947
	10 Yıl ve üzeri	,261	16	,005	,818	16	,005

\* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

## ÖZGEÇMİŞ

### Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı: Hasan ÖZDEMİR

Doğum tarihi: 30.05.1984

Doğum yeri: Bursa

Medeni Durumu: Evli

### Eğitim:

İlkokul: Yunus Emre İlköğretim Okulu

Ortaokul: Sedat Karan Anadolu Lisesi

Lise: İbrahim Önal Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

İlköğretim Matematik Öğretmenliği

### Çalıştığı Kurumlar:

2007 - 2008 Ağrı- Doğubayazıt Bardaklı Gazi İlköğretim Okulu

2008 - 2012 İstanbul-Sultanbeyli Turgut Reis İlköğretim Okulu

2012 - 2015 İstanbul-Kartal Mahmut Kemal İnal Ortaokulu