

**T.C.  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**LİKÖL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL  
GÖRÜŞLERİ OLARAK ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE  
MESLEKİ YETENEKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Seyhan AHNKAYA GÜVEN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞ PLANLAMA VE EKONOMİK BİLİM DALI**

**VAN-2013**

**T.C.  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**LİKÖL ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL  
GÖRÜMLERİ OLARAK ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE  
MESLEKİ YETKİNLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Seyhan AHNKAYA GÜVEN**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Danışman**

**Prof. Dr. Halil İKİK**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞ PLANLAMA VE EKONOMİK BİLİM DALI**

**Van-2013**

T.C.  
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ  
VAN

Seyhan ŞAHİNKAYA GÜVEN tarafından yapılan "İlkokul Öğretmenlerinin Okul Müdürlerini Öğretimsel Lider Olarak Algılama Düzeyleri İle Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Başkan : Yrd.Doç.Dr. Ahmet YAYLA

Üye : Prof.Dr. Halil IŞIK

Üye : Yrd.Doç.Dr. Mustafa ERDEM



Tez Savunma Sınavı Tarihi: 25/12/2013

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.....

Yrd.Doç.Dr. Fuat TANIHAN

Enstitü Müdürü

## Ön Söz

Bu ara tırma Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlanmıştır. Ara tırmanın amacı Van ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini örgütsel lider olarak algılama düzeylerini belirlemek; okul müdürlerini örgütsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ölçerek bazı değişkenlere göre karşılaştırmaktır.

Çalışmalarım süresince yardımlarını esirgemeyen görüş ve önerileriyle yolumu aydınlatan danışman hocam Prof.Dr. Halil İKİ, istatistiksel analizlerde büyük yardımları olan değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Gürol ZIRHLIO LU'na, Yrd.Doç.Dr. Mustafa ERDEM'e ve Yrd. Doç.Dr. Ahmet YAYLA hocama teşekkürlerimi borç bilirim.

Çalışmalarımda sürekli yanımda olan sabır ve desteklerini benden esirgemeyen aileme ve öğretmenlerime teşekkür ederim.

Seyhan AH NKAYA GÜVEN

Van-2013

## çindekiler

|                    |      |
|--------------------|------|
| Ön Söz .....       | IV   |
| çindekiler.....    | V    |
| Özet.....          | VIII |
| Abstract.....      | IX   |
| Tablo Listesi..... | X    |

## 1.BÖLÜM

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Giri .....                    | 1 |
| 1.1. Problem .....            | 1 |
| 1.2. Ara tırmanın Amacı ..... | 5 |
| 1.3. Ara tırmanın Önemi.....  | 6 |
| 1.4.Tanımlar.....             | 6 |
| 1.5.Sınırlılıklar .....       | 7 |

## 2.BÖLÜM

|   |    |
|---|----|
| Kuramsal Çerçeve .....  | 8  |
| 2.1. Ö retimsel Liderlik .....  | 8  |
| 2.1.1. Ö retimsel Liderli in Özellikleri .....                        | 10 |
| 2.1.2. Ö retimsel Liderli in Davranı Boyutları .....                  | 11 |
| 2.2. Mesleki Tükenmi lik .....  | 14 |
| 2.2.1. Mesleki Tükenmi li in Boyutları .....                          | 15 |
| 2.2.2. Mesleki Tükenmi li in Belirtileri .....                        | 16 |
| 2.2.3. Mesleki Tükenmi li in Sonuçları .....                          | 17 |
| 2.2.4. Mesleki Tükenmi lik le Mücadele Teknikleri .....               | 17 |
| 2.3. Ö retimsel Liderlik le Mesleki Tükenmi lik Arasındaki li ki..... | 18 |
| 2.4. İgili Ara tırmalar .....   | 20 |
| 2.4.1. Ö retimsel Liderlik le İgili Ara tırmalar .....                | 21 |
| 2.4.2. Mesleki Tükenmi lik le İgili Ara tırmalar .....                | 24 |

### 3.BÖLÜM

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Yöntem</b> .....                         | <b>28</b> |
| 3.1. Ara tırma Modeli .....                 | 28        |
| 3.2. Evren Ve Örneklem .....                | 28        |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....            | 30        |
| 3.4. Verilerin Toplanması .....             | 32        |
| 3.5. Verilerin Çözümlemesi Ve Analizi ..... | 32        |

### 4.BÖLÜM

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Bulgular Ve Yorum</b> .....  | <b>34</b> |
| 4.1. Örneklem Grubunun Özellikleri .....  | 34        |
| 4.2. Okul Müdürünün Ö retimsel Liderlik Düzeyi .....  | 35        |
| 4.2.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Payla ılması Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....               | 36        |
| 4.2.2. E itim Programı ve Ö retim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....               | 37        |
| 4.2.3. Ö retim Süreci ve Ö rencilerin De erlendirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....            | 39        |
| 4.2.4. Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geli tirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....               | 40        |
| 4.2.5. Ö retme-Ö renme Çevresi ve klimi Olu turma Rollerine Sahip Olma Düzeyi.....                  | 42        |
| 4.3. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Bazı De i kenlere Göre Durumu.....             | 43        |
| 4.3.1. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Durumu.....                   | 44        |
| 4.3.2. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Kariyer Basama ına<br>Göre Durumu .....      | 44        |
| 4.3.3. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Ya a Göre Durumu .....                       | 45        |
| 4.3.4. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Okuldaki Görev Süresine<br>Göre Durumu ..... | 47        |
| 4.3.5. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Toplam Hizmet Süresine<br>Göre Durumu.....   | 49        |
| 4.3.6. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin E itime Göre Durumu.....                     | 50        |
| 4.4. Ö retmenlerin Mesleki Tükenmi lik Düzeyi.....  | 51        |

|  |    |
|--|----|
| 4.4.1. Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....   | 52 |
| 4.4.2. Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....  | 53 |
| 4.4.3. Kişisel Başarı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....   | 54 |
| 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre Durumu .....   | 55 |
| 4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Durumu.....  | 55 |
| 4.5.2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Kariyer Basamağına Göre Durumu.....                                       | 56 |
| 4.5.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Yaşaya Göre Durumu .....  | 57 |
| 4.5.4. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Okuldaki Görev Süresine Göre Durumu.....                                  | 58 |
| 4.5.5. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Toplam Hizmet Süresine Göre Durumu .....                                  | 59 |
| 4.5.6. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Emekliliğe Göre Durumu .....  | 60 |
| 4.6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerini Öğretimsel Lider Olarak Algılama Düzeyi ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasında İlişki..... | 61 |

## 5.BÖLÜM

|                               |           |
|-------------------------------|-----------|
| <b>Sonuç Ve Öneriler.....</b> | <b>64</b> |
| 5.1. Sonuç.....               | 64        |
| 5.2. Öneriler.....            | 65        |
| <b>Kaynakça.....</b>          | <b>67</b> |
| <b>Ekler.....</b>             | <b>77</b> |
| <b>Öz Geçmi .....</b>         | <b>82</b> |

## Özet

# İLKOKUL Ö RETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNİN Ö RETİMSEL LİDER OLARAK ALGILAMA DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TÜKENMİMLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Seyhan AHNKAYA GÜVEN

YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİM TEFTİŞ PLANLAMA VE EKONOMİK BİLİM DALI

2013

Araştırmanın amacı Van ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeylerini belirlemek; okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ölçerek bazı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Genel tarama modelinde olan araştırmanın hedef evreni, Van ili merkez ilçesindeki görev yapan 595 ilkokul öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Bu araştırmada örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerden gerekli olan verileri elde etmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu, Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi, Maslach Tükenmişlik Ölçeği olmak üzere üç tane veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişliklerinin yaş, kariyer basamağı, okuldaki görev süresi, toplam hizmet süresi ve eğitimdeki diğer değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılığı görülmüştür. Ayrıca ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında ilişki olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeyleri tüm alt boyutlarda kariyer basamağına göre en yüksek aday öğretmenlerde, yaşa göre en yüksek 41-50 yaş arasında, okuldaki görev süresine göre en yüksek 1-3 yıl arası olan öğretmenlerde, toplam hizmet süresine göre en yüksek 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde, eğitimdeki diğer değişkenine göre ise en yüksek eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeylerinin diğer değişkenlere göre durumu ile mesleki tükenmişlik düzeylerinin diğer değişkenlere göre durumu arasında genel olarak paralel bir sonuç elde edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim liderlik, mesleki tükenmişlik, okul müdürü, ilkokul öğretmeni.



## Abstract

# PRIMARY SCHOOL TEACHERS SCHOOL PRINCIPALS OCCUPATIONAL BURNOUT EDUCATIONAL LEADER RELATIONSHIP BETWEEN THE DETECTION LEVELS

MASTER THES S

Seyhan AH NKAYA GÜVEN

YÜZÜNCÜ YIL UNIVERSITY

EDUCATION SCIENCES

DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES

EDUCATION MANAGEMENT PLANNING AND ECONOMICS DEPARTMENT  
OF INSPECTION

2013

Purpose of the research of Van province in central district official in primary schools 2012-2013 academic year working in the primary school teachers principals instructional leaders perceive to determine their level ; school principals instructional leaders perceive levels and occupational burnout relationship between the measuring according to some variables to compare . In general screening model of the research objectives of the universe , who served in the central district of Van province consist of 595 elementary school teacher launch .

In this study, the sample group of the teachers in order to obtain the data required Personal Information Form , Instructional Leadership Behaviours of School Principals Survey , including the Maslach Burnout Inventory was used three data collection tool . In conclusion principals of primary school teachers as instructional leaders with professional burnout detection level of their age, career ladder , his tenure at the school , according to the total service time and training variables were found to differ significantly . In addition, principals of primary school teachers as instructional leaders with detection levels have been shown to be a relationship between burnout .

Primary school teachers principals instructional leader detect levels of all the sub- dimensions the career ladder , the highest candidate in teachers by age at maximum 41-50 years of age, in school tenure , the highest 1-3 years teachers , a total length of service in accordance with the teachers who are high in 1-5 years , according to education level teachers who graduated from the faculty of education at the highest was found . principals as instructional leaders perceive the situation, with variable levels of occupational burnout according to the variables of the situation generally parallel results were obtained.

**Keywords:** Instructional leadership, professional burnout, school principal, elementary school teacher.

## Tablo Listesi

| Tablo No |  | Sayfa No |
|----------|--|----------|
| Tablo 1  | Örnekleme Alınan Okullar Ve Öğretmen Sayıları  | 29       |
| Tablo 2  | Güvenirlilik Analizi Sonuçları   | 31       |
| Tablo 3  | İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları                                 | 34       |
| Tablo 4  | Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma Düzeyi                      | 36       |
| Tablo 5  | Eğitim Programı Ve Öğretim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyi                      | 38       |
| Tablo 6  | Öğretim Süreci Ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi                   | 39       |
| Tablo 7  | Öğretmenlerin Desteklenmesi Ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi                      | 41       |
| Tablo 8  | Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi Ve İklimi Oluşturma Rollerine Sahip Olma Düzeyi                | 42       |
| Tablo 9  | Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları T Testi Sonuçları                  | 44       |
| Tablo 10 | Kariyer Basamağı Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları      | 45       |
| Tablo 11 | Yaş Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları                   | 46       |
| Tablo 12 | Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları | 48       |
| Tablo 13 | Toplam Hizmet Süresi Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları  | 49       |
| Tablo 14 | Eğitim Değişkenine Göre Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları                | 51       |
| Tablo 15 | İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Duygusal Tükenme Alt Boyutu Düzeyi                 | 52       |
| Tablo 16 | İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Duyarsızlaşma Alt Boyutu Düzeyi                    | 53       |
| Tablo 17 | İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Kişisel Barın Alt Boyutu Düzeyi                    | 54       |

| <b>Tablo No</b> |   | <b>Sayfa No</b> |
|-----------------|---|-----------------|
| <b>Tablo 18</b> | Cinsiyet De ğ i kenine Göre Mesleki Tükenmi lik Alt Boyutları<br>T Testi Sonuçları  | 55              |
| <b>Tablo 19</b> | Kariyer Basama ı De ğ i kenine Göre Mesleki Tükenmi lik Alt Boyutları<br>ANOVA Testi Sonuçları                                      | 56              |
| <b>Tablo 20</b> | Ya De ğ i kenine Göre Mesleki Tükenmi lik Alt Boyutları<br>ANOVA Testi Sonuçları  | 57              |
| <b>Tablo 21</b> | Okuldaki Görev Süresi De ğ i kenine Göre Mesleki Tükenmi lik Alt<br>Boyutları ANOVA Testi Sonuçları                                 | 58              |
| <b>Tablo 22</b> | Toplam Hizmet Süresi De ğ i kenine Göre Mesleki Tükenmi lik Alt<br>Boyutları ANOVA Testi Sonuçları                                  | 59              |
| <b>Tablo 23</b> | E ğ itim De ğ i kenine Göre Mesleki Tükenmi lik Alt Boyutları<br>ANOVA Testi Sonuçları  | 60              |
| <b>Tablo 24</b> | İlkokul  retmenlerinin Okul Müdürlerini  retimsel Lider Olarak<br>Algılama Düzeyleri le Mesleki Tükenmi likleri Arasındaki İli ki | 62              |

# 1. BÖLÜM

## Giri

Bu bölümde ara tırmaya temel olan problem durumu ele alınarak tartı ılımlı , ara tırmanın amacı, ara tırmanın önemi, tanımlar ve sınırlılıklarına yer verilmi tir.

### 1.1. Problem

Dünya çok hızlı bir de i me ve geli me sürecindedir. Ülkelerin bu de i ikliklere uyum sa layabilmesi, ba ta e itim ve ö retim faaliyetlerine a ırlık vermesi ile mümkün olacaktır. E itimin temel unsurları olan okul, müdür, ö retmen ve ö renci yeterlilikleri oranında e itim ve ö retim faaliyetleri önemli bir anahtar olarak i levini yerine getirecektir. Bu i levi yerine getirirken okul müdürü, ö retmenler, ö renciler, aileler ve okul kurulunun birlikte çalı abilecekleri örgüt ikliminin yaratılmasında önemli bir aktör olarak kar ımıza çıkmaktadır. E itimin temel unsurlarının kilit noktası olan okul müdürü hem ö rencilerin en iyi ekilde yeti tirilmesi, hem de ö retmenin etkili bir ekilde çalı tırılması ve hizmet içinde yeti tirilmesi için uygun örgütsel iklimi sa laması beklenen ki idir. Bu konularından dolayı okul müdürlerinin ö retimsel liderlik özellikleri ta ımları beklentisi söz konusu olmu tur.

E itim sözcü ünün farklı tanımlarının ortak yanı, onun, davranı de i tirme, davranı olu turma amaçlı etkinlikler olmasıdır. Ö retim ve ö renme, davranı ının sa lanması amacıyla yapılan ön çabalardır. nsanların ö renim düzeylerinin göstergesi diplomaları, e itim düzeylerinin göstergesi ise davranı larıdır. E itim genellikle do rudan bir giri im olmadı ından, bu amaçla okul denilen özel bir çevre olu turulmu tur (Bursalıo lu,1987). Bu özel çevrenin en önemli unsurlarından biri olan okul yöneticilerinin de çoklu bir liderlik gücüne sahip olmaları, yeri geldi inde, farklı liderlik rollerini oynayarak, çevredeki ve di er sektörlerdeki geli meleri yakından takip etmeleri gereklili i ortaya çıkmı tur. Nitekim 1980'lerde yapılan etkili okul ara tırmaları, yöneticinin ö retimsel lider olarak var olması gereken rollerine e ilmi ve giderek önem kazanan bir konu olarak kar ımıza çıkarmı tur (Özden,1998).

Ö retimsel liderlik ö renci ba arısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, e itim programı ve ö retimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geli tirme gibi

İlevler ve bunlarla ilgili görevlerden meydana gelen bir liderlik türüdür (Gümü eli, 1996). Okul yönetimi açısından yaklaşımda okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (İman, 2004).

Özellikle son yıllarda ilköğretim kurumlarında okutulan tüm derslerin öğretim programlarının değişmesi, eğitim ve bilgi teknolojilerindeki ilerlemeler, öğretim yöntem ve tekniklerindeki gelişmeler ile toplumun öğretim kurumlarında beklentilerinin çeşitlenmesi; okul yöneticilerinin öğretilimsel liderlik rollerini daha fazla ön plana çıkartmıştır. Çünkü öğretilimsel liderlik, diğer liderlik alanlarına göre öğrenciler, öğretmenler, öğretim programları ve öğretim-öğrenme stratejileri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir liderlik alanı olduğu kabul edilmektedir. Aksi örgüt iklimlerinin var olduğu, olumsuz yaklaşımların benimsendiği okul yönetimlerinin, hızlı bilimsel ilerlemeler ve değişimler karşısında uygulamaya geçirilmesi gerekliliği söz konusu olan yöntemleri örgüte benimsetmesi ve uygulamaya geçirmesi sancılı olacaktır. Okulda her öğrencinin öğrenmesine uygun doyurucu bir öğrenme ortamının yaratılması, özellikle öğretmenlerin morallerinin yüksek tutularak bu durumun sağlanması öğretilimsel liderlik anlayışının benimsendiği örgütlerde daha kolay olacaktır. Nitekim okul yöneticileri, öğrenciler ve öğretmenlerin istekle çalışmasını sağlayacak olumlu bir öğrenme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır (İman, 2004). Bu araştırmada söz konusu İlevleri yerine getiremeyen, pozitif örgüt iklimi oluşturamayan liderlerin kurumlarında tükenmişlik sendromu ile karşılaşmaları kalma oranının yüksek olması varsayımı üzerinde durulmaktadır.

Tükenmişlik kavramı, ilk kez Freudenberger tarafından 1974 yılında ortaya atılmıştır. Bir psikiyatrist olan Freudenberger tükenmişliği enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı kişinin başarısız olması, yıpranması ve tükenmesi olarak nitelendirmiştir (Freudenberger, 1974). Tükenmişlik konusunda yapılan araştırmalar, tükenmişliğin kişilerde yorgunluk, uykusuzluk ve bazı psikosomatik hastalıklar, intihar, intihar, intihar, evlilik ya antısında sorunlar, alkol ve sigara kullanımında artış gibi sorunlara yol açtığını belirtmektedir (Özer, 1998).

Tükenmişlik kavramı, başlangıçta insanlarla yüz yüze ve yakın etkileşim içinde bulunan sağlık çalışanlarında incelenmeye başlandı ve daha sonra polislik, öğretmenlik gibi benzer etkileşimlerin bulunduğu meslek dallarında da araştırma konusu olmuştur (Gündüz, 2004). Nitekim Amerikan Stres Enstitüsü'nün yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenlik, sağlıklı tehlikeye sokan ve günlük yaşam problemleriyle başa çıkmayı zorlaştıran yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak değerlendirilmektedir (Balta & Balta, 1998).

Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasının ve yaygınlaşmasının, çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değerlendirilen eğitim-öğretim felsefesi ve çalışanlarından kaynaklandırılabilir. 30-40 yıl öncesine kadar eğitimciler, eğitim-öğretim çalışanlarına ilişkin olarak alınan kararlar üzerinde baskın bir öğe olup toplumdan destek görürken; özellikle yetmişli ortasından itibaren bazı farklılıklar ortaya çıkmış ve eğitimcilerin etkinliği azalmıştır (Iwanicki, 1983). Bu durum öğretmenlerde olumsuz duyguların, tükenmişliğin artması olarak gelişim göstermektedir.

Geçmişten bugüne eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede öğretmenin rolü en çok vurgulanan ve en etkili olan konudur. Öğretmen, öğrenme ortamının tasarlanması, öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi, öğrencinin sosyolojik, psikolojik, fizyolojik ve zihinsel gelişiminin sağlanması gibi birçok sorumluluğun da sahibidir. Bu bağlamda üstlenilen sorumluluk, toplumsal beklentiler dikkate alındığında öğretmenlerde diğer sektörlere göre tükenmişliğin daha fazla görülmesi kaçınılmaz olacaktır.

Tükenmişlikle ilgili günümüzde en yaygın kabul gören tanım, konuyla ilgili çalışan araştırmacılar arasında en önemli isim olarak anılan ve Maslach Tükenmişlik Envanterini geliştiren, Christina Maslach'a aittir. Maslach, tükenmişlik kavramını; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıya ilişkin duyguları kategorize eden üç ayrı boyutta ele almaktadır (Ergin, 1992).

Duygusal tükenme, tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtmekte ve bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade etmektedir. Duygusal tükenmişlik hisseden çalışanlar yaptıkları nedeni ile kendisini aşırı yüklenmiş, tükenmiş hissetmekte ve duygusal anlamda kendilerini iplerine verememektedirler. Duyarsızlaşma, tükenmişliğin

ki iler arası boyutunu temsil etmekte ve hizmet verilen insanlara yönelik negatif, katı tutumları ve i e kar ı etkisizle meyi belirtmektedir. Ki isel Ba arı duygusu ise, ki inin kendisini olumsuz de erlendirme e iliminde olmasını ifade etmektedir. Ki i kontrol eksikli i ve çaresizlik hisseder (Ergin, 1992).

Ara tırmalardan ortaya çıkan sonuçlar de erlendirildi inde, liderlik stilleri ile mesleki tükenmi lik arasında bir ili ki oldu u görülmektedir. Okul yöneticilerinin sergilemi oldukları etkili liderlik özellikleri, okulun, ö retmenlerin ve ö rencilerin ba arısını da olumlu yönde etkilemektedir. Özellikle ö retimsel liderlik ile ilgili yapılan çalı malar, bu liderlik stilinin örgütsel amaçlara ula mada etkili bir liderlik stili oldu unu göstermektedir. Ö retimsel liderlik özelliklerine sahip liderler, çalı anları daha kolay etkilemekte ve örgütsel amaçları gerçekle tirmeye yönlendirebilmektedir. Mesleki tükenmi lik ile ilgili ara tırmalardan ortaya çıkan sonuçlar ise, mesleki tükenmi li in çalı anların i doyumu, performansı, örgüt sa lı ı, örgüt iklimi üzerinde önemli bir etkisi oldu unu göstermektedir. Ku kusuz bu süreçte okulda lider olarak görülen müdürlerin de rolü büyüktür. Bu ara tırmada genel de erlendirmeler ı ı nda ilkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmi likleri arasındaki ili ki durumu çe itli de i kenler açısından belirlenmeye çalı ılacaktır. “ lkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmi likleri arasında ili ki var mıdır?” sorusuna cevap aranacaktır.

## 1.2. Ara tırmanın Amacı

Ara tırmanın temel amacı Van ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda 2012-2013 e itim-ö retim yılında görev yapmakta olan ilkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerini belirlemek; okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmi likleri arasındaki ili kiyi ölçerek bazı de i kenlere göre kar ıla tırmaktır. Bu temel amaca ula mak için a a ıdaki sorulara cevap aranacaktır;

1. İkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri nedir?
2. İkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri;
  - a. Cinsiyetine göre,
  - b. Kariyer basama ına göre,
  - c. Ya ına göre,
  - d. Okuldaki görev süresine göre,
  - e. Meslekteki toplam hizmet süresine göre
  - f. E itimine göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. İkokul ö retmenlerinin tükenmi lik düzeyleri nedir?
4. İkokul ö retmenlerin mesleki tükenmi lik düzeyleri;
  - a. Cinsiyetine göre,
  - b. Kariyer basama ına göre,
  - c. Ya ına göre,
  - d. Okuldaki görev süresine göre,
  - e. Meslekteki toplam hizmet süresine göre
  - f. E itimine göre anlamlı farklılık var mıdır?
5. İkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmi likleri arasında ili ki var mıdır?



### 1.3. Ara tırmanın Önemi

E itim gibi önemli bir konu dü ünüldü ünde davranı lar ve sonuçları ansa bırakılamaz ve çok yönlü olarak ele alınma zorunlulu u ortaya çıkar. Bundan dolayıdır ki liderlik özellikleri ile bu özelliklerin okul örgütüne etkisi üzerinde birçok çalı ma yapıldı ı görülmü tür. Yine örgüt iklimindeki olumsuzluk yaratan faktörlerin yarattı ı tükenmi lik kavramı üzerine de alan yazında birçok çalı ma yer almaktadır. Ancak yapılan incelemelerde ö retimsel liderlik ile mesleki tükenmi lik konusunda ayrı ayrı yapılan birçok çalı ma olmasına kar ın bu iki konunun birlikte ele alındı ı ve aralarındaki ili kinin düzeyinin ölçülmesinin söz konusu oldu u ara tırmanın nadir oldu u görülmü tür. Dolayısıyla bu ara tırmanın ö retmenlerin mesleki tükenmi liklerine farklı bir açıdan bakması nedeniyle olumlu de i imlere yol gösterici olabilece i dü ünülmektedir.

Ö retmen tükenmi li i, stresli ö retim ko ullarına, ö rencilere ve en önemlisi yönetim deste inin eksikli ine tepki ekinde geli tirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Tümkaya 1996). Mesleki tükenmi li e etki eden örgütsel faktörler arasında yöneticinin özellikleri önemli bir yere sahiptir. Ö retimsel liderlik ile tükenmi lik arasındaki ili kinin belirlenmesi beraberinde tükenmi li i yok etme yönündeki mücadeleyi kolayla tıracaktır.

### 1.4. Tanımlar

Ö retimsel Liderlik: Ö retimsel liderlik ö renci ba arısını merkeze alan, okulun misyonunu tanımlama, e itim programı ve ö retimi yönetme, olumlu bir okul iklimi geli tirme gibi i levler ve bunlarla ilgili görevlerden meydana gelen bir liderlik türüdür (Gümü eli, 1996).

Mesleki Tükenmi lik: nsanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptı ı i e, hayata ve di er insanlara kar ı gösterdi i olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur (Dursun,2000).

İlkokul: Zorunlu ö renim ça ındaki kız ve erkek çocukların temel e itim ve ö retimini sa lamak için devletçe açılan ya da açılmasına izin verilen 4 yıllık okul, ilk mektep, iptidai, iptidai mektep (TDK).

Okul Müdürü: Zorunlu ö renim ça ındaki kız ve erkek çocukların temel e itim ve ö retimini sa lamak için devletçe açılan ya da açılmasına izin verilen 4 yıllık okulu idare eden, yöneten (TDK).

### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu ara tırmanın sonuçları ara tırma kapsamına alınan Van ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda 2012-2013 e itim-ö retim yılında görev yapmakta olan ö retmenler ile sınırlıdır. Ara tırma söz konusu olan okullardan alınacak olan veriler ve ölçeklerle tespit edilecek olan sonuçlarla sınırlıdır. Ki isel Bilgi Formu ve Ölçekler bireylerin görü leri ile sınırlıdır.

## 2. BÖLÜM

### Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde ilk olarak ö retimsel liderlik ve mesleki tükenmişlik kavramları ayrı ayrı ele alınarak ara tırmaya temel olan söz konusu kavramların açıklanması yoluna gidilmiştir. Daha sonra ö retimsel liderlik ve mesleki tükenmişlik arasındaki ilişki ve ilgili ara tırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. Ö retimsel Liderlik

Liderlik, yirminci yüzyılda yönetim alanında yoğun bilimsel çalışmalar yapıldığı, hem kuramcılarının hem de uygulayıcıların çözümler için çaba harcadıkları önemli konuların başında gelmektedir. Liderlik ve liderliğin ne olduğu hakkında yapılan ara tırma ve çalışmalar sonucunda, liderlikle ilgili olarak alan yazında 350'den fazla tanıma ulaşılmıştır (Erçetin, 2000). Bu tanımlardan bazılarına bakıldığında; örneğin Bass (1985) liderliği, grup etkinliklerini, grup hedeflerine ulaşma doğrultusunda etkileme süreci olarak ifade etmektedir. Graen'e (1976) göre liderlik, lider ile her bir izleyici arasında oluşan çift yönlü bir etkileşim sürecidir. Chapin'e (1924) göre ise liderlik, grubun birliğine özel bir anlam verebilme yeteneği olarak öne çıkmaktadır. Yine Norris'e (1990) göre liderlik, sezgisel ve analitik düşünceyi tümüyle kullanarak yaratıcı olmak anlamına gelmektedir. Menzies (1981) ise liderliği, insanları ortak bir amaca yöneltme kapasitesi ve isteği olup aynı zamanda dinamik ve kişisel bir süreç olarak tanımlamıştır.

Liderlik tanımlarında olduğu gibi ö retim liderliği tanımlarında da ara tırmacılar farklı bakış açılarıyla ö retim liderliğini tanımlamışlardır. Greenfield (1987) ve Vinson'a (1997) göre ö retim liderliği, ö retmenler için iş tatmini ve verimli iş ortamı yaratma; öğrenciler için ise istenilen öğrenme koşullarını oluşturma ve sürdürme süreci olarak tanımlanmıştır. Yang (1996) ise ö retim liderliğini geniş ve dar anlamda ikiye ayırarak tanımlamıştır. Dar anlamda ö retim liderliği, yönetim içerisinde bir fonksiyon, ö retmen ve öğrenme ile ilgili doğrudan ilişkili hareketler olarak tanımlanmıştır. Bu tanımları destekleyenler güçlü ö retim liderinin sınıf içerisinde çok zaman harcaması gerektiğini savunmaktadır. Geniş tanıma göre ö retim liderliği ise, öğrenci öğrenmesine

etki edebilecek tüm liderlik aktivitelerini yerine getirme süreci olarak ifade edilmektedir. Geni tanımın içerisinde ö retim liderinin sınıfları do rudan ziyaret etme gibi aktivitelerle birlikte, e itim programını düzenleme gibi dolaylı aktiviteleri de gerçekle tirmesi söz konusudur.

McEvan (1994), ö retim liderli ini tanımlamak ve ö retim liderli i davranı larını belirlemek amacıyla yurt dı nda, özellikle de Amerika Birle ik Devletleri'nde birçok ara tırma yapıldı nı belirtmi tir. Bu çalı malardan birisinde, ö retim lideri olarak seçilen bazı okul müdürlerinin liderli i nasıl tanımladıkları belirlenmi tir. Ö retim liderli inin kendine özgü yönlerini ortaya koyan bu tanımların birkaçı ise unlardır (Gümü eli, 1996):

“Ö retim liderli i, e itim i ini ba armak için müdür, ö retmenler, ö renciler, aileler ve okulların birlikte çalı abilecekleri bir örgüt iklimi yaratılmasıdır”.

“Ö retim lideri amaç hissi olan, e itim süreçleri ve ö renme kuramları konusunda derinlemesine bilgi sahibi, risk üstlenen, insanlık becerileri yeterli, sınırsız enerjiye sahip olan ki idir”.

“Ö retim lideri daha fazla ö retme hırsına ve okul vizyonuna sahip ki idir. Ö retim lideri olan bir okul müdürü, okul için önemli olan üç sorunun cevabını iyi dü ünüp verebilendir. Bu üç soru unlardır: Çocuk nasıl ö renir?, Çocu a nasıl ö retmemiz gerekir? ve Konuyu nasıl sunmalıyız?”.

“Ö retim lideri, sürekli olarak tüm ö rencilerin ö renebilece i bir okul ve ö retimi nasıl organize edece ini dü ünene ki idir”.

Genel bir ifade ile ö retim liderli ini tanımlamak gerekirse, okul müdürü, ö retmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranı ları ekinde ifade edilmektedir ( i man, 2004).

### 2.1.1. Ö retimsel Liderin Özellikleri

Ö retim lideri olarak okul yöneticisi ö retmenler arasındaki grup liderliğini güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştirir, öğrenme için gerekli koşulları sağlayan ve ö retmenleri denetleyip değerlendirir. Chell (1995), ö retimsel liderinin beş genel özelliği olduğunu belirtmekte ve bu genel özellikleri şöyle sıralamaktadır. Ö retim lideri;

1. Bir vizyona sahiptir. Hedeflerin herkes tarafından anlaşılmasına çalışır, hedeflerin başarılması için uğraşır, müfredatı, öğretimi ve değerlendirmeyi kontrol eder.

2. Vizyonu davranışa dönüştürür. Takım halinde çalışır, okulun tamamına yayılmış hedefleri ve beklentileri vurgular.

3. Destekleyici bir ortam oluşturur. Akademik becerilerin temel alındığı, düzenli ve amaca uygun bir okul iklimi geliştirir.

4. Okulda işlerin nasıl yürüdüğünü bilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin neyi, derecede iyi yaptıklarını görür.

5. Bilgiyi harekete geçirir. Gerekli olduğunda farklı öğretmen teknikleri, stilleri ve öğretim stratejileri sunarak, eğitim-öğretim etkinliklerine katkıda bulunur.

Smith ve Andrews (1989) ise öğretim liderinin özelliklerini şöyle sıralamaktadır. Öğretim lideri;

1. Uygun eğitim stratejilerini değerlendirme ve pekiştirme yeteneğine sahiptir: Öğrenme ve öğretim yöntemleri hakkındaki en son araştırma bulgularını bilir ve personeliyle birlikte bunları uygulamaya çalışır, farklı yaş gruplarındaki öğrenciler için etkili öğrenim stratejileri hakkında bilgi sahibidir ve etkili eğitim stratejilerini uygularken bütün bilgi ve becerilerini kullanır.

2. Eğitimi geliştirmek için, etkili eğitim stratejilerini kullanma konusunda personeline yol gösterir ve onları denetler: Öğretmenlerin performansını belgelere döker, hayata geçirilen projelerin sonunda personel ile değerlendirme toplantıları yapar ve yaptığı gözlem ile denetimlerin sonuçlarını personeliyle sürekli paylaşır.

3. E itim programını de erlendirme a amasında, ö rencilerin e itimle direkt ili kili performanslarına bakar: Ö rencilerin ba arısını bölgenin standartlarına ve bilimsel kriterlere göre yorumlar, ortaya çıkan iyi performansı güçlendirecek ve zaafllara çare bulacak ekilde olaylara müdahale süreçleri geli tirir, ihtiyaç duyuldu unda dı arıdan de erlendirme ve danı manlık araçlarını kullanır.

4. Ö retim lideri, personel de erlendirme (ölçme) politikalarını ba arılı bir ekilde uygular: Personel ile hedeflere ne oranda ula ıldı ı ve bu ba arı oranlarının nasıl ölçülece i konusunda yıllık de erlendirme toplantıları planlar ve personel de erlendirmesi için tasarladı ı bu toplantıları yapar.

5. E itim programının eksiklerini tamamlamak için, ö rencilerin ö renme hedeflerine ne oranda ula tıklarına bakar: Okulun, hedeflerine ula ma konusunda daha da ustala ması için personel ve toplumla ileti im kurar, ö rencileri, ö renme hedeflerine ula tırmada ustala maları için ö retmenleri destekler ve onlara yardım eder.

Ö retimsel lider yukarıda genel olarak de inilen özellikleri barındıran ö retmen, ö renci ve veliler ile ortak amaçlar do rultusunda okulda ö retimin niteli ini arttırmak ve olumlu bir ö renme iklimi olu turmak misyonunu gerçekle tiren ki i olarak kar ımıza çıkmaktadır.

### **2.1.2. Ö retimsel Liderin Davranı Boyutları**

Yapılan bazı ara tırmalarında, okul müdürlerinin ö retim liderli i davranı larını ölçmek için geli tirilen modelde, okul yöneticilerinin okuldaki ö retimi do rudan etkilemesiyle ili kili görülen üç boyut ve her birinin alt boyutları öyle belirlenmi tir ( i man, 2004):

1. Okul yönetimi boyutu: Alt boyutları; kadronun ö retimle ilgili kararlara katılması, ailelerin okul programının hazırlanmasına do rudan katılması, okul kadrosunun a ırı baskılardan uzak olması, ö retmenlere özerklik tanınması gibi i levleri içermektedir.

2. Okul iklimi boyutu: Alt boyutları; ö retimle ilgili amaçların belirlenmesi, ba arı konusunda yüksek beklentilerin payla ılması, ö retimle ilgili konuların

tartı ılması özendirme, ö rencilerin akademik başarılarının tanınması, ö renci başarı hakkında okulun bilgilendirilmesi, kadronun moralinin yüksek tutulması, düzenli ve güvene dayalı bir okul çevresinin oluşturulması i levlerini içermektedir.

3. Ö retimin örgütlenmesi boyutu ise, farklı sınıfları okutan ö retmenlerin programları arasında e güdümlenmesi, okul amaçlarının geliştirilmesi, okul ö retiminin formal/informal görü me ve toplantılarda tartışılması, ö retmenlerin kullandıkları ö retim yöntemlerinin gözlenmesi, ö renci gelişiminin düzenli olarak izlenmesi, program geli tirmede test sonuçlarından yararlanma, programla ilgili gerekli kaynakları sağ lama, düzenli sınıf ziyaretleri gerçekleştirme, sınıf ziyaretleri sonrasında ö retimin etkilili ini artırmak için ö retmenlere destek sağ lama, ö retim kadrosunun hizmet içi e itim ihtiyacını belirleme, okul programını de erlendirme i levlerini kapsamaktadır.

Ö retimsel liderli in boyutları; Çelik (2003), Gümü eli (2001), i man ( 2004), Hallinger (1985)' e göre öyle belirlenmiştir:

1. Okul vizyon ve misyonunun yönetimi; Vizyon, bir okul için uzun dönemli bir strateji olup okulun gelecekte ulaşmayı hedeflediği yer ve durumun hayal ürünü olmayan inandırıcı bir resmidir. Misyon ise bir okulun gerçekleştirme durumunda olduğu temel görevidir. Dolayısıyla bu iki kavram iç içedir ( i man 2004). Okulda bulunan herkesin payla tığı gerçekleştirilebilir bir vizyon, onlar için harekete geçirici bir güç kaynağı olabilir. Vizyon-misyon, e itim-ö renme, liderlik ve yöneticilik alanındaki de i me ve geli meler okulun de erleriyle kayna tırılabilirse, okuldaki tüm olumsuzluk ve yetersizliklere rağmen; yönetici, ö retmen, ö renci, di er personel ve velilerin, okulun amacı olan sadece iyi e itim – ö retim üzerine odaklanmayı sağ layan bir etken olabilir (Özden 1998). Okul müdürü, okulun misyon ve amaçlarını gerçekleştirme için okulun içinde yer aldığı çevre ve toplumun sahip olduğu kaynakları kullanarak (insan, madde, bilgi) eylemde bulunmak durumundadır. Okul müdürü, mükemmel bir okul vizyonu oluşturma konusunda ö retmeni ö renci ve topluma önderlik etmek durumundadır (Harchar ve Hyle, 1996).

2. Okul programının yönetimi; E itim örgütünün varoluşu nedeni ve tek amacı e itimin amaçlarına göre ö rencileri yeti tirmektir. Ö rencilerin yeti tirilmesi ise

okulun eğitim programına göre olur. Eğitim programı bir bakıma okulun üretim planıdır. Bu yüzden okulu yönetmek demek aslında eğitim programı ve öğrenciyi yönetmek demektir (Bakan 1994). Genel olarak okullar, eğitim programlarını hazır bulurlar. Ancak her okul, okul programının oluşturulmasında belirli bir düzeyde özerkliği de sahip olmalıdır. Okul programı öğrenciyi, aile-veli, okul çevresinin beklentilerini dikkate almalıdır. Eğitim programı ve öğrenciyi yönetme birbirleriyle ilişkili birkaç görevden meydana gelir. Bunlar; öğrenciyi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını geliştirmeye ve öğrenciyi ilerlemesini izlemektir (Gümürlüoğlu 1996).

3. Okul kadrosunun geliştirilmesi; Türkiye’de resmi okul yöneticileri, okul personelini seçme konusunda bir yetkiye sahip değildir. Ancak okul yöneticileri, öğrenci öğretmenlerin motivasyonunda ve yaptıkları işlerden doyum sağlamalarında, okulla bütünleşmelerinde öğrenci öğretmen lideri olarak önemli bir belirleyicidirler. Bakan (2002) okul yöneticilerinin, bir öğrenci öğretmen lideri olarak başta öğrenci öğretmen olmak üzere okul kadrosuna dönük olarak gerçekleştirebilecekleri bazı etkinlikleri şöyle sıralamaktadır; okul kadrosu için model olma, öğrenci öğretmenlerin ihtiyaç duydukları kaynakları sağlama, performansı değerlendirme, öğrenci öğretmenlerle sürekli iletişim halinde olma, öğrenci öğretmen için mesleki gelişme fırsatları hazırlama, çalışanları yenilikler konusunda teşvik etme, öğrenci öğretmenler arasında bilginin paylaşılmasını sağlama, çalışanların başarılarını ödüllendirme.

4. Öğrenci öğretmen süreci ve öğrenci öğrencilerin değerlendirilmesi; Öğrenci öğretmen ve öğrenci öğrenme, okullardaki iki temel süreçtir. Okullardaki diğer bütün süreçler ve eylemler, esas itibarıyla bu iki temel sürecin etkili bir biçimde işletilmesi içindir. Bakan (2002) öğrenci öğretmen süreci ve öğrenciyi öğretiminin değerlendirilmesi ile ilgili olarak şu etkinlikleri sıralamıştır; öğrenme sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi, öğrenci öğrencilerle yakın temas halinde olunması, sürekli izleme yapılması, ortak standartlar oluşturulması, istatistikler tutulması, düzenli olarak ilgililerin bilgilendirilmesi, öğrenciyi öğretiminin başarısının tanınması ve ödüllendirilmesi.

5. Okul iklimi ve kültürünün yönetimi; Geleceğin okul liderleri, öğrenci öğrencilerin ve okul kadrosunun bütünleşmesini sağlayacak olumlu ve açık bir öğrenme ortamı ve iklimi oluşturmak ve bunu sürdürmek durumundadır. Bazı araştırmacılar okul kültürünü çalışanlar tarafından paylaşılan normlar, inançlar, değerler ile varsayımlardan oluşan bir örüntü olarak tanımlamışlar ve basitçe bir eylemleri yapma, çevredeki kişilerle ilişkiye gir-



me yolu olarak ifade etmektedirlerdir. Buna göre, okul kültürü, okuldaki düşünce ve davranış kalıplarını, okulun fiziksel tasarım ve uygulamalarını etkileyerek düzenleyen inançlar, değerler, politikalar, beklentiler, gelenekler ile algı ve duygu birliğinde tanımlanabilir (Aydın, 2007).

Okul yöneticisi okul kültürünün şekillenmesinde ve devam ettirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Açıkgöz'ün (1994) de belirttiği gibi okulun bu kültürel unsur ve örüntülerini yaşatmak, okul ve çevresinin kültürel kurallarını ve geleneklerini güçlendirmek ve geliştirmek eğitim yöneticisinin temel sorumluluklarından biridir. Nitekim araştırmalar okul müdürlerinin okul kültürünün en iyi temsilcisi olduklarını ortaya koymaktadır (Bicioğlu, 1999). Bunun yanında liderlik ve örgütsel kültür birbirini karşılıklı olarak etkileyen süreçlerdir ve kültürün lideri şekillendirebildiği gözden kaçırılmamalıdır (Deal ve Peterson, 1999).

## **2.2. Mesleki Tükenmişlik**

Son yıllarda teknoloji, bilim ve sosyal alanlarda meydana gelen köklü değişimler, bireyin günlük yaşamını ve çalışma yaşamını etkilemekte, birçok problem durumuyla karşılaşmaya kalmasına neden olmakta ve kişisel, sosyal, mesleki açıdan yaşamımızın önemli fenomenlerinden biri olan tükenmişlik durumuyla karşılaşmaya gelmesine neden olmaktadır. Tükenmişlik kavramı fiziksel, duygusal ve zihinsel bir yorgunluk fenomeni olarak ilk kez Freudenberger (1974) tarafından kullanılmış ve daha çok tabiplik, hemşirelik, öğretmenlik, avukatlık gibi insanlarla yüz yüze iletişimi gerektiren mesleklerde görüldüğü ifade edilmiştir (Maslach ve Leiter, 1997).

Ancak, insanlara yüz yüze hizmet veren ve insan merkezli meslek dalları için mesleki bir tehdit olarak değerlendirilen tükenmişlik ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda, tükenmişliğin artık diğer meslek dalları çalışanlarına da yayılmaya başladığı görülmüştür. Tükenmişlik ile ilgili araştırma alanının genişlemesi, tükenmişlik fenomeninin işlevsel ve kavramsal tanımları üzerinde hararetli tartışmaların olmasına neden olmuştur (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Bu doğrultuda, tükenmişlik kavramının birçok araştırmacı tarafından farklı tanımları yapılmıştır.

Mesleki tükenmişlik; insanda ortaya çıkan fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları ile birlikte bireyin yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara

karsı gösterdi i olumsuz tutumları kapsayan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendromdur. Mesleki tükenmi lik, bireyin yo un stres ve doyumсуuzlu a tepkисidir ve psikolojik olarak isinden so uması seklinde özetlenebilir (Akçamete, Kaner ve Sucuo lu, 2001).

### **2.2.1. Mesleki Tükenmi li in Boyutları**

Tükenmi likle ilgili günümüzde en yaygın kabul gören tanım, konuyla ilgili çalı an ara tırmacılar arasında en önemli isim olarak anılan ve Maslach Tükenmi lik Envanterini geli tiren, Christina Maslach'a aittir. Maslach, tükenmi lik kavramını; duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arıya ili kin duyguları kategorize eden üç ayrı boyutta ele almaktadır (Ergin, 1992).

1. Duygusal Tükenme; bireyler, tükenmi lik sendromunu yasayan di er insanları veya kendilerini tanımlarken, daha çok “duygusal tükenme” hissi yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu nedenle tükenmi li in üç boyutu arasında en çok rapor edilen ve en çok analiz edilen boyut, duygusal tükenme boyutudur. Çalı anların fiziksel ve duygusal açıdan kendilerini a ırı yorgun ve yıpranmı hissetmeleri eklinde tanımlanabilen duygusal tükenme; çalı anların kendilerini i lerine verememeleri ve kendilerini mü terilerine karsı eskisi kadar sorumlu hissetmeleri gibi sonuçlara yol açabilir. Genellikle insanlarla yüz yüze çalı manın gerekli oldu u mesleklerde, a ırı derecede psikolojik ve duygusal taleplere maruz kalmaktan dolayı ya anan enerjinin bitmesi durumu eklinde de ifade edilebilen duygusal tükenme boyutu tükenmi li in en temel boyutu ve tükenmi lik sendromunun en net belirtisi olarak kabul edilmektedir (Girgin, 1995).

2. Duyarsızla ma; ki inin hizmet verdiklerine karsı bu ki ilerin birer birey olduklarını dikkate almaksızın duygudan yoksun biçimde tutum ve davranı lar sergilemesidir (Kaçmaz, 2005). Duyarsızla ma, insanlara birer nesne gibi davranmaya i aret eder ve sıklıkla ili kide bulunan ki ilerden bahsederken, ki i isimleri yerine, nesne isimlerini kullanmak seklinde kendilerini gösterir (Sürgevil, 2006). Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre is yapma ve ba kalarından sürekli kötülük gelece ini sanma duyarsızla manın di er belirtileri arasındadır. Aslında bu davranı ların altında bir yabancıla ma duygusu ve mekanizması yatmaktadır (Torun, 1995).

3. Ki isel Ba arı; kavramsal olarak, öz yeterlilik ve ö renilmi çaresizlik gibi olgularla ili kili oldu u dü ünülen ki isel ba arı hissi, tükenmi li in ki isel geli me boyutunu temsil etmektedir. Dü ük ki isel ba arı hissi, tükenmi li in bir parçasını

olu turmaktadır. Yetersizlik, ba arısızlık duygusu, dü ük moral, is verimlili inde azalma, dü ük üretkenlik, ki iler arası anla mazlık, sorunlarla basa çıkmada yetersiz kalma gibi belirtilerle karakterize edilen dü ük ki isel ba arı duygusu; en yalın haliyle ki inin kendisini olumsuz de erlendirme e iliminde olmasını ifade eder (Sürgevil, 2006). Ki inin kendisiyle ilgili de erlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması sonucu, isle ilgili çe itli olaylarda kendini yetersiz algılama ve is yerinde kar ıla ılan ki ilerle olan ili kilerde de ba arısızlık duygusu bas gösterir. Böylece harcadı ı çabanın bo a gitmesi ve suçluluk duygusu çalı anın is motivasyonunu dü ürerek ba arı için gerekli davranı ları gerçekle tirmesini engeller. Ki inin ise karsı motivasyonu dü mü tür, kontrol eksikli i ve çaresizlik hisseder (Çalışkur, 2004).

### **2.2.2. Mesleki Tükenmi li in Belirtileri**

Mesleki tükenmi li in belirtileri fiziksel, psikolojik ve ruhsal, davranı sal belirtiler olmak üzere üç ba lık altında incelenecektir:

1. Fiziksel belirtiler; yorgunluk ve bıkkınlık hissi, geçmeyen so uk algnlıkları, grip, bas a rıları, mide, ba ırsak hastalıkları, yüksek kolesterol, yüksek tansiyon, kas gerilmeleri, kronik yorgunluk, alerji, uyku bozuklukları, solunum güçlü ü, kilo kaybı veya i manlık, uyu ukluk, deri ikâyetleri, diyabet, ülser, koroner kalp rahatsızlı ı riskinde artı , genel a rı ve sızılar, kas a rıları (Çam, 1992). Bu tip problemlerden sürekli yakınmalar, ciddi bir tükenmi lik sendromunun habercisidir.

2. Psikolojik ve ruhsal belirtiler; di erlerine nazaran daha az gözle görülür olsa da, dikkat edildi inde hem birey hem de çevresi tarafından kolaylıkla fark edilebilir. Aile sorunları, uyku düzensizli i, depresyon, psikolojik hastalıklar bu belirtilerin ba lıcalarıdır (Sabuncuo lu, 1996).

3. Davranı sal belirtiler; çabuk öfkelenme, ani sinir patlamaları, göz yaşlarına engel olamama, tutamama, a rı alınganlık, yalnız kalma iste i, ise gitmek istememe, ise geç gelme/ gelmeme, i yerinde isi yava latma ya da sürüncemede bırakma, örgütleme güçlü ü, ilaç, alkol ve tütün vb. almaya e ilim, ya da bunların kullanımında artı , az / çok yemek yeme, evlilik çatı maları ve bo anma, aile çatı maları, aile ve arkada lardan uzakla ma ve içe kapanma, ki ilerarası problemler, sıkıntı, konsantrasyon güçlü ü, unutkanlık, hareketli olamayı , ba kalarına fazla güvenmeme veya onlardan kaçınma, kuruma yönelik ilginin kaybı, bazı eyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma, çalı amaya yönelme de direnç,

hizmet sunulan kiilere tek tip davranma, onları küçümseme ve onlarla alay etme, direnç ve katılık, çalı ma arkadaşlarıyla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı ve suçlayıcı olma gibi davranışsal belirtiler ortaya çıkmaktadır (Çam, 1992).

### **2.2.3. Mesleki Tükenmişliğin Sonuçları**

Genel olarak tükenmişliğin, işi savaştırma, aksatma, çalışılan ortamdaki işin fazlalığını ve ayrıntıyı bilerek ortamdaki uzaklaşma eğilimi, çalma ve hırsızlık eğilimleri, hastalıktan kaynaklanan nedenlerle işe gelmemelerde ve geç gelmelerde artış, işi bırakma eğilimi ya da niyetindeki artış, işten ayrılma, hizmetin niteliğinde bozulma, evraklarla ilgili sahtekârlıklar, işe izinsiz gelmeme, izin sonunda rapor vb. yollarla izni uzatma eğilimi, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk eğilimi, iş ve aile bireylerinden uzaklaşma eğilimi, düşük iş performansı, iş doyumsuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, psikolojik sorunlar, nefes almada güçlük, baş dönmesi, alerji, sırt ve göğüs ağrıları, öz saygıda azalma, işteki yaralanma ve iş kazalarında artma gibi olumsuz sonuçları görülmektedir (Ergin, 1992; Torun, 1995).

Mesleki tükenmişlik sendromunu yaşayan kişiler sıkıntılarını azaltabilmek umuduyla içki, sigara, uyu turucu sakınle tirici tüketimini artırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedir. İşe devamsızlık, işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme işe sendromun örgüt ortamındaki zararlı sonuçlarıdır (Izgar, 2001).

### **2.2.4. Mesleki Tükenmişlik ile Mücadele Teknikleri**

Tükenmişliği önlemek ve onunla mücadele etmek için uygulanabilecek örgütsel ve bireysel düzeyde yöntemler bulunmaktadır.

1. Mesleki tükenmişlik çoğu zaman kişinin birey olarak başa çıkabileceğinden daha ciddi bir problem olarak görülmektedir. Birey bu düşünceden sıyrılarak tükenmişlikle mücadele kararlılığını gösterebilir ve bu süreçte başkalarından da yardım alabilir. Nitekim bu konuda yararlı olabilecek bireysel yöntemlerde bulunmaktadır. Bu yöntemlerden başlıcalarını aşağıdaki şekilde sıralamak mümkündür (Izgar, 2001; Maslach, 1982);

- a. Ulaşılabilecek olan gerçekçi hedefler belirlemek,
- b. Kişinin kendini ve çevresini tanıması, ihtiyaçlarının farkında olması,

- c. Kişisel gelişim ve danışmanlık gruplarına katılmak,
- d. Zaman yönetimi konusunda bilgi sahibi olmak,
- e. Etki alanı vermek, iş. de işi iklili yapmak,

2. Örgütlerin, örgütsel düzeyde mesleki tükenmişlikle mücadele yöntemleri hakkında özetlenebilir (Izgar,2001; Kaçmaz, 2005);

- a. Serbest karar verme olanaklarını ve kararlara katılımı arttırmak.
- b. Ödül dağılımını gözden geçirmek,
- c. Kişisel gelişim ve dinlenme için sağlanan süreleri arttırmak,
- d. Demokratik, yatay sorumluluk ve yetkileri paylaşmak,
- e. Yükünün aynı kişilerde birikmesini önlemek,
- f. Gereksinim duyulan özellikteki çalışanı yetiştirmek.

Tükenmişlik, bireysel düzeyde yaşanan bir olgu olmasına rağmen, zarar verici etkilerin yaşanması iyi bir örgüte zarar verme ihtimali sebebiyle özellikle alınacak önlemler açısından kurumsal düzeyde yapılandırılması uygun olacaktır. Örgüt düzeyinde alınacak bazı önlemler ve stratejiler kişilerin tükenmişliğe girmesini önlemekte ya da en azından tükenmişliğin süresini ve derinliğini azaltabilmektedir. Ayrıca bireysel mücadele tekniklerinin uygulamasının daha kolay olmasına karşın örgütsel düzenlemeler tükenmişlikle mücadelede daha kalıcı sonuçlar verirler (Sever, 1997).

### **2.3. Örgütsel Liderlik ile Mesleki Tükenmişlik Arasındaki İlişki**

Örgütsel liderlik ve mesleki tükenmişlik 1980'ler sonrası giderek artan bir önemle üzerinde durulan ve araştırılan konular olmuştur. Her iki konunun özünde etkililiği sağlamak ve öğrenci başarısını arttırmak, olumlu bir okul iklimi geliştirmek gibi hedefler vardır. Sözü edilen yıllar itibarıyla okul yöneticisinin sınıflar ve programlardan ilgilenebilmesine yönelik vurgular artmakta, yöneticilerin örgütlenme ve öğrenmeyi derinden etkilemesi beklenmektedir (Çelik, 1998; Gümüseli, 2001; İman, 2004).

Ö retimsel liderlikle ilgili birçok ara tırma göstermektedir ki ö retimsel liderler yenilikleri uygulama, farklı ö renme yöntemleri kullanma, risk alma ve farklı özellikteki ö rencileri daha iyi yönetme gibi konularda ö retmenin yansıtıcı davranı larını artırmaktadırlar. Ö retmenlerin ö zsaygılarını ve güven duygularını artırdıkları gibi güdülenme ve i doyumunu da olumlu etkilerler. Yine birçok ara tırma ö retimsel liderli in uygulandı ı okullarda karara katılma, vizyoner olma, ara tırma, i birli i ile yansıtma becerilerinin geli ti ini ve ö renci ba arısının arttı nı belirtmektedir (Açıkgöz, 1994; Çelik,1998; i man,2004). Bu anlamda okul yöneticilerinin ö retimsel liderlik tutum ve davranı larını sergilemesi okullar için oldukça önemlidir. Etkinlik ve ö renci geli im ve ba arısı açısından dü ünüldü ünde ise bu önemin derecesi artmaktadır. Yine bu gibi özelliklere sahip okul yöneticileri, okullarda olumlu bir iklim yaratılması açısından önemli bir aktördür. Olumlu okul iklimi ortak amaçların en iyi eilde gerçekleştirilmesi için kar ılıklı güven, i birli i, saygı ili kileri içinde çalı ılan, kendini yenileyen, de i im ve geli ime açık ö retmenlerin var oldu u bir süreci beraberinde getirecektir.

Yapılan ara tırmalar, olumlu bir örgüt ortamında çalı anların daha yüksek bir i doyumunu elde ettiklerini ve i lerinde daha verimli olduklarını, motivasyon düzeylerinin, i lerinde olan etkililiklerinin, örgütsel vatandaşlık davranı larının ve örgütsel ba lılıklarının arttı nı, davranı larının daha etik hale, örgütte görülen olumsuz davranı ların azaldı nı, daha kaliteli örgütsel çıktının sa landı nı, rol çatı maları ve karma alarının azaldı nı ve yöneticiye olan güvenin arttı nı göstermektedir. Bununla birlikte, olumlu ve sa lıklı bir okul ortamında ö retmenlerin okula daha fazla ba lılık gösterdikleri ortaya konmu tur. E itim örgütleri üzerinde yapılan ara tırmalar, ö retmenlerin özellikle stres ve gerginlik yaratan a ır i yüküne maruz kaldıklarını, a ırı stres veya yorgunluk ya adıklarını ve di er meslek dallarında çalı anlara göre daha fazla tükenmi lik davranı larına maruz kaldıklarını göstermektedir (Erçetin, 2000; Balcı, 2009; Dibeko lu, 2006). Örgütlerde tükenmi lik sürecine maruz kalan bireylerin uzun süreli psikolojik ve fiziksel rahatsızlıklar ya adıklarına kendini de ersiz, ezik hissetme, yo unla ma bozuklu u, kronik yorgunluk, mide ve bel a rıları, migren ve i tah bozuklu u, uykusuzluk gibi sıkıntılarla ba ba a kaldıklarına ili kin ara tırma bulguları mevcuttur (Ergin, 1992).

E itim sistemi ve e itim kurumları ülkenin kalkınması ve geli mesinde hayati rol oynadı ı dü ünülürse ö retmenler üzerinde psikolojik ve fizyolojik negatif sonuçları olan tükenmi lik durumunun tüm yönleriyle ele alınması kaçınılmaz olacaktır. Nitekim Özyurt (2007) tarafından yapılan okul müdürlerinin ö retimsel liderlik anlayı ı ile ö retmenlerin mesleki tükenmi li i arasındaki ili kinin ara tırıldı ı çalı mada ö retmenlerin, okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin, tükenmi liklerini, anlamlı ölçüde farklıla tırıldı ı sonucuna ula mı tır.

#### **2.4. İlgili Ara tırmalar**

Ö retimsel Liderlik ve Mesleki Tükenmi lik konuları üzerinde literatürde birçok çalı ma yer almaktadır. Ancak bu iki konunun birlikte ele alınarak aralarındaki ili kinin irdelendi i çalı manın tek oldu u ve Çaycuma bölgesinde yapıldı ı görülmü tür. Özyurt (2007) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Anlayı ı ile Ö retmenlerin Mesleki Tükenmi liklerinin Kar ıla tırılması: Çaycuma Alan Ara tırması Örne i” adlı ara tırmada; okul müdürlerinin kendini ö retimsel lider olarak algılama düzeyi ile ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin nasıl oldu u belirlenmi tir. Okul müdürleri ile ö retmenlerin ya adıkları tükenmi lik durumları bazı de i kenlere göre ölçülmü tür. Ö retmenlerin, okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılamaları ile ö retmenlerin tükenmi likleri kar ıla tırılmı tır. Ara tırmada sonunda; Okul müdürleri, ö retmen algılarına göre “Ö retmenlerin desteklenmesi ve geli tirilmesi” davranı ını ara sıra, “Okul amaçlarının belirlenmesi ve payla ılması”, “E itim programı ve ö retim sürecinin yönetimi”, “Ö retim süreci ve ö rencilerin de erlendirilmesi”, “Düzenli ö retme ve ö renme çevresi olu turma” davranı larını ço u zaman sergiledi i, yas, bulundu u yerdeki görev süresi, toplam hizmet süresi, Çaycuma da yaşamaktan mutlu olma, okuyan çocuklarının e itim düzeyi, aylık net gelir, mesle i kendine uygun bulma, mesle i uygulamadaki verim düzeyi, mesle i yerine getirirken sa lanan olanakların düzeyi, mesle i gelecek açısından de erlendirme, üstlerinden takdir görme, mesle in toplumda hak etti i yer, mesle in geli imine yönelik çalı ma yapma, gelece e ili kin görü ve 2006 yılında uygulamaya konulan e itim sistemi ö retmenlerin tükenmi liklerini etkileyen faktörler, bulundu u yerde ki görev süresi, müdürlükte düzey belirleme sınavına girme, ö retmenlik mesle ini yerine getirirken sa lanan olanakların düzeyi, 2006 yılında

uygulamaya konulan eğitim sistemi de okul müdürlerinin tükenmişliklerini etkileyen faktörler olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin, tüm gruplar tarafından okul müdürlerini öğretimsel liderlik olarak algılama düzeyleri, tükenmişliklerini, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmıştır, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmamıştır bulunmuştur.

Öğretimsel Liderlik ve Mesleki Tükenmişlik konularının birlikte ele alındığı literatürde bulunmadığından dolayı çalışmaların iki farklı başlık altında toplanarak ele alınması uygun görülmüştür.

#### **2.4.1. Öğretimsel Liderlik ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde Öğretimsel Liderlik konusu ile ilgili, Türkiye ve yurtdışında yapılmış, erişilebilen bazı araştırmalarda yer alan bulgu ve görüşlere yer verilmiştir.

Wildly ve Dimmock (1993) tarafından yapılan “Batı Avustralya ilköğretim ve ortaöğretim okullarında öğretimsel liderliği (Instructional Leadership in Primary and Secondary Schools in Western Australia)” adlı araştırmada ulaşılan sonuçlara ulaşılmıştır: Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının öğretimsel liderlikte direkt olarak bir rol almamaktadır. “Eğitim programını yönetme” gibi görevlere daha az ilgi göstermektedir. İlkokul müdürleri ortaokul müdürlerine göre öğretimsel liderlik sorumluluklarını daha fazla üstlenmekte ve tüm görevlerde diğer görevlere göre kendilerini daha üstün konumda algılamaktadırlar.

Akgün (2001) tarafından yapılan “İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği” adlı araştırmada niteliksel yöntem kullanılmıştır. Veriler 10 ilköğretim okulu müdürü ve 10 öğretmenden görüşme yoluyla elde edilmiştir. İlköğretim okulu müdürleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre; okul müdürleri genellikle öğretimsel liderlik görevlerini yerine getirdikleri belirlenmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler arasında çoklukla görüş birliği olduğu tespit edilirken; varlığını hissettirme, öğretmenleri mesleki gelişmelerini sağlama ve akademik standartlar geliştirme ve uygulama görevleri ile ilgili görüş farklılığı olduğu belirlenmiştir.

Özcan (2003) tarafından yapılan, “Lise ve Dengi Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Müdür ve Öğretmen Algısı Açısından İncelenmesi” adlı araştırmamızın



sonuçları öyledir: En fazla sergilenen davranı lar; liderlik ve örgütün temsili, liderlik ve amaçlarının bütünle mesi, a a idan yukarıya ileti imdir. Ö retmen algılarına göre; okul yöneticilerinin gösterdi i liderlik davranı ları unlardır: Liderlik ve üyeli in korunması, liderlik ve yapıyı harekete geçirme, liderlik ve örgütün temsili, liderlik ve amaçların bütünle mesidir.

Tıkr (2005) tarafından yapılan “ İkö retim okulu müdürlerinin ö retimsel liderlik davranı larıyla duygusal zekâları arasındaki ili kinin incelenmesi” adlı ara tırmada elde edilen bulgularda; sınıf ö retmenlerinin ö retimsel liderlik davranı larıyla duygusal zeka arasındaki ili kiyi “yüksek”, müdürlerin kendilerini “orta” düzeyde algıladıkları görülmü tür. İkö retim okulu müdürlerinin ö retimsel liderlik davranı larında duygusal zekâ becerilerini kullanmaları sonucunda; örgüt ikliminin düzenlenmesi, ili ki yönetimi, bireysel güç ve kararlılı ı gerektiren konularda etkili olabildikleri bulgularla belirlenmi tir.

Aksoy (2006) tarafından yapılan “ İkö retim okulu yöneticilerinin ö retimsel liderlik rolleri” adlı ara tırmada ilkö retim okulu yöneticilerinin ö retimsel liderlik rollerini gerçekle tirme düzeyleri dü ük çıkmamı tir. İkö retim okulu yöneticilerinin e itim programı ve ö retim sürecinin yönetimi ile ö retim süreci ve ö rencilerin de erlendirilmesi ö retimsel liderlik boyutlarını gerçekle tirme düzeyleri kıdeme ve bran a göre anlamlı farklılıklar göstermi tir. Ö retimsel liderli in bütün boyutlarında hizmet içi e itime katılan yöneticilerle katılmayanlar arasında anlamlı farklar bulunmu tur. Okul büyüklü ünün yöneticinin ö retimsel liderlik rolünü göstermesinde etken olmadı ı görülmü tür.

Balcı (2009) tarafından yapılan “ İkö retim okullarında çalı an ö retmen ve yöneticilerin örgütsel ba lılı ı ile yöneticilerin ö retimsel liderlik ve dönü ümcü (transformasyonel) liderlik davranı ları arasındaki ili kilerin analizi” adlı ara tırmada ara tırmaya katılan yönetici ve ö retmenlerin demografik özellikleri de dikkate alınmı tir. Ara tırmada yöneticilerin ö retmenlere göre örgütsel ba lılı ı, ö retimsel liderlik ve dönü ümcü liderli i daha olumlu algıladıkları ortaya çıkmı tir. Ö retmenlerin dönü ümcü liderlik algıları arttıkça ö retimsel liderlik algılarının da artmı oldu u görülmü tür.

Sayın (2010) tarafından yapılan “Ö retimsel liderlik ve ilkö retim okulu yöneticileri üzerine bir ara tırma” adlı ara tırma yönetim ve liderlik kavramlarına de inmeyi, ö retimsel liderli i tanımlamayı ve Çanakkale ilinin Biga İçesi’nde bulunan ilkö retim okulu yöneticilerinin ö retimsel liderlik davranı larını ne derece gerçekle tirdiklerini, ö retmen görü leri ve okul yöneticilerinden elde edilen bilgiler do rultusunda belirlemeyi amaçlamaktadır. İkö retim okulu yöneticileri ve ö retmenlerinin görü lerine göre; okul yöneticilerinin genellikle ö retimsel liderlik davranı ı sergiledikleri belirlenmi tir.

ahin (2011) tarafından yapılan “Ortaö retim okul müdürlerinin ö retimsel liderlik rolleri” adlı ara tırmada veri toplama tekni i olarak da yarı yapılandırılmı görü me tekni i kullanılmı ; veriler, içerik analizi ile çözümlenmi tir. Ara tırma sonuçları de erlendirildi inde, okul müdürleri, ö retimsel liderlik davranı boyutlarından okulun amaçlarını açıklama, ö retimi denetleme ve de erlendirme, e itim programını e güdümleme, ö renci ba arısını izleme, varlı nı hissettirme ve ö retmenleri çalı maya özendirme davranı larını göstermede, okulun amaçlarını geli tirme, ö retim zamanını koruma, ö retmenlerin mesleki geli imini sa lama, akademik standartlar geli tirme ve uygulama ve ö rencileri ö renmeye özendirme davranı larını gösterme açısından daha etkin olduklarını belirtmi lerdir.

Serin (2011) tarafından yapılan “ İkö retim kurumlarında ö retimsel liderlik ile örgütsel ba lılık arasındaki ili ki” adlı ara tırma bulgularına göre örneklem grubunun cevapları do rultusunda ö retmenlerin, okul yöneticilerinin sergiledikleri ö retimsel liderlik davranı larına ili kin algılarının “ço u zaman” düzeyinde oldu u görülmü tür. Yöneticilerin en fazla okulun amaçlarının belirlenmesi ve payla ılması alt boyutunda yer alan davranı ları; en az ise ö retmenlerin desteklenmesi ve geli tirilmesi alt boyutunda yer alan davranı ları sergiledikleri görülmü tür. Ayrıca ö retmenlerin örgütsel ba lılıklarının “katılıyorum” düzeyinde oldu u tespit edilmi tir. Genel olarak ö retimsel liderlik ile örgütsel ba lılık arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ili ki var oldu u buna göre ö retmenlerin, kurumlarında çalı an yöneticilerin sergiledikleri ö retimsel liderlik davranı larına yönelik algıları arttıkça örgütsel ba lılık düzeyleri de aynı oranda arttı ı görülmü tür. Ö retimsel liderli in alt boyutları ile örgütsel ba lılık arasındaki ili ki incelendi inde ise örgütsel ba lılık ile ba ta okulun

amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ile düzenli öğrenme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma boyutları olmak üzere bütün alt boyutlar arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Örgütsel bağlılık ile en düşük korelasyona sahip boyut ise öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutudur. Öğretimsel liderliğin örgütsel bağlılığı yordayıp yordamadığını tespit etmek için yapılan regresyon analizi sonuçlarına göre, okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması alt boyutu ile düzenli öğrenme-öğrenme çevresi ve iklimi oluşturma alt boyutunda yer alan davranışların örgütsel bağlılık üzerinde anlamlı yordayıcılar olduğu görülmüştür.

#### **2.4.2. Mesleki Tükenmişlik ile İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde mesleki tükenmişlik konusu ile ilgili, Türkiye ve yurtdışında yapılmış, erişilebilen bazı araştırmalarda yer alan bulgu ve görüşlere yer verilmiştir.

Cordes ve Dougherty (1993), hizmet verilen kişilerle olan ilişkilerin sıklığına ve yoğunluğuna bağlı olarak meslekler arasında duygusal tükenme farklarının ortaya çıkabileceğini öne sürmüştür. Aynı kişiler arası ilişki sıklığı, yoğunluğu ve şiddeti yüksek ise duygusal tükenme düzeyinin de yüksek; yoğunluk, sıklık ve şiddet fazla değilse duygusal tükenme düzeyinin de düşük olacağını ifade etmişlerdir. Sıklık ve yoğunluk etkenlerinden birinin yüksek diğerinin düşük olduğu durumlarda ise orta düzeyde duygusal tükenme doğacağını öne sürmüştür.

Chesnutt (1997) tarafından yapılan araştırmada da tükenmişliğin boyutları ile sosyal destek kapsamının genişliği, sağlanan desteğin tatmin düzeyi ve desteğin miktarı ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet ve yaş hem sağlanan destek görüntüsünün yapısı hem de tükenmişlikle ilişkilidir. Sosyal destek ile tükenmişlik arasında; yönetici ve meslektaşlardan sağlanan destek ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında olumsuz bir ilişki bulunmaktadır.

Örmen (1993) tarafından yapılan “Tükenmişlik duygusu ve yöneticiler üzerinde bir uygulama” adlı araştırmada tükenmişlik ile iş tatminsizliği ve performans arasındaki yakın ilişki incelenmiştir. Tükenmişliğin zararlı etkileri ve mücadele yöntemleri de örgütsel ve kişisel açıdan sunulmuştur. İkinci bölümde ise, tükenmişlik konusunun Türkiye’deki banka sektöründe çalışan yöneticiler üzerindeki etkileri araştırılmıştır.

Özer (1998) tarafından yapılan “Rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” adlı ara tırma rehber öğretmenlerde tükenmişlik düzeyi ile ilgili ilk kez ve Türkiye çapında bir popülasyon üzerinde cinsiyet, medeni durum, hizmet yılı, haftalık çalışma süresi, çalışılan kurum, mesleki seçimdeki istek, mesleki seviye düzeyi değişkenlerine göre incelemek ve tükenmişlik etkeni neden olabilecek faktörleri belirlemek amacıyla yapılmıştır. Alanda rehber öğretmenlerin karlılıkları güçlükler ve sorunlar içinde tükenmişlik düzeyi ortaya çıkaran en önemli üç etkenin; rehber öğretmenlerin mesleklerinde üretken olma arzularına rağmen yönetici ve öğretmenlerden destek görmemeleri, görev ve sorumlulukları düzenleyen yönetmelik ve genelgelerin hizmetlerin gereği yönünden yeterli olması, meslek elemanlarının uygulamada unvan ve rol karmaşasına amalar oldukları görülmüştür.

Yerlikaya (2000) tarafından yapılan “Köy ve şehirlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” adlı ara tırmada tükenmişlik düzeyi ile ilgili değişkenler arasındaki ilişkiler incelenirken kurulan hipotezlere ilişkin elde edilen bulgular özet olarak şunlardır: Görev yerleri (köy- şehir), cinsiyet, alan mezunu olup olmama, haftalık toplam çalışma saati, medeni durum bakımından sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır. Mesleki kıdem bakımından, 0-1 yıl arası görev yapan öğretmenlerde, 6-10 yıl arası görev yapanlara oranla duyarsızlaşma daha yüksek bulunmuştur. Mesleğinde mutsuz olan sınıf öğretmenlerinde duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık boyutlarındaki tükenmişlik daha yüksek bulunmuştur. Mesleki verimini kötü ve orta olarak değerlendiren sınıf öğretmenlerinde, iyi ve çok iyi değerlendirenlere oranla tükenmişlik düzeyinin her üç boyutu daha yüksek saptanmıştır.

Sevmenli (2001) tarafından yapılan “Rehber öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi” adlı ara tırmada çalışma süresi beş yıl olan grupta kişisel başarısızlık ekseninde tükenmişlik düzeyi ortaya çıkmıştır. Ayrıca işten memnuniyet durumu değişkeni ile tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Diğer değişkenler ve tükenmişlik düzeyinin boyutları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Gençer (2002) tarafından yapılan “Öğretmenlerin iş doyumu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler” adlı ara tırmada öğretmenlerin, çeşitli

etkenlere ba lı olarak i doyum düzeylerinin, i doyum düzeylerine ba lı olarak da mesleki tükenmi lik düzeylerinin de i ti i varsayılmı ve ara tırma sonucunda öyle oldu u görülmü tür. doyum düzeyi arttıkça mesleki tükenmi lik düzeyi azalmakta, mesleki tükenmi lik düzeyi arttıkça da i doyum düzeyi azalmaktadır. Mesle i isteyerek seçen ö retmenlerde i doyum düzeyi, mesle i istemeyerek seçen ö retmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca hizmet yılı ile mesleki tükenmi lik arasında anlamlı bir ili ki bulunmamı tür.

Aydemir (2003) tarafından yapılan “Yöneticilerde stres ve tükenmi lik düzeyleri ile bireylerarası çatı malara girme e ilimi arasındaki ili kiler üzerine bir ara tırma” adlı ara tırmada yöneticilerin stres düzeylerinin duygusal tükenmi lik ve duyarsızla ma ile pozitif yönde anlamlı ili ki içinde oldu u, bireylerarası çatı ma e iliminin duygusal tükenmi lik ve duyarsızla mayla pozitif yönlü, ki isel basan ile negatif yönlü anlamlı ili ki içinde oldu u belirlenmi tir. Stres düzeyi ve bireylerarası çatı ma e ilimi arasında anlamlı ili ki saptanmamı tür. Stres düzeyinin e itim durumuna göre, duyarsızla ma düzeyinin ya a göre anlamlı farklılıklar gösterdi i belirlenmi tir.

Güllüce (2006) tarafından yapılan “Mesleki tükenmi lik ve duygusal zeka arasındaki ili ki (yöneticiler üzerine bir uygulama)” adlı ara tırmada yöneticilerin demografik özelliklerine göre duygusal zekâ ve tükenmi lik durumları arasındaki fark olup olmadı ı incelenmi ; duygusal zeka ve tükenmi lik arasında ters yönde ve  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bir ili ki bulunmu tur.

Arıcan (2009) tarafından yapılan “Ö retmenlerde mesleki tükenmi lik ve okul yönetiminde bürokrasi arasındaki ili kinin incelenmesi” adlı ara tırmada ö retmenlerin tükenmi lik düzeylerinin normal düzeyde oldu u, cinsiyete, medeni duruma mezun olunan son programa, mesleki kıdeme göre tükenmi lik düzeylerinde farklılık olmadı ı, ya grubu yükseldikçe tükenmi li in arttı ı Bran alanlarına, okul türüne, okulların ö retim ekline göre ise tükenmi lik düzeylerinin farklıla tı ı görülmektedir. Ö retmenlerin okulların bürokratik özellikleri yargıları ortalamalar seviyesindedir. Okulların bürokratik özellikleri ö retmenlerin ya larına, kıdemine, okul türüne göre de i me gösterirken, cinsiyete, medeni duruma, mezun olunan son programa, bran alanlarına, ö retim ekline göre de i me göstermemektedir. Okulların bürokratik

özellikleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki negatif yönlüdür. Bürokratik özellikler arttıkça, tükenmişlik düzeyi azalmaktadır.

Karakoçlu (2011) tarafından yapılan “Eğitim yöneticilerinin yönetsel tarzları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı araştırmada okul müdürlerinin yönetsel tarzları hakkındaki algılarını belirlemek, örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerini belirlemek ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla 3 farklı ölçme aracı uygulanarak veri toplanmıştır. Toplanan veriler betimsel istatistikler ve korelasyon analizine tabi tutulmuştur. Elde edilen bulgular okul müdürlerinin yönetsel tarzları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve tükenmişlik düzeylerinin yakından ilişkili olduğunu yönündedir.

### 3. BÖLÜM

#### Yöntem

Bu bölümde ara tırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanma ekline, verilerin çözümlenmesi ve analizi için izlenen yola yer verilmiştir.

#### 3.1. Ara tırma Modeli

Bu ara tırmada resmi ilkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin okul müdürlerini örgütsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi de erlendirmede fark yaratabileceği düşünülen bazı değişkenlerin etkileri tarama modelinde olup, betimsel türde ilişki kisel tarama modeli kullanılarak incelenmiştir. Tarama yöntemi çoğu kez, konulu tanımlamaya ya da bazı değişkenlerin durumunu öğrenmeye ve olanaklı olduğu zaman bulunan gerçeklerden geçerli sonuçlar çıkarmaya yarar. Tarama yönteminin delil toplama ile sınırlanmasının gerekmediği fakat sık sık önemli ilkelerin formülasyonu ve ara tırma problemlerinin çözümü ile sonuçlandırılması unutulmamalıdır (Karata, 1984).

İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan ara tırma modelidir. Bu modelde betimlemeler, var olanın belli standartlara uyan ölçülerini bulmaya çalışmaktan çok, birey, nesne vb. durumlar arası ayrımların belirlenebilmesi amacına dönüktür. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak, o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun belirlenmesi halinde ötekini kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2006).

#### 3.2. Evren Ve Örneklem

Ara tırmanın çalışılacağı evrenini Van ili merkez ilçesinde resmi ilkokullarda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan öğretmenler olmaktadır. Van ili merkez ilçesinde okul müdürünün en az bir yıldan beri ilgili okulda görev yapması durumu öğretmenlerin yeterli düzeyde gözlem yapabilmeleri için bir ön koşul olarak düşünüldüğünden bu özelliğe sahip olmayan 20 okul ara tırma kapsamı dışında

tutulmu tur. Ara tırma örneklemini olu turan okullar ve bu okullardaki toplam ö retmen sayıları Tablo 1’de gösterilmi tir.

**Tablo 1.** Örnekleme Alınan Okullar ve Ö retmen Sayıları

| Okul Adı                          | Kadın | Erkek | Toplam |
|-----------------------------------|-------|-------|--------|
| Fevzi engül İkokulu               | 4     | 10    | 14     |
| Kınyas Kartal İkokulu             | 5     | 10    | 15     |
| Vali Ali Cevdet Bey İkokulu       | 7     | 8     | 15     |
| Milli E itim Vakfı İkokulu        | 11    | 4     | 15     |
| Mimar Sinan İkokulu               | 7     | 9     | 16     |
| Sempa İkokulu                     | 9     | 7     | 16     |
| Tunca Uras İkokulu                | 9     | 7     | 16     |
| ehit brahim Karao lano lu İkokulu | 9     | 8     | 17     |
| Kahraman Çocuklar MKB İkokulu     | 12    | 5     | 17     |
| Mustafa Cengiz İkokulu            | 8     | 10    | 18     |
| ahba ı İkokulu                    | 10    | 8     | 18     |
| Vakıfbank İkokulu                 | 10    | 8     | 18     |
| Ferit Melen İkokulu               | 13    | 5     | 18     |
| Kerim Tuncer İkokulu              | 11    | 8     | 19     |
| .J.Yarbay Yusuf Turgut İkokulu    | 11    | 8     | 19     |
| Süphan İkokulu                    | 14    | 5     | 19     |
| Hacı Ömer Sabancı İkokulu         | 3     | 17    | 20     |
| Mehmetçik Selen İkokulu           | 9     | 11    | 20     |
| Namık Kemal İkokulu               | 9     | 11    | 20     |
| nönü İkokulu                      | 10    | 10    | 20     |
| 30 A ustos İkokulu                | 12    | 8     | 20     |
| Gazi İkokulu                      | 10    | 11    | 21     |
| Koç İkokulu                       | 12    | 9     | 21     |
| İknur İıcalı İkokulu              | 10    | 12    | 22     |
| Hüsrevpa a İkokulu                | 12    | 10    | 22     |
| Mustafa Kemal İkokulu             | 12    | 10    | 22     |
| Hasan Ali Yücel İkokulu           | 11    | 12    | 23     |
| T.O.B.B. İkokulu                  | 11    | 12    | 23     |
| Lütfiye Binnaz Saçlı İkokulu      | 13    | 10    | 23     |
| Rekabet Kurumu İkokulu            | 8     | 16    | 24     |
| TEV- fakat Yavuz İkokulu          | 11    | 13    | 24     |
| Toplam                            | 303   | 292   | 595    |



Tablo 1’de görüldü ü gibi okullardaki ö retmen yo unlu unun az ya da çok olma durumunun sonuca etkisini azaltmak amacıyla en çok ve en az ö retmeni olan okullardan oransal olarak 15’i çıkarılmı ve ara tırma kapsamına 31 okul alınmı tır. Çalı ma evreni bu 31 okulda görev yapan tüm ö retmenler olarak belirlenmi tir. Hedef evren de yer alan okullarda yer alan toplam 595 ö retmen ara tırmanın örneklemini olu turmu tur. Hatalı ve eksik doldurma nedeniyle 51 ölçek ara tırma dı nda tutulmu tur. Geriye kalan 544 ölçekten elde edilen veriler analiz edilmi tir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu ara tırmada örnekleme grubunu olu turan ö retmenlerden gerekli olan verileri elde etmek amacıyla Ki sel Bilgi Formu (Ek-1), i man (2004) tarafından geli tirilen “Okul Müdürlerinin Ö retim Liderli i Davranı ları Ölçe i” (Ek-2), Maslach ve Jackson (1981) tarafından geli tirilen “Maslach Tükenmi lik Ölçe i” nin, Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan formu (Ek-3) olmak üzere üç tane veri toplama aracı kullanılmı tır.

i man (2004) tarafından geli tirilen okul müdürlerinin ö retim liderli i davranı larını ne ölçüde gösterdiklerini belirlemeye dönük olan ölçe imizde 5 boyutta ve 50 maddede yer alan davranı lar söz konusudur. (1) Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Payla ılması (2) E itim Programı ve Ö retim Sürecinin Yönetimi (3) Ö retim Süreci ve Ö rencilerin De erlendirilmesi (4) Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geli tirilmesi (5) Düzenli Ö retme-Ö renme çevresi ve kliminin Olu turulması ekinde ele alınan 5 boyutun her birinde 10 madde yer almaktadır. Her bir maddenin kar ısında davranı ın gösterilme sıklı nı belirtmek üzere be li bir seçenek verilmi , bunlar en olumsuzdan en olumluya do ru “hiçbir zaman-her zaman” (1-5) biçiminde derecelendirilmi tir.

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geli tirilen “Maslach Tükenmi lik Ölçe i” nin, Ergin (1992) tarafından Türkçeye uyarlanan formu 22 maddeden olu makta tükenmi li i üç alt boyutta de erlendirmektedir. Bunlardan birincisi 9 maddeden olu an Duygusal Tükenme, ikincisi 5 maddeden olu an Duyarsızla ma ve üçüncüsü 8 maddeden olu an Ki sel Ba arıdır. Duygusal tükenme alt ölçe i, bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade etmektedir. Duyarsızla ma alt ölçe i, hizmet götürülen ki ilere kar ı katı, so uk, ilgisiz ve hatta insancıl olmayan tarzda

olumsuz bir tavır sergilemektir. Kişisel başarı alt ölçeğindeki başarı ve yeterlilik duygularını tanımlar (Sürgevil, 2006). Ölçekte; 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20 no'lu sorular duygusal tükenmeyi, 5, 10, 11, 15, 22 no'lu sorular duyarsızlaşmayı, 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21 no'lu sorular kişisel başarıyı ölçmektedir.

Maslach Tükenmişlik Ölçeğini oluşturan duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı alt ölçeklerini oluşturan soru maddelerine 1-5 arasında değerlendirilen rakamlarla verilen cevaplar her alt ölçek için ayrı ayrı toplanarak kişinin ilgili alt ölçeklerden aldığı puanlar hesaplanmıştır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan puanların yüksek düzeyde olması tükenmişliği göstermektedir.

Ayrıca araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bilgi formu daha önceki araştırmalarda kullanılan bilgi formlarından esinlenerek hazırlanmıştır. Form uzman görüşü alındıktan sonra öğretmenlerden kişisel bilgi toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ile belirlenmiştir. Ölçeğin tamamının ve boyutlarının güvenilirliği Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Güvenirlilik Analizi Sonuçları

| <b>Ölçüm Liderlik Boyutları</b>                     | <b>MADDE SAYISI</b> | <b>ALPHA DEĞER</b> |
|---|---------------------|--------------------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması       | 10                  | ,96                |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi       | 10                  | ,94                |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi    | 10                  | ,96                |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi       | 10                  | ,95                |
| Düzenli Öğretme-öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 10                  | ,96                |
| <b>Toplam</b>                                       | <b>50</b>           | <b>,95</b>         |
| <b>Mesleki tükenmişlik Boyutları</b>                | <b>MADDE SAYISI</b> | <b>ALPHA DEĞER</b> |
| Duygusal Tükenme                                    | 9                   | ,91                |
| Duyarsızlaşma                                       | 5                   | ,83                |
| Kişisel Başarı                                      | 8                   | ,89                |
| <b>Toplam</b>                                       | <b>22</b>           | <b>,87</b>         |

Tablo 2'de görüldüğü gibi 50 soruluk "Okul Müdürlerinin Öğretim Liderlik Davranışları Ölçeği" için yapılan istatistiksel analizlerde ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı .94 ile .96 arasında, 22 sorudan oluşan "Maslach Tükenmişlik

Ölçe i” için yapılan istatistiksel analizlerde ölçe in Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı .83 ile .91 arasında bulunmu tur. Ölçeklerin Alpha de erleri güvenirlilik derecesinin yüksek oldu unu ortaya çıkarmı tır. Uygulanan ölçeklerin tamamı güvenilir kabul edilmi tir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama aracı ara tırma için gereken veriler literatür taraması, “Okul Müdürlerinin Ö retim Liderli i Davranı ları Ölçe i” , “Maslach Tükenmi lik Ölçe i” ve “Ki isel Bilgi Formu” nun 2012/2013 ö retim yılında Van 1 Milli E itim Müdürlü ünden gerekli izin alındıktan sonra Tablo 1’de belirtilen okullarda uygulanması ile elde edilmi tir. Ölçekler bizzat ara tırmacı tarafından güvenilirli i sa lamak amacıyla okul yöneticilerinin ortamda olmaması sa lanarak da ıtılmı , cevaplanması sa lanmı ve toplamı tır.

Veri toplama çalı maları sırasında öncelikle ara tırma konusu ile ilgili yerli ve yabancı ara tırma, yayın ve kitaplar gözden geçirilmi tir. Bu ön çalı mada ara tırma ile do rudan ilgili olan kaynaklar belirlenmi , yabancı dilde yazılı olanlar Türkçeye çevrilerek ara tırmanın kuramsal çerçevesi olu turulmu ve problemi ortaya konulmu tur.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Analizi**

Ara tırma amacına yönelik veri toplama aracıyla elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde paket programlardan yararlanılmı tır.

statistiksel analizin ilk a masında örnekleme alınan ö retmenlerin ki isel özelliklerine ili kin da ılımlarını belirlemek amacıyla frekans (f) ve yüzde (%) da ılımlarına bakılmı tır. Veri setinin da ılımının normalli ini test etmek için One-Sample Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmı ve da ılımın normal oldu u görülmü tür.

İlkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmi likleri arasında ili kiyi belirlemek için korelasyon testi kullanılmı tır. ki de i ken arasındaki ili ki, ikili veya basit korelasyon ismi verilen

korelasyon teknikleriyle bulunur. Korelasyon katsayısı, de i kenler arasındaki ili kinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü açıklayan bir sayıdır (Büyüköztürk, 2011).

İlkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin cinsiyete göre durumunun ara tırılmasında t-testi; kariyer basama na, ya a, cinsiyete, okuldaki görev süresine, meslekteki toplam hizmet süresine, e itimine göre durumunun ara tırılmasında One-Way ANOVA kullanılmı tır. Yine İlkokul ö retmenlerin mesleki tükenmi lik düzeylerinin cinsiyete göre durumunun ara tırılmasında t-testi; kariyer basama na, ya a, cinsiyete, okuldaki görev süresine, meslekteki toplam hizmet süresine, e itimine göre durumunun ara tırılmasında One Way ANOVA kullanılmı tır. İki kişiz örneklem için t-testi, iki ili kişiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadı nı test etmek için kullanılır. One-Way ANOVA ise ili kişiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir ekilde farklı olup olmadı nı test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2011). Ara tırmada yer alan istatistiksel analizlerde sonuçların anlamlı olup olmadı nı belirlemede  $p < .05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmı tır.

Veri toplamak amacıyla geli tirilen ölçeklerde yer alan maddeler likert tipi ve be li olarak derecelendirilmi tir. Ölçeklerde yer alan be li seçenek, seçeneklere kar ılık gelen puan ve puan aralıkları a a ıdaki gibidir:

| Seçenekler   | Puan | Puan Aralıkları |
|--------------|------|-----------------|
| Hiçbir Zaman | 1    | 1.00-1.80       |
| Çok Seyrek   | 2    | 1.81-2.60       |
| Ara sıra     | 3    | 2.61-3.40       |
| Ço u Zaman   | 4    | 3.41-4.20       |
| Her Zaman    | 5    | 4.21-5.00       |

Veri toplama aracında yer alan olumsuz maddelerde verilen cevaplar ve sıralama tabloda ifade edilen durumun tersi olarak alınmı tır.

## 4. BÖLÜM

### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama aracıyla elde edilen veriler araştırma amacı doğrultusunda istatistiksel olarak analiz edilmiş, ulaşılan sonuçlar ile ilgili yorumlar yapılmıştır.

#### 4.1. Örneklem Grubunun Özellikleri

Van ili Merkez ilçe sınırlarında bulunan 31 okul araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem grubundaki öğretmenlere ait kariyer basamağına, yaşına, cinsiyetine, meslekteki toplam hizmet süresine, eğitimine ait dağılımlar Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** İlkokul Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Göre Dağılımları

|                      | Kişisel Özellikler                    | f   | %    |
|----------------------|---------------------------------------|-----|------|
| CİNSİYET             | KADIN                                 | 275 | 50,6 |
|                      | ERKEK                                 | 269 | 49,4 |
| KARİYER YERİ         | ADAY ÖĞRETMEN                         | 115 | 21,1 |
|                      | ÖĞRETMEN                              | 371 | 68,2 |
|                      | UZMAN ÖĞRETMEN                        | 57  | 10,7 |
| YAŞ                  | 20-30                                 | 195 | 35,8 |
|                      | 31-40                                 | 184 | 33,8 |
|                      | 41-50                                 | 123 | 22,6 |
|                      | 51 ve üstü                            | 42  | 7,7  |
| OKULDAK GÖREVSÜRESİ  | 1-3 YIL                               | 262 | 48,2 |
|                      | 4-6 YIL                               | 155 | 28,5 |
|                      | 7-9 YIL                               | 54  | 9,9  |
|                      | 10 YIL ve üstü                        | 73  | 13,4 |
| TOPLAM HİZMET SÜRESİ | 1-5 YIL                               | 148 | 27,2 |
|                      | 6-10 YIL                              | 129 | 23,7 |
|                      | 10-15 YIL                             | 177 | 32,5 |
|                      | 16 YIL ve üstü                        | 90  | 16,5 |
| EĞİTİM               | EĞİTİM FAKÜLTESİ                      | 303 | 55,7 |
|                      | EĞİTİM YÜKSEKOKULU 2 YILLIK           | 175 | 32,2 |
|                      | ÖĞRETMEN OKULU, YÜKSEK ÖĞRETMEN OKULU | 26  | 4,8  |
|                      | DİĞER                                 | 40  | 7,3  |
| TOPLAM               |                                       | 544 | 100  |

Tablo 3 de görüldü ü gibi ara tırmaya katılan ö retmenlerden %50,6 (275 ki i) kadın, % 49,4 (269 ki i) erkek oldu u anlaşılmaktadır.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin kariyerlerine göre dağılımına bakıldığında %21,1 (115 ki i) aday ö retmen, % 68,2 (371 ki i) ö retmen ve % 10,7 (57 ki i) uzman ö retmen oldu u görülmü tür.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin yaşlarına göre dağılımına bakıldığında %35,8 (195 ki i) 20-30 yaş arası, % 33,8 (184 ki i) 31-40 yaş arası, % 22,6 (123 ki i) 41-50 yaş arası, % 7,7 (42 ki i) 51 yaş ve üstü ekinde oldu u görülmü tür.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin okuldaki görev süresine göre dağılımına bakıldığında %48,2 (262 ki i) 1-3 yıl arası, % 28,5 (155 ki i) 4-6 yıl arası, % 9,9 (54 ki i) 7-9 yıl arası, % 13,4 (73 ki i) 10 yıl-üstü ekinde oldu u görülmü tür.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin toplam hizmet süresine göre dağılımına bakıldığında %27,2 (148 ki i) 1-5 yıl arası, % 23,7 (129 ki i) 6-10 yıl arası, % 32,5 (177 ki i) 10-15 yıl arası, % 16,5 (90 ki i) 16 yıl-üstü ekinde oldu u görülmü tür.

Ara tırmaya katılan ö retmenlerin eğitimlerine göre dağılımına bakıldığında %55,7 (303 ki i) E itim Fakültesi, % 32,2 (175 ki i) E itim Yüksek Okulu, % 4,8 (26 ki i) Ö retmen Okulu veya Yüksek Ö retmen Okulu ve % 7,3 (40 ki i) di er ekinde oldu u görülmü tür.

#### **4.2. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyi**

Bu bölümde ilkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerini belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilerek elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Ilkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulgular okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine sahip olma düzeyleri, eğitim programı ve ö retim sürecinin yönetimi rollerine sahip olma düzeyleri, ö retim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri, ö retmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri,

düzenli ö retme-ö renme çevresi ve iklimi olu turma rollerine sahip olma düzeyleri olmak üzere be ayrı boyutta de erlendirilerek yorumlanmı tır.

#### 4.2.1. Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma Düzeyi

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine sahip olma düzeyi alt boyutuna ili kin bulgulara Tablo 4’te yer verilmi tir.

**Tablo 4.** Okul Amaçlarının Belirlenmesi Ve Paylaşılması Rollerine Sahip Olma Düzeyi

| Okul Müdürüm  | Hiçbir Zaman |      | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Ço u Zaman |      | Her Zaman |      | X    | S    |
|---|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------|------|
|   | f            | %    | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %    |      |      |
| Okulun genel amaçlarını ö retmen ve ö rencilere açıklar.                            | 32           | 5,9  | 127        | 23,3 | 123      | 22,6 | 180        | 33,1 | 82        | 15,1 | 3,28 | 1,15 |
| Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.                     | 32           | 5,9  | 130        | 23,9 | 121      | 22,2 | 174        | 32   | 87        | 16   | 3,28 | 1,16 |
| Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günü ko ullarına göre yeniden belirler.         | 36           | 6,6  | 133        | 24,4 | 127      | 23,3 | 159        | 29,2 | 89        | 16,4 | 3,24 | 1,18 |
| Okulun amaçlarını geli tirirken ö rencilerin ba arı durumlarından yararlanır.       | 57           | 10,5 | 120        | 22,1 | 116      | 21,3 | 163        | 30   | 88        | 16,2 | 3,19 | 1,24 |
| Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.             | 57           | 10,5 | 108        | 19,9 | 112      | 20,6 | 182        | 33,5 | 85        | 15,6 | 3,23 | 1,23 |
| Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.                            | 48           | 8,8  | 101        | 18,6 | 119      | 21,9 | 160        | 29,4 | 116       | 21,3 | 3,35 | 1,24 |
| Ö retmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını te vik eder.                        | 32           | 59,9 | 118        | 21,7 | 128      | 23,5 | 167        | 30,7 | 99        | 18,2 | 3,33 | 1,17 |
| Ö rencilerin mevcut ba arılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.                  | 31           | 5,7  | 136        | 25   | 106      | 19,5 | 172        | 31,6 | 99        | 18,2 | 3,31 | 1,19 |
| Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.                         | 36           | 6,6  | 139        | 25,6 | 105      | 19,3 | 173        | 31,8 | 91        | 16,7 | 3,26 | 1,19 |
| Ö renci ba arısı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına te vik eder. | 37           | 6,8  | 134        | 24,6 | 119      | 21,9 | 174        | 32   | 80        | 14,7 | 3,23 | 1,17 |

Tablo 4’te görüldü ü gibi ilkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri incelendi inde okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması rollerine sahip olma düzeyleri alt boyutunda en üst düzeyde gerçekleştirildikleri ö retimsel liderlik rolünün, X= 3,35 ile “Kurul toplantılarında okulun

amaçlarını tartışmaya açmak”, en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri ö retimsel liderlik rolünün ise  $X= 3,19$  ile “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanması” olduğu görülmüştür. Aksoy (2006) tarafından yapılan çalışmada aynı durum görülmüştür “Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanma durumunun”  $X=4,03$  ile en düşük düzeyde gerçekleştirildiği görülmüştür.

Okul müdürünün okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması ö retimsel liderlik rolü genel olarak değerlendirildiğinde;  $X=3.27$  ile ara sıra yerine getirilen ö retimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Derbedek (2008) ilkökul müdürünün ö retimsel liderlik özelliklerine tüm alt boyutlarda “ara sıra” düzeyde sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

#### **4.2.2. E itim Programı ve Ö retim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyi**

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulgular incelendiğinde eğitim programı ve ö retim sürecinin yönetimi rollerine sahip olma düzeyleri alt boyutunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri ö retimsel liderlik rolünün  $X= 3,55$  ile “Derslerin zamanında yapılmasını ve bitirilmesini sağlamak”, en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri ö retimsel liderlik rolünün  $X= 3,11$  ile “Programla ilgili materyallerin (Kitap, Dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılmak” ve “Sınıf içi ö retim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etmek” olduğu görülmüştür.

Aksoy (2006) tarafından yapılan çalışmada ö retimsel liderlik rolüne ilişkin her zaman yerine getirdikleri roller olarak  $X= 4,51$  ortalama ile derslerin “Zamanında yapılmasını ve bitirilmesini sağlaması” bulunmuştur. Bu sonuca benzer olarak Dağlı (1998) da yaptığı araştırmada “Sınıf içi ö retim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret etmek” durumunun en düşük düzeyde gerçekleştirildiği sonucuna ulaşmıştır.

Aksoy (2006) tarafından yapılan çalışmada ö retimsel liderlik rolüne ilişkin her zaman yerine getirdikleri roller olarak  $X= 4,51$  ortalama ile derslerin “Zamanında



ba latılmasını ve bitirilmesini sa laması” bulunmu tur. Bu sonuca benzer olarak Da lı (1998) da yaptı ı ara tırmada “Sınıf içi ö retim zamanının etkili kullanımını sa lamak için sınıfları ziyaret etmek” durumunun en dü ük düzeyde gerçekte ti i sonucuna ula mı tır.

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin e itim programı ve ö retim sürecinin yönetimi rollerine sahip olma düzeyi alt boyutuna ili kin bulgulara Tablo 5’te yer verilmi tir.

**Tablo 5. E itim Programı Ve Ö retim Sürecinin Yönetimi Rollerine Sahip Olma Düzeyi**

| Okul Müdürüm  | Hiçbir Zaman |      | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Ço u Zaman |      | Her Zaman |      | X    | S    |
|---|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------|------|
|   | f            | %    | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %    |      |      |
| Okulun e itim ö retim çalı maları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.                | 50           | 9,2  | 135        | 24,8 | 99       | 18,2 | 164        | 30,1 | 96        | 17,6 | 3,22 | 1,25 |
| Okul programında ö renci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.            | 26           | 4,8  | 137        | 25,2 | 111      | 20,4 | 167        | 30,7 | 103       | 18,9 | 3,33 | 1,18 |
| Okulun ö retim programları arasında koordinasyonu sa lar.                                     | 35           | 6,4  | 128        | 23,5 | 113      | 20,8 | 180        | 33,1 | 88        | 16,2 | 3,29 | 1,17 |
| Programla ilgili materyallerin (Kitap, Dergi vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.     | 61           | 11,2 | 112        | 20,6 | 141      | 25,9 | 166        | 30,5 | 64        | 11,8 | 3,11 | 1,19 |
| Sınıf içi ö retim zamanının etkili kullanımını sa lamak için sınıfları ziyaret eder.          | 34           | 6,3  | 152        | 27,9 | 139      | 25,6 | 154        | 28,3 | 65        | 11,9 | 3,11 | 1,13 |
| Okulda ders dı ı sosyal, kültürel, e itsel faaliyetleri te vik eder.                          | 49           | 9    | 136        | 25   | 111      | 20,4 | 170        | 31,3 | 78        | 14,3 | 3,16 | 1,21 |
| Ö rencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.                                 | 48           | 8,8  | 125        | 23   | 114      | 21   | 183        | 33,6 | 74        | 13,6 | 3,2  | 1,19 |
| Derslerin zamanında ba latılmasını ve bitirilmesini sa lar.                                   | 26           | 4,8  | 112        | 20,6 | 71       | 13,1 | 203        | 37,3 | 132       | 24,3 | 3,55 | 1,19 |
| Okuldaki zamanının ço unu e itim ortamlarında gözlem yaparak ve e itime katılarak geçirir.    | 26           | 4,8  | 154        | 28,3 | 105      | 19,3 | 179        | 32,9 | 80        | 14,7 | 3,24 | 1,15 |
| Anonlar ya da sınıftan ö renci ça ırılması gibi yollarla derslerin kesintiye u rmasını önler. | 62           | 11,4 | 128        | 23,5 | 111      | 20,4 | 166        | 30,5 | 77        | 14,2 | 3,12 | 1,24 |

Tablo 5’te görüldü ü gibi okul müdürünün e itim programı ve ö retim sürecinin yönetimi ö retimsel liderlik rolü genel olarak de erlendirildi inde; X=3,23 ile ara sıra yerine getirilen ö retimsel liderlik rolü olarak bulunmu tur. Benzer ekilde Poyraz (2002) tarafından yapılan çalı mada ilkökul müdürünün ö retimsel liderlik özelliklerine

tüm alt boyutlarda “ara sıra” düzeyde sahip oldu u sonucuna ula ılmı tır. i man (1997) ise ara tırmasında bu boyuttaki davranı ların tamamına ili kin a ırlıklı ortalama “ço unlukla” seçene i ekinde bulunmu tur.

#### 4.2.3. Ö retim Süreci ve Ö rencilerin De erlendirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin ö retim süreci ve ö rencilerin de erlendirilmesi rollerine sahip olma düzeyi alt boyutuna ili kin bulgulara Tablo 6’da yer verilmi tır.

**Tablo 6.** Ö retim Süreci Ve Ö rencilerin De erlendirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi

| Okul Müdürüm  | Hiçbir Zaman |      | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Ço u Zaman |      | Her Zaman |      | X    | S    |
|---|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------|------|
|   | f            | %    | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %    |      |      |
| Ö rencilerin ba arı durumlarını tartı mak için ö retmenlerle görü meler yapar.          | 58           | 10,7 | 114        | 21   | 137      | 25,2 | 156        | 28,7 | 79        | 14,5 | 3,15 | 1,21 |
| Ö retim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için ö retmenlerle görü ür.  | 67           | 12,3 | 127        | 23,3 | 112      | 20,6 | 154        | 28,3 | 84        | 15,4 | 3,11 | 1,27 |
| Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerekti inde de i iklik yapar. | 50           | 9,2  | 153        | 28,1 | 129      | 23,7 | 150        | 27,6 | 62        | 11,4 | 3,03 | 1,17 |
| Sınav sonuçlarına göre özel ö retim ve ilgiye muhtaç ö rencileri belirler.              | 44           | 8,1  | 155        | 28,5 | 115      | 21,1 | 163        | 30   | 67        | 12,3 | 3,09 | 1,18 |
| Okul ve ö rencilerin ba arı durumları hakkında ö rencileri bilgilendirir.               | 41           | 7,5  | 147        | 27   | 113      | 20,8 | 172        | 31,6 | 71        | 13,1 | 3,15 | 1,17 |
| Okulun ba arı durumunu yazılı ya da sözlü olarak ö retmenlere bildirir.                 | 58           | 10,7 | 138        | 25,4 | 109      | 20   | 174        | 32   | 65        | 11,9 | 3,09 | 1,21 |
| Okul ve sınıf içindeki davranı larıyla üstün ba arı gösteren ö rencileri ödüllendirir.  | 44           | 8,1  | 149        | 27,4 | 104      | 19,1 | 154        | 28,3 | 93        | 17,1 | 3,18 | 1,23 |
| Sınıf içi gözlemler sonrasında ö retmenleri ö retim ile ilgili önemli konuları açıklar. | 40           | 7,4  | 145        | 26,7 | 126      | 23,2 | 164        | 30,1 | 69        | 12,7 | 3,14 | 1,16 |
| Sınıf içi ö retimi de erlendirirken ö renci çalı malarını da gözden geçirir.            | 41           | 7,5  | 136        | 25   | 132      | 24,3 | 167        | 30,7 | 68        | 12,5 | 3,15 | 1,15 |
| Okul ile ilgili sorunları görü mek üzere ö rencilerle do rudan temas halinde olur.      | 57           | 10,5 | 121        | 22,2 | 155      | 28,5 | 156        | 28,7 | 55        | 10,1 | 3,05 | 1,15 |

Tablo 6’da görüldü ü gibi ilkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulgular incelendi inde ö retim süreci ve ö rencilerin de erlendirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri alt boyutunda en üst

düzeyde gerçekleştirdikleri ö retimsel liderlik rolünün  $X= 3,18$  ile “Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirmek”, en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri ö retimsel liderlik rolünün  $X= 3,03$  ile “Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirmek ve gerektiğinde değişiklik yapmak” olduğu görülmüştür.

Gümüşi (1996) tarafından yapılan çalışmada benzer durum söz konusu olup “Öğrencileri davranışlarından ve çalışmalarından dolayı ödüllendirmek” davranışının en fazla sergilendiği, “Uygulanan eğitim programının etkililiği konusunda karar vermede okulda yapılan sınav sonuçlarından yararlanmak” davranışının en az sergilendiği görülmüştür.

Okul müdürünün ö retimsel liderlik rolü eğitim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi alt boyutu genel olarak değerlendirildiğinde;  $X=3,11$  ile ara sıra yerine getirilen ö retimsel liderlik rolü olarak bulunmuştur.

#### **4.2.4. Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi**

İlkokul öğretmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri alt boyutunda en üst düzeyde gerçekleştirdikleri ö retimsel liderlik rolünün  $X= 3,14$  ile “Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etmek”, en düşük düzeyde gerçekleştirdikleri ö retimsel liderlik rolünün  $X= 2,14$  ile “Gazete ve dergilerde eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtmak” olduğu görülmüştür.

Argon ve Mercan’ın (2009), Aksoy’un (2006) yaptığı ve öğretmen görüşlerine başvurduğu araştırmalarda da “Öğretmenlerin üst düzeyde performans geliştirmelerini teşvik etmek” davranışının en üst düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeylerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi rollerine sahip olma düzeyi alt boyutuna ilişkin bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

**Tablo 7. Öğretmenlerin Desteklenmesi Ve Geliştirilmesi Rollerine Sahip Olma Düzeyi**

| Okul Müdürlüğü  | Hiçbir Zaman |      | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Ço u Zaman |      | Her Zaman |      | X    | S    |
|---|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------|------|
|   | f            | %    | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %    |      |      |
| Öğretmenlerin üst düzeyde performans göstermelerini teşvik eder.  | 42           | 7,7  | 133        | 24,4 | 138      | 25,4 | 165        | 30,3 | 66        | 12,1 | 3,14 | 1,15 |
| Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatta bulunur.   | 73           | 13,4 | 128        | 23,5 | 123      | 22,6 | 143        | 26,3 | 77        | 14,2 | 3,04 | 1,26 |
| Özel çaba ve gayretlerinden ötürü öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.   | 135          | 24,8 | 134        | 24,6 | 110      | 20,2 | 117        | 21,5 | 48        | 8,8  | 2,64 | 1,29 |
| Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmaları düzenler.                                 | 93           | 17,1 | 153        | 28,1 | 130      | 23,9 | 123        | 22,6 | 45        | 8,3  | 2,76 | 1,21 |
| Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.                              | 77           | 14,2 | 145        | 26,7 | 125      | 23   | 134        | 24,6 | 63        | 11,6 | 2,92 | 1,24 |
| Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (Hizmet içi eğitim, Lisansüstü eğitim, vb. katılma) öğretmenleri destekler. | 95           | 17,5 | 125        | 23   | 123      | 22,6 | 140        | 25,7 | 61        | 11,2 | 2,9  | 1,27 |
| Gazete ve dergilerde eğitim ile ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtır.                         | 148          | 27,2 | 130        | 23,9 | 121      | 22,2 | 100        | 18,4 | 45        | 8,3  | 2,56 | 1,28 |
| Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.  | 156          | 28,7 | 143        | 26,3 | 117      | 21,5 | 93         | 17,1 | 35        | 6,4  | 2,46 | 1,24 |
| Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.                  | 105          | 19,3 | 166        | 30,5 | 117      | 21,5 | 117        | 21,5 | 39        | 7,2  | 2,66 | 1,21 |
| Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekler.            | 93           | 17,1 | 135        | 24,8 | 123      | 22,6 | 129        | 23,7 | 64        | 11,8 | 2,88 | 1,27 |

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul müdürünün öğretmenlik liderlik rolü öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi alt boyutu genel olarak değerlendirildiğinde; X=2,80 ile ara sıra yerine getirilen öğretmenlik liderlik rolü olarak bulunmuştur. Benzer şekilde Hallinger (1985) tarafından yapılan çalışmada öğretmen çabalarının ve başarısının nadiren desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.5. Ö retme-Ö renme Çevresi ve klimi Olu turma Rollerine Sahip Olma Düzeyi

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin düzenli ö retme-ö renme çevresi ve iklimi olu turma rollerine sahip olma düzeyi alt boyutuna ili kin bulgulara Tablo 8’de yer verilmi tir.

**Tablo 8.** Düzenli Ö retme-Ö renme Çevresi Ve klimi Olu turma Rollerine Sahip Olma Düzeyi

| Okul Müdürüm   | Hiçbir Zaman |      | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Ço u Zaman |      | Her Zaman |      | X    | S    |
|--|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------|------|
|  | f            | %    | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %    |      |      |
| Yönetici, ö retmen, ö renci ve di er personel arasında takım ruhu olu masına öncülük eder.     | 70           | 12,9 | 138        | 25,4 | 126      | 23,2 | 148        | 27,2 | 62        | 11,4 | 2,98 | 1,22 |
| Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için ö retmenleri destekler.                                | 55           | 10,1 | 133        | 24,4 | 123      | 22,6 | 152        | 27,9 | 81        | 14,9 | 3,13 | 1,22 |
| Etkili bir ö retim ve ö renme için gerekli düzen ve disiplini sa lar.                          | 45           | 8,3  | 139        | 25,6 | 134      | 24,6 | 152        | 27,9 | 74        | 13,6 | 3,13 | 1,18 |
| Okulda tüm ö rencilerin ö renebilece i ve ba arılı olabilece i inancını yerle tirmeye çalı ır. | 50           | 9,2  | 109        | 20   | 153      | 28,1 | 157        | 28,9 | 75        | 13,8 | 3,18 | 1,17 |
| Okulda ö retmen ve ö rencilerin zevkle çalı abilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.           | 55           | 10,1 | 147        | 27   | 131      | 24,1 | 147        | 27,9 | 64        | 11,8 | 3,03 | 1,19 |
| Ö retmen ve ö renciler arasında kayna mayı sa layacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.        | 55           | 10,1 | 146        | 26,8 | 136      | 25   | 144        | 26,5 | 63        | 11,6 | 3,02 | 1,18 |
| E itim - Ö retim ile ilgili yeni ve farklı görü ler ortaya atan ö retmenleri destekler.        | 42           | 7,7  | 147        | 27   | 133      | 24,4 | 151        | 27,8 | 71        | 13,1 | 3,11 | 1,16 |
| Birey ve gruplar arası çatı malarda okulun zarar görmesini engeller.                           | 30           | 5,5  | 147        | 27   | 123      | 22,6 | 153        | 28,1 | 91        | 16,7 | 3,23 | 1,17 |
| Yapılacak i ler ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada ö retim ile ilgili konulara öncelik verir. | 41           | 7,5  | 135        | 24,8 | 153      | 28,1 | 154        | 28,3 | 61        | 11,2 | 3,1  | 1,12 |
| Ö renci ba arısını arttırmak için aile ve çevrenin okula deste ini sa lar.                     | 48           | 8,8  | 124        | 22,8 | 151      | 27,8 | 156        | 28,7 | 65        | 11,9 | 3,12 | 1,15 |

Tablo 8’de görüldü ü gibi ilkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulgular incelendi inde ö retme-ö renme çevresi ve iklimi olu turma rollerine sahip olma düzeyleri alt boyutunda en üst düzeyde gerçekle tirdikleri ö retimsel liderlik rolünün  $X= 3,23$  ile “Birey ve gruplar arası çatı malarda okulun zarar görmesini engellemek”, en dü ük düzeyde gerçekle tirdikleri

ö retimsel liderlik rolünün  $X= 2,98$  ile “Yönetici, ö retmen, ö renci ve di er personel arasında takım ruhu olu masına öncülük etmek” oldu u görülmü tür.

Benzer eilde Sa ır (2011) tarafından yapılan çalı mada “Birey ve gruplar arası çatı malardan okulun zarar görmesini engelleme” rolünü ise  $X = 3.82$ 'lik aritmetik ortalama ile “Ço u Zaman” en fazla gerçeikle tirdi i sonucuna ula ılmı tır. Ancak söz konusu çalı mada ara tırmamamızdan farklı olarak ilkö retim okulu yöneticileri, yönetici ve ö retmen algılarına göre; ölçme aracında yer alan tüm boyutlardaki ö retimsel liderlik davranı larını “Ço u Zaman” düzeyinde yerine getirdikleri sonucuna ula ılmı tır.

Okul müdürünün ö retimsel liderlik rolü düzenli ö retme-ö renme çevresi ve iklimi olu turma alt boyutu genel olarak de erlendirildi inde;  $X=3,10$  ile ara sıra yerine getirilen ö retimsel liderlik rolü olarak bulunmu tur.

#### **4.3. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Bazı De i kenlere Göre Durumu**

İkukul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerini belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar de erlendirilerek cinsiyete, kariyer basama ına, ya a, okuldaki görev süresine, meslekteki toplam hizmet süresine, e itime göre anlamlı bir farklılık olup olmadı ı ile ilgili bulgular ve yorumlara bu bölümde yer verilmi tir.

İkukul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerini belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar de erlendirilerek cinsiyete, kariyer basama ına, ya a, meslekteki toplam hizmet süresine, e itime göre anlamlı bir farklılık olup olmadı ı ile ilgili bulgular okul amaçlarının belirlenmesi ve payla ılması rollerine sahip olma düzeyleri, e itim programı ve ö retim sürecinin yönetimi rollerine sahip olma düzeyleri, ö retim süreci ve ö rencilerin de erlendirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri, ö retmenlerin desteklenmesi ve geli tirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri, düzenli ö retme-ö renme çevresi ve iklimi olu turma rollerine sahip olma düzeyleri olmak üzere be ayrı boyutta de erlendirilerek yorumlanmı tır.

#### 4.3.1. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Durumu

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama ile ilgili bulguların cinsiyete göre durumunun t-testi analizi sonuçlarına Tablo 9’da yer verilmiştir.

**Tablo 9:** Cinsiyet De ğ ikenine Göre Ö retimsel Liderlik Alt Boyutları T Testi Sonuçları

| Boyut   | Düzyey | N   | X    | Ss   | Sd  | t    | P    |
|---|--------|-----|------|------|-----|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması       | Kadın  | 275 | 3,27 | 1,07 | 542 | ,014 | ,989 |
|   | Erkek  | 269 | 3,27 | 1,03 |     |      |      |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi       | Kadın  | 275 | 3,23 | 1,01 | 542 | ,066 | ,947 |
|   | Erkek  | 269 | 3,24 | ,972 |     |      |      |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi    | Kadın  | 275 | 3,11 | 1,05 | 542 | ,399 | ,690 |
|   | Erkek  | 269 | 3,13 | 1,04 |     |      |      |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi       | Kadın  | 275 | 2,76 | 1,03 | 542 | ,935 | ,350 |
|   | Erkek  | 269 | 2,84 | 1,04 |     |      |      |
| Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma | Kadın  | 275 | 3,06 | 1,05 | 542 | ,867 | ,386 |
|   | Erkek  | 269 | 3,14 | 1,04 |     |      |      |

Tablo 9’da görüldüğü gibi ilkökul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların cinsiyete göre durumu analiz edildiğinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (p=,005). Derbedek (2008), Aksoy ve Işık (2008) çalışmalarında olduğu gibi birçok çalışmada aynı şekilde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

#### 4.3.2. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Kariyer Basamağına Göre Durumu

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların kariyer basamağına göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 10’da yer verilmiştir.

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların kariyer basamağına göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır (p=,005). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı Tukey Testi ile ölçülmüştü ve tüm alt boyutlarda bütün gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 10’da görüldü ü gibi ilkökul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların kariyer basama ına göre durumunun  $X=14,30$  ile Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geli tirilmesi boyutunda en dü ük oldu u  $X=25,51$  ile Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Payla ılması boyutunda en yüksek oldu u görülmü tür. Ayrıca tüm boyutlarda aday ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin en yüksek oldu u, uzman ö retmenlerin ise okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin en dü ük oldu u görülmü tür.

**Tablo 10:** Kariyer Basama ı Göre Ö retimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

| Boyut  | Düzy           | N   | X    | Ss   | Sd  | F     | P    | Fark |
|--|----------------|-----|------|------|-----|-------|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Payla ılması      | Aday Ö retmen  | 115 | 3,75 | ,76  | 2   | 25,05 | ,000 | 1-2  |
|  | Ö retmen       | 311 | 3,23 | 1,06 | 541 |       |      | 1-3  |
|  | Uzman Ö retmen | 58  | 3,27 | 1,07 | 543 |       |      | 2-3  |
| E itim Programı ve Ö retim Sürecinin Yönetimi      | Aday Ö retmen  | 115 | 3,65 | ,68  | 2   | 21,86 | ,000 | 1-2  |
|  | Ö retmen       | 311 | 3,19 | 1,01 | 541 |       |      | 1-3  |
|  | Uzman Ö retmen | 58  | 2,67 | ,99  | 543 |       |      | 2-3  |
| Ö retim Süreci ve Ö rencilerin De erlendirilmesi   | Aday Ö retmen  | 115 | 3,54 | ,74  | 2   | 21,24 | ,000 | 1-2  |
|  | Ö retmen       | 311 | 3,08 | 1,06 | 541 |       |      | 1-3  |
|  | Uzman Ö retmen | 58  | 2,51 | 1,03 | 543 |       |      | 2-3  |
| Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geli tirilmesi      | Aday Ö retmen  | 115 | 3,14 | ,91  | 2   | 13,8  | ,003 | 1-2  |
|  | Ö retmen       | 311 | 2,77 | 1,05 | 541 |       |      | 1-3  |
|  | Uzman Ö retmen | 58  | 2,29 | ,98  | 543 |       |      | 2-3  |
| Düzenli Ö retme-Ö renme Çevresi ve klimi Olu turma | Aday Ö retmen  | 115 | 3,54 | ,76  | 2   | 21,58 | ,000 | 1-2  |
|  | Ö retmen       | 311 | 3,07 | 1,06 | 541 |       |      | 1-3  |
|  | Uzman Ö retmen | 58  | 2,49 | 1,09 | 543 |       |      | 2-3  |

Ö retmenlik mesle inin kariyer basamakları Milli E itim Bakanlı ı tarafından 2006 yılında yayınlanan yönetmelik ile getirilmi olup bu tarihten sonra yapılan çalı malarda de i ken olarak alınmadı ı görülmü tür.

#### 4.3.3. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Ya a Göre Durumu

İkökul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların ya a göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldı ında anlamlı bir fark oldu u anla ılmı tır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı



farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı Tukey Testi ile ölçülmü ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık oldu u görülmü tür.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların yaşa göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

**Tablo 11:** Yaşa Göre Öğretmenlik Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi sonuçları

| Boyut   | Düzye      | N   | X    | Ss   | Sd  | F     | P    | Fark |
|---|------------|-----|------|------|-----|-------|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması       | 20-30      | 195 | 3,72 | ,781 | 3   | 52,08 | ,000 | 1-2  |
|   | 31-40      | 184 | 3,42 | 1,01 | 540 |       |      | 1-3  |
|   | 41-50      | 123 | 2,43 | ,98  | 543 |       |      | 1-4  |
|   | 51 ve Üstü | 42  | 3,27 | 1,06 |     |       |      | 2-3  |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi       | 20-30      | 195 | 3,61 | ,72  | 3   | 44,17 | ,000 | 1-3  |
|   | 31-40      | 184 | 3,39 | ,95  | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 41-50      | 123 | 2,48 | 1,08 | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 51 ve Üstü | 42  | 3,06 | ,99  |     |       |      |      |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi    | 20-30      | 195 | 3,51 | ,78  | 3   | 40,30 | ,000 | 1-2  |
|   | 31-40      | 184 | 3,24 | 1,03 | 540 |       |      | 1-3  |
|   | 41-50      | 123 | 2,35 | ,96  | 543 |       |      | 1-4  |
|   | 51 ve Üstü | 42  | 3,01 | 1,06 |     |       |      | 2-3  |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi       | 20-30      | 195 | 3,14 | ,91  | 3   | 32,72 | ,000 | 1-3  |
|   | 31-40      | 184 | 2,91 | 1,02 | 540 |       |      | 4-3  |
|   | 41-50      | 123 | 2,07 | ,89  | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 51 ve Üstü | 42  | 2,83 | 1,04 |     |       |      |      |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 20-30      | 195 | 3,48 | ,83  | 3   | 37,91 | ,000 | 1-3  |
|   | 31-40      | 184 | 3,24 | 1,02 | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 41-50      | 123 | 3,02 | ,94  | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 51 ve Üstü | 42  | 3,34 | 1,19 |     |       |      |      |

Tablo 11’de görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenlik lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların yaşa göre durumunun  $X=30,22$  ile Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutunda en düşük oldu u  $X=45,03$  ile Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutunda en yüksek oldu u görülmü tür. Ayrıca tüm boyutlarda 20-30 yaş arası öğretmen grubunun okul müdürlerinin öğretmenlik lider olarak algılama düzeylerinin en yüksek oldu u, 41-50 yaş

arası ö retmenlerin ise okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür.

Hallinger (1985) ve Gürsun (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ö retmenlerin okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bayraktar (2003) tarafından yapılan çalışmada ö retmenlerin okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark söz konusu olduğu görülmüştür ancak bu araştırma ile farklı olarak 21-30 yaş arası ö retmenlerin müdürlerini, ö retim liderliği davranışlarını yerine getirme yönüyle diğer yaş gruplarına göre daha yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Tekeli (2005) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde yaş de ikeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ancak bu araştırma ile benzer olarak ö retmenlerin görüşleri arasında yaş de ikeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yine Ercan (2007) ve Özyurt (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ö retmenlerin okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir fark söz konusu olduğu görülmüştür.

#### **4.3.4. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Okuldaki Görev Süresine Göre Durumu**

İlkokul ö retmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların okuldaki görev süresine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı Tukey Testi ile ölçülmüştür ve tüm alt boyutlarda 1-3 yıl arası görev süresi olan ö retmenlerle diğer gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

İlkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların okuldaki görev süresine göre durumunun  $X=6,59$  ile Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutunda en düşük olduğu  $X=10,42$  ile Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutunda en yüksek olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretmenimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların okuldaki görev süresine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 12’de yer verilmiştir.

**Tablo 12:** Okuldaki Görev Süresine Göre Öğretimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

| Boyut   | Düzye          | N   | X    | Ss   | Sd  | F     | P    | Fark |
|---|----------------|-----|------|------|-----|-------|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması       | 1-3 yıl        | 262 | 3,51 | ,98  | 3   | 9,86  | ,000 | 1-2  |
|   | 4-6 yılı       | 155 | 3,04 | 1,06 | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 7-9 yıl        | 54  | 3,25 | 1,10 | 543 |       |      |      |
|   | 10 yıl ve üstü | 73  | 2,95 | 1,08 |     |       |      |      |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi       | 1-3 yıl        | 262 | 3,46 | ,88  | 3   | 10,27 | ,000 | 1-2  |
|   | 4-6 yılı       | 155 | 2,99 | 1,01 | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 7-9 yıl        | 54  | 3,26 | 1,07 | 543 |       |      |      |
|   | 10 yıl ve üstü | 73  | 2,94 | 1,06 |     |       |      |      |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi    | 1-3 yıl        | 262 | 3,34 | ,95  | 3   | 10,03 | ,000 | 1-2  |
|   | 4-6 yılı       | 155 | 3,24 | 1,03 | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 7-9 yıl        | 54  | 3,26 | 1,19 | 543 |       |      |      |
|   | 10 yıl ve üstü | 73  | 2,89 | 1,02 |     |       |      |      |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi       | 1-3 yıl        | 262 | 2,98 | ,99  | 3   | 6,23  | ,000 | 1-2  |
|   | 4-6 yılı       | 155 | 2,62 | 1,04 | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 7-9 yıl        | 54  | 2,81 | 1,12 | 543 |       |      |      |
|   | 10 yıl ve üstü | 73  | 2,51 | 1,04 |     |       |      |      |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 1-3 yıl        | 262 | 3,32 | ,99  | 3   | 7,90  | ,000 | 1-2  |
|   | 4-6 yılı       | 155 | 2,89 | ,99  | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 7-9 yıl        | 54  | 3,09 | 1,68 | 543 |       |      |      |
|   | 10 yıl ve üstü | 73  | 2,82 | 1,12 |     |       |      |      |

Tablo 12’de görüldüğü gibi ayrıca tüm boyutlarda 1-3 yıl arası görev süresi olan öğretmen grubunun okul müdürlerinin öğretmenimsel lider olarak algılama düzeylerinin en yüksek olduğu, 10 yıl ve üstü görev süresi olan öğretmenlerin ise okul müdürlerinin öğretmenimsel lider olarak algılama düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür.

Özyurt (2008) tarafından yapılan çalışmada bu araştırma ile benzer olarak öğretmenlerin görüşleri arasında okuldaki görev süresi değeri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak Gürsun (2007) tarafından yapılan çalışmada okuldaki görev süresi değeri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### 4.3.5. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin Toplam Hizmet Süresine Göre Durumu

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların toplam hizmet süresine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 13’de yer verilmiştir.

**Tablo 13:** Toplam Hizmet Süresine Göre Ö retimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

| Boyut   | Düzye          | N   | X    | Ss   | Sd  | F     | P    | Fark |
|---|----------------|-----|------|------|-----|-------|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması       | 1-5 yıl        | 148 | 3,77 | ,73  | 3   | 52,90 | ,000 | 1-3  |
|   | 6-10 yıl       | 129 | 3,76 | ,79  | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 11-15 yıl      | 177 | 2,76 | 1,07 | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 16 yıl ve üstü | 90  | 3,27 | 1,08 |     |       |      | 2-4  |
| Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi       | 1-5 yıl        | 148 | 3,65 | ,67  | 3   | 42,33 | ,000 | 1-3  |
|   | 6-10 yıl       | 129 | 3,67 | ,74  | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 11-15 yıl      | 177 | 2,78 | 1,04 | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 16 yıl ve üstü | 90  | 2,84 | 1,08 |     |       |      | 2-4  |
| Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi    | 1-5 yıl        | 148 | 3,54 | ,73  | 3   | 40,60 | ,000 | 1-3  |
|   | 6-10 yıl       | 129 | 3,56 | ,81  | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 11-15 yıl      | 177 | 2,63 | 1,08 | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 16 yıl ve üstü | 90  | 2,73 | 1,09 |     |       |      | 2-4  |
| Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi       | 1-5 yıl        | 148 | 3,15 | ,91  | 3   | 27,65 | ,000 | 1-3  |
|   | 6-10 yıl       | 129 | 3,20 | ,89  | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 11-15 yıl      | 177 | 2,38 | 1,02 | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 16 yıl ve üstü | 90  | 2,49 | 1,09 |     |       |      | 2-4  |
| Düzenli Öğretim-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma | 1-5 yıl        | 148 | 3,55 | ,77  | 3   | 35,57 | ,000 | 1-3  |
|   | 6-10 yıl       | 129 | 3,49 | ,88  | 540 |       |      | 1-4  |
|   | 11-15 yıl      | 177 | 2,66 | 1,05 | 543 |       |      | 2-3  |
|   | 16 yıl ve üstü | 90  | 2,71 | 1,15 |     |       |      | 2-4  |

Tablo 13’de görüldüğü gibi ilkököl öğretmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların toplam hizmet süresine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı Tukey Testi ile ölçülmüştü ve tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların toplam hizmet süresine göre durumunun  $X=26,16$  ile

Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutunda en düşük olduğu  $X=45,57$  ile Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutunda en yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca tüm boyutlarda 11-15 yıl arası hizmet süresi olan ö retmen grubunun okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin en düşük olduğu görülmüştür.

Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada ö retmenlerin okul müdürlerinin ö retimsel liderlik rolleri ile ilgili algılarının hizmet süresi de ikenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak Sarı (2011) tarafından yapılan çalışmada ilkö retim okulu yöneticilerinin kendi ö retimsel liderlik rollerini algılamada hizmet yılı de ikenine göre anlamlı fark olmadığı görülmüştür; bu araştırma ile benzer şekilde ö retmenlerin ilkö retim okulu yöneticilerinin ö retimsel liderlik rollerini algılamalarına ilişkin hizmet yılı de ikenine göre anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.3.6. Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Düzeyinin E itime Göre Durumu**

İlkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların e itim de ikenine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı Tukey Testi ile ölçülmüştür ve tüm alt boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu araştırma ile benzer olarak Duran (2003) tarafından yapılan araştırmada ö retmenlerin okul müdürlerinin ö retimsel liderlik rolleri ile ilgili algılarının e itim de ikenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

İlkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların e itim de ikenine göre durumunun  $X=21,47$  ile Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi boyutunda en düşük olduğu  $X=45,29$  ile Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması boyutunda en yüksek olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulguların e itime göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına Tablo 14’de yer verilmiştir.

**Tablo 14:** E itim De i kenine Göre Ö retimsel Liderlik Alt Boyutları ANOVA Testi sonuçları

| Boyut   | Düzy                        | N   | X    | Ss   | Sd  | F     | P    | Fark |
|---|-----------------------------|-----|------|------|-----|-------|------|------|
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması       | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 3,69 | ,84  | 3   | 52,46 | ,000 | 1-2  |
|   | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 2,60 | 1,03 | 540 |       |      | 1-3  |
|   | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 2,94 | 1,04 | 543 |       |      | 2-4  |
|   | Di er                       | 40  | 3,35 | ,98  |     |       |      |      |
| E itim Programı ve Ö retim Sürecinin Yönetimi       | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 3,60 | 7,93 | 3   | 42,31 | ,000 | 1-2  |
|   | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 2,67 | 1,01 | 540 |       |      | 1-3  |
|   | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 2,91 | 1,08 | 543 |       |      | 1-4  |
|   | Di er                       | 40  | 3,17 | ,89  |     |       |      | 2-4  |
| Ö retim Süreci ve Ö rencilerin De erlendirilmesi    | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 3,47 | ,86  | 3   | 36,40 | ,000 | 1-2  |
|   | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 2,55 | 1,03 | 540 |       |      | 1-3  |
|   | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 2,83 | 1,15 | 543 |       |      | 2-4  |
|   | Di er                       | 40  | 3,15 | 1,04 |     |       |      |      |
| Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geli tirilmesi       | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 3,08 | ,96  | 3   | 22,09 | ,000 | 1-2  |
|   | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 2,33 | 1,02 | 540 |       |      | 1-3  |
|   | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 2,53 | ,99  | 543 |       |      | 2-4  |
|   | Di er                       | 40  | 2,88 | 1,02 |     |       |      |      |
| Düzenli Ö retme-Ö renme Çevresi ve İklimi Olu turma | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 3,46 | ,88  | 3   | 34,77 | ,000 | 1-2  |
|   | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 2,54 | 1,03 | 540 |       |      | 1-3  |
|   | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 2,78 | 1,21 | 543 |       |      | 2-4  |
|   | Di er                       | 40  | 3,15 | ,97  |     |       |      |      |

Tablo 14’te görüldü ü gibi ayrıca tüm boyutlarda e itim fakültesi mezunu olan öğretmen grubunun okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin en yüksek oldu u, E itim Yüksek Okulu mezunu olan öğretmen grubunun ise okul müdürlerinin ö retimsel lider olarak algılama düzeylerinin en dü ük oldu u görülmü tür.

#### 4.4. Ö retmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar de erlendirilerek elde edilen bulgular ve yorumlara bu bölümde yer verilmiştir. İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal

tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olmak üzere üç ayrı boyutta değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Duygusal tükenme alt ölçeği, kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmesi ve ağırlı yüklenilmesi olma duygularını içerir. Duyarsızlaşma alt ölçeği, kişinin hizmet, bakım ve eğitim verdiklerine karşın, onların insan olduklarını dikkate almaksızın ve duygudan yoksun olarak davranışlarını tanımlar. Kişisel başarı alt ölçeği, insanlarla çalışırken bir kimsenin kendisini yeterli ve başarılı hissetmesini tanımlar. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki yüksek puan ve kişisel başarı alt ölçeğindeki düşük puan tükenmişliğin yüksekliğini gösterir (Maslach ve Jackson, 1981).

#### 4.4.1. Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutu ile ilgili bulgulara Tablo 15’de yer verilmiştir.

**Tablo 15.** İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Duygusal Tükenme Alt Boyutu Düzeyi

|  | Hiçbir Zaman |      | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Çoğu Zaman |      | Her Zaman |      | X    | S    |
|--|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------|------|
|  | f            | %    | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %    |      |      |
| Kendimi işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum.       | 104          | 19,1 | 104        | 19,1 | 155      | 28,5 | 166        | 30,5 | 15        | 2,8  | 2,78 | 1,15 |
| Gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.           | 56           | 10,3 | 86         | 15,8 | 172      | 31,6 | 205        | 37,7 | 25        | 4,6  | 3,1  | 1,05 |
| Sabah kalkıp yeni bir gününü kaldıramayacağımı hissediyorum.   | 100          | 18,4 | 121        | 22,2 | 143      | 26,3 | 152        | 27,9 | 28        | 5,1  | 2,79 | 1,18 |
| Bütün gün insanlarla çalışmak benim için çok yıpratıcı.        | 76           | 14   | 128        | 23,5 | 164      | 30,1 | 158        | 29   | 18        | 3,3  | 2,84 | 1,09 |
| İmin beni tükettiğini hissediyorum.                            | 83           | 15,3 | 119        | 21,9 | 159      | 29,2 | 151        | 27,8 | 32        | 5,9  | 2,87 | 1,15 |
| İmin beni hayal kırıklığına uğrattığını hissediyorum.          | 123          | 22,6 | 109        | 20   | 141      | 25,9 | 143        | 26,3 | 28        | 5,1  | 2,71 | 1,22 |
| İmde gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum.                 | 31           | 5,7  | 67         | 12,3 | 145      | 26,7 | 222        | 40,8 | 79        | 14,5 | 2,46 | 1,06 |
| Doğrudan insanlarla çalışmaktan çok fazla strese neden oluyor. | 80           | 14,7 | 134        | 24,6 | 153      | 28,1 | 164        | 30,1 | 13        | 2,4  | 2,8  | 1,09 |
| Kendimi çok çaresiz hissediyorum.                              | 177          | 32,5 | 113        | 20,8 | 172      | 31,6 | 75         | 13,8 | 7         | 1,3  | 2,3  | 1,1  |

Tablo 15’te görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde X=3,1 ile en üst düzeyde

“ gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum”,  $X=2,3$  ile en düşük düzeyde “Kendimi çok çaresiz hissediyorum” cevabının verildiği görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutu ile ilgili bulgular genel olarak değerlendirildiğinde;  $X= 2,74$  ile ara sıra gerçekleşen mesleki tükenmişlik durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde Kösterelio lu (2007) tarafından yapılan “Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” adlı araştırmada yöneticilerin duygusal tükenme alt boyutunda ara sıra tükenmişlik yaşamakta olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

#### 4.4.2. Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duyarsızlaşma alt boyutu ile ilgili bulgulara Tablo 16’da yer verilmiştir.

**Tablo 16.** İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Duyarsızlaşma Alt Boyutu Düzeyi

|  | Hiçbir Zaman |      | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Ço u Zaman |      | Her Zaman |     | X    | S    |
|--|--------------|------|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|-----|------|------|
|  | f            | %    | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %   |      |      |
| Bazı öğrencilerime onlar sanki<br>kişilikten yoksun bir objeymiş<br>gibi davrandığını hissediyorum.  | 175          | 32,2 | 184        | 33,8 | 145      | 26,7 | 35         | 6,4  | 5         | 0,9 | 2,1  | 0,95 |
| Bu mesleğe başladığımdan beri<br>insanlara karşı katılma isteğim<br>hissediyorum.  | 167          | 30,7 | 138        | 25,4 | 171      | 31,4 | 65         | 11,9 | 3         | 0,6 | 2,26 | 1,04 |
| Bu işimi beni duygusal olarak<br>katırdığı için sıkıntı<br>duyuyorum.  | 165          | 30,3 | 166        | 30,5 | 154      | 28,3 | 58         | 10,7 | 1         | 0,2 | 2,19 | 0,99 |
| Bazı öğrencilerin bana gelenler<br>gerçekten umurumda değil.<br>İm gereği karşılaştıkları problemlerin<br>bazı problemleri için beni suçladıklarını<br>hissediyorum. | 316          | 58,1 | 89         | 16,4 | 110      | 20,2 | 29         | 5,3  | 0         | 0   | 1,72 | 0,96 |
|  | 131          | 24,1 | 135        | 24,8 | 239      | 43,9 | 37         | 6,8  | 2         | 0,4 | 2,34 | 0,93 |

Tablo 16’da görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duyarsızlaşma alt boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde  $X=2,34$  ile en üst düzeyde “İm gereği karşılaştıkları problemlerin bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum”,  $X=1,72$  ile en düşük düzeyde “Bazı öğrencilerin bana gelenler gerçekten umurumda değil” cevabının verildiği görülmüştür.



İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duyarsızlaşma alt boyutu ile ilgili bulgular genel olarak değerlendirildiğinde;  $X=2,12$  ile çok seyrek gerçeğe en mesleki tükenmişlik durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Benzer şekilde Babaoğlu (2006) tarafından yapılan “İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik” adlı araştırmada yöneticilerin en az tükenmişliği duyarsızlaşma ya da adımlı sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.4.3. Kişisel Başarı Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri kişisel başarı alt boyutu ile ilgili bulgulara Tablo 17’de yer verilmiştir.

**Tablo 17.** İlkokul Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Kişisel Başarı Alt Boyutu Düzeyi

|  | Hiçbir Zaman |     | Çok Seyrek |      | Ara sıra |      | Ço u Zaman |      | Her Zaman |      | X    | S    |
|--|--------------|-----|------------|------|----------|------|------------|------|-----------|------|------|------|
|  | f            | %   | f          | %    | f        | %    | f          | %    | f         | %    |      |      |
| Öğrencilerimin pek çok şey hakkında neler hissettiklerini anlayabilirim.                               | 17           | 3,1 | 55         | 10,1 | 130      | 23,9 | 261        | 48   | 81        | 14,9 | 3,61 | 0,96 |
| Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurum.  | 5            | 0,9 | 46         | 8,5  | 154      | 28,3 | 254        | 46,7 | 85        | 15,6 | 3,67 | 0,87 |
| İmlediğim insanların başarılarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.                              | 19           | 3,5 | 109        | 20   | 122      | 22,4 | 212        | 39   | 82        | 15,1 | 3,42 | 1,07 |
| Kendimi çok enerjik hissediyorum.  | 15           | 2,8 | 139        | 25,6 | 128      | 23,5 | 206        | 37,9 | 56        | 10,3 | 3,27 | 1,04 |
| İmlediğim arkadaşlarımla birlikte rahat bir atmosferi kolayca sağlayabilirim.                          | 13           | 2,4 | 72         | 13,2 | 159      | 29,2 | 229        | 42,1 | 71        | 13,1 | 3,5  | 0,95 |
| İmlediğim arkadaşlarımla birlikte yakın iliki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamı hissediyorum. | 13           | 2,4 | 121        | 22,2 | 127      | 23,3 | 216        | 39,7 | 67        | 12,3 | 3,37 | 1,03 |
| Bu meslekte pek çok derli toplu başarılar elde ettim.  | 19           | 3,5 | 114        | 21   | 164      | 30,1 | 192        | 35,3 | 55        | 10,1 | 3,27 | 1,01 |
| İmlediğim duygusal sorunları sorunlulukla hallederim.  | 10           | 1,8 | 83         | 15,3 | 176      | 32,4 | 214        | 39,3 | 61        | 11,2 | 3,42 | 0,94 |

Tablo 17’de görüldüğü gibi ilköğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri kişisel başarı alt boyutu ile ilgili bulgular incelendiğinde  $X=3,67$  ile en üst düzeyde

“Ö rencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurum”,  $X=3,27$  ile en düşük düzeyde “Kendimi çok enerjik hissediyorum” cevabının verildiği görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ki isel başarı alt boyutu ile ilgili bulgular genel olarak değerlendirildiğinde;  $X= 3,45$  ile çoğu zaman gerçeğe en mesleki tükenmişlik durumu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun değerlendirilmesi yapılırken ki isel başarı alt boyutunun mesleki tükenmişlik ile ilgili pozitif durumları kapsadığı unutulmamalıdır.

#### 4.5. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre Durumu

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini belirlemek için sorulan sorulara verdikleri cevaplar değerlendirilerek cinsiyete, kariyer basamağına, yaşa, okuldaki görev süresine, meslekteki toplam hizmet süresine, emekliye göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgular ve yorumlara bu bölümde yer verilmiştir.

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve ki isel başarı olmak üzere üç ayrı boyutta değerlendirilerek yorumlanmıştır.

##### 4.5.1. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Cinsiyete Göre Durumu

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin cinsiyete göre durumunun tüm alt boyutlardaki bulgularına Tablo 18’de yer verilmiştir.

**Tablo 18:** Cinsiyete Göre Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları T Testi Sonuçları

| Boyut            | Düzy  | N   | X    | Ss  | Sd  | t     | P    |
|------------------|-------|-----|------|-----|-----|-------|------|
| Duygusal Tükenme | Kadın | 275 | 2,89 | ,85 | 542 | ,870  | ,385 |
|                  | Erkek | 269 | 2,82 | ,89 |     |       |      |
| Duyarsızlaşma    | Kadın | 275 | 2,13 | ,77 | 542 | ,296  | ,768 |
|                  | Erkek | 269 | 2,11 | ,75 |     |       |      |
| Ki isel Başarı   | Kadın | 275 | 3,41 | ,74 | 542 | 1,125 | ,261 |
|                  | Erkek | 269 | 3,48 | ,77 |     |       |      |

Tablo 18’de görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilgili bulguların cinsiyete göre durumunun t-testi analizi sonuçlarına göre anlamlı bir

fark yoktur ( $p=,005$ ). Arıcan (2009), ahin (2007), Gündüz (2004) ve Izgar (2000) çalı malarında aynı ekilde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamı tır.

#### 4.5.2. Ö retmenlerin Mesleki Tükenmi lik Düzeyinin Kariyer Basama ına Göre Durumu

İlkokul ö retmenlerinin mesleki tükenmi lik düzeyinin kariyer basama ına göre durumunun tüm alt boyutlardaki bulgularına Tablo 19’de yer verilmi tir.

**Tablo 19:** Kariyer Basama ına Göre Mesleki Tükenmi lik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

| Boyut            | Düzye          | N   | X    | Ss  | Sd  | F     | P    | Fark |
|------------------|----------------|-----|------|-----|-----|-------|------|------|
| Duygusal Tükenme | Aday Ö retmen  | 115 | 2,51 | ,73 | 2   | 14,54 | ,000 | 1-2  |
|                  | Ö retmen       | 311 | 2,9  | ,87 | 541 |       |      | 1-3  |
|                  | Uzman Ö retmen | 58  | 3,19 | ,91 | 543 |       |      |      |
| Duyarsızla ma    | Aday Ö retmen  | 115 | 1,95 | ,78 | 2   | 64,94 | ,002 | 1-3  |
|                  | Ö retmen       | 311 | 2,14 | ,74 | 541 |       |      |      |
|                  | Uzman Ö retmen | 58  | 2,38 | ,77 | 543 |       |      |      |
| Ki isel Ba arı   | Aday Ö retmen  | 115 | 3,64 | ,61 | 2   | 48,17 | ,008 | 1-2  |
|                  | Ö retmen       | 311 | 3,4  | ,77 | 541 |       |      |      |
|                  | Uzman Ö retmen | 58  | 3,36 | ,87 | 543 |       |      |      |

Tablo 19’da görüldü ü gibi ilkökul ö retmenlerinin mesleki tükenmi lik düzeyleri ile ilgili bulguların kariyer basama ına göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına göre anlamlı bir fark oldu u anla ılmı tır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandı ı Tukey Testi ile ölçülmü ve kariyer basama ında i kenine göre Duygusal Tükenme alt boyutunda aday ö retmen ile ö retmen ve uzman ö retmen arasında, Duyarsızla ma alt boyutunda aday ö retmen ile uzman ö retmen arasında, Ki isel Ba arı alt boyutunda ise Aday ö retmen ile ö retmen arasında oldu u görülmü tür.

Uzman ö retmen alanında ya da e itim bilimleri alanında tezli yüksek lisans ö renimini tamamlayan ö retmenlerden kıdem, hizmet içi e itim, etkinlikler ve sicil; lisans öncesi ve lisans mezunu ö retmenler ile alanı ya da e itim bilimleri alanı dı nda lisansüstü ö renimini tamamlayan ö retmenlerden ise kıdem, e itim, etkinlikler, sicil ve sınav ölçütlerine göre yapılan de erlendirme ve ba arı sıralaması sonucunda alanlarında ayrılan kontenjana yerle tirilenleri ifade etmektedir. Bu durum göz önüne alındı nda

alanında başarı sıralamasında ileride yer alan öğretmenlerimizin tüm alt boyutlarda mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu özellikle aday öğretmen ile farkın belirginleştiği görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin kariyer basamakları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayınlanan yönetmelikle getirilmiş olup bu tarihten sonra yapılan çalışmalarda değişken olarak alınmadığı görülmüştür.

#### 4.5.3. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Yaşa Göre Durumu

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin yaşa göre durumunun tüm alt boyutlardaki bulgularına Tablo 20’de yer verilmiştir.

**Tablo 20:** Yaşa Değişkenine Göre Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları ANOVA Testi sonuçları

| Boyut            | Düzyen     | N   | X    | Ss  | Sd  | F     | P    | Fark |
|------------------|------------|-----|------|-----|-----|-------|------|------|
| Duygusal Tükenme | 20-30      | 195 | 2,57 | ,72 | 3   | 31,14 | ,000 | 1-3  |
|                  | 31-40      | 184 | 2,75 | ,85 | 540 |       |      | 2-3  |
|                  | 41-50      | 123 | 3,44 | ,83 | 543 |       |      | 4-3  |
|                  | 51 ve Üstü | 42  | 2,64 | ,91 |     |       |      |      |
| Duyarsızlaşma    | 20-30      | 195 | 2,00 | ,78 | 3   | 84,86 | ,000 | 1-3  |
|                  | 31-40      | 184 | 2,06 | ,74 | 540 |       |      | 2-3  |
|                  | 41-50      | 123 | 2,41 | ,65 | 543 |       |      |      |
|                  | 51 ve Üstü | 42  | 2,15 | ,81 |     |       |      |      |
| Kişisel Başarı   | 20-30      | 195 | 3,58 | ,60 | 3   | 16,66 | ,000 | 1-3  |
|                  | 31-40      | 184 | 3,55 | ,70 | 540 |       |      | 2-3  |
|                  | 41-50      | 123 | 3,04 | ,87 | 543 |       |      | 4-3  |
|                  | 51 ve Üstü | 42  | 3,52 | ,88 |     |       |      |      |

Tablo 20’de görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilgili bulguların yaşa göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı Tukey Testi ile ölçülmüş ve yaşa göre değişkenine göre 41-50 yaş arası öğretmen grubunun diğer tüm gruplar arasında fark olduğu bulunmuştur. 41-50 yaş arası öğretmenlerin mesleki tükenmişliğinin en yüksek olduğu grup olması 51 ve üstü yaş grubunda ise aynı artışın söz konusu olmaması dikkat çekicidir. Nitekim yaş ilerledikçe mesleki tükenmişlik artıyor şeklinde bir durumla karşı karşıya bulunmamaktayız.

ahin (2007) tarafından yapılan ara tırmada elde edilen sonuçlara göre, Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma öğretmenlerin büyük yaş grubunda yüksek oldu u, Kişisel Başarının öğretmenlerin yaşlarından etkilenmedi i görülmü tür. Tümkeya (1996) tarafından yapılan ara tırmada öğretmenlerdeki tükenmişlikle birlikte, görülen psikolojik belirtiler, kullandıkları başa çıkma davranışları, meslek ve çalışmaları da ara tırılmı tür. Ara tırma sonucunda tükenmişlikle yaş de ği kenisi arasında anlamlı bir fark oldu u görülmü tür.

#### 4.5.4. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Okuldaki Görev Süresine Göre Durumu

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin okuldaki görev süresine göre durumunun tüm alt boyutlardaki bulgularına Tablo 21’de yer verilmi tir.

**Tablo 21:** Okuldaki Görev Süresine Göre Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

| Boyut            | Düzy           | N   | X    | Ss  | Sd  | F    | P    | Fark |
|------------------|----------------|-----|------|-----|-----|------|------|------|
| Duygusal Tükenme | 1-3 yıl        | 262 | 2,68 | ,84 | 3   | 7,11 | ,000 | 1-2  |
|                  | 4-6 yılı       | 155 | 3,01 | ,85 | 540 |      |      |      |
|                  | 7-9 yıl        | 54  | 3,00 | ,98 | 543 |      |      |      |
|                  | 10 yıl ve üstü | 73  | 3,04 | ,83 |     |      |      |      |
| Duyarsızlaşma    | 1-3 yıl        | 262 | 2,01 | ,74 | 3   | 4,08 | ,007 | 1-4  |
|                  | 4-6 yılı       | 155 | 2,20 | ,72 | 540 |      |      |      |
|                  | 7-9 yıl        | 54  | 2,22 | ,82 | 543 |      |      |      |
|                  | 10 yıl ve üstü | 73  | 2,30 | ,82 |     |      |      |      |
| Kişisel Başarı   | 1-3 yıl        | 262 | 3,52 | ,67 | 3   | 3,41 | ,017 | 1-2  |
|                  | 4-6 yılı       | 155 | 3,29 | ,77 | 540 |      |      |      |
|                  | 7-9 yıl        | 54  | 3,39 | ,89 | 543 |      |      |      |
|                  | 10 yıl ve üstü | 73  | 3,27 | ,75 |     |      |      |      |

Tablo 21’de görüldü ü gibi ilkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilgili bulguların okuldaki görev süresine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldı nda anlamlı bir fark oldu u anlaşılmı tür ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandı ı Tukey Testi ile ölçülmü ve okuldaki görev süresi de ği kenine göre tüm alt boyutlarda okuldaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmen ile anlamlı farklılık oldu u görülmü tür.

Mesleki tükenmişliğin okuldaki görev süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmen grubunda en düşük olduğu görülmüştür ve yine analiz sonuçlarına bakıldığında görülmüştür ki tüm alt boyutlarda okuldaki görev süresi 10 yıl ve üstü olan öğretmen grubunda mesleki tükenmişlik en yüksek düzeydedir. Emlek (2005) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile okulda çalışma süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

#### 4.5.5. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyinin Toplam Hizmet Süresine Göre Durumu

İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin toplam hizmet süresine göre durumunun tüm alt boyutlardaki bulgularına Tablo 22’de yer verilmiştir.

**Tablo 22:** Toplam Hizmet Süresine Göre Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları ANOVA Testi Sonuçları

| Boyut            | Düzye          | N   | X    | Ss  | Sd  | F     | P    | Fark |
|------------------|----------------|-----|------|-----|-----|-------|------|------|
| Duygusal Tükenme | 1-5 yıl        | 148 | 2,50 | ,72 | 3   | 27,43 | ,000 | 1-3  |
|                  | 6-10 yıl       | 129 | 2,60 | ,80 | 540 |       |      | 1-4  |
|                  | 11-15 yıl      | 177 | 3,19 | ,85 | 543 |       |      | 2-3  |
|                  | 16 yıl ve üstü | 90  | 3,14 | ,91 |     |       |      | 2-4  |
| Duyarsızlaşma    | 1-5 yıl        | 148 | 2,00 | ,80 | 3   | 9,52  | ,000 | 1-3  |
|                  | 6-10 yıl       | 129 | 1,92 | ,69 | 540 |       |      | 1-4  |
|                  | 11-15 yıl      | 177 | 2,28 | ,69 | 543 |       |      | 2-3  |
|                  | 16 yıl ve üstü | 90  | 2,34 | ,81 |     |       |      | 2-4  |
| Kişisel Başarı   | 1-5 yıl        | 148 | 3,66 | ,55 | 3   | 12,55 | ,000 | 1-3  |
|                  | 6-10 yıl       | 129 | 3,54 | ,68 | 540 |       |      | 2-3  |
|                  | 11-15 yıl      | 177 | 3,18 | ,81 | 543 |       |      | 4-3  |
|                  | 16 yıl ve üstü | 90  | 3,47 | ,89 |     |       |      |      |

Tablo 22’de görüldüğü gibi ilkökul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile ilgili bulguların toplam hizmet süresine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldığında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığı Tukey Testi ile ölçülmüştür ve toplam hizmet süresi de kişi kenine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında toplam hizmet süresi arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinin arttığı

görülmü tür. Ancak ki isel ba arı alt boyutunda bu ekilde belirgin bir ili kiye rastlanmamı tır.

Gündüz (2004) tarafından yapılan ara tırmada ö retmenlerin mesleki tükenmi likleri duygusal tükenmi lik ve duyarsızla ma alt boyutlarında toplam hizmet süresine göre farklılık göstermezken, ki isel ba arı alt boyutunda toplam hizmet süresine göre anlamlı farklılık oldu u sonucuna ula ılmı tır. Bunun tam tersi olarak ahin (2007) tarafından yapılan çalı mada duygusal tükenme ve duyarsızla ma alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmü ancak ki isel ba arı alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemi tır. Bunun yanı sıra bu ara tırma ile benzer ekilde Emlek (2005) tarafından yapılan çalı ma incelendi inde tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık oldu u görülmü tür.

#### 4.5.6. Ö retmenlerin Mesleki Tükenmi lik Düzeyinin E itimine Göre Durumu

İlkokul ö retmenlerinin mesleki tükenmi lik düzeyinin e itim de i kenine göre durumunun tüm alt boyutlardaki bulgularına Tablo 23’de yer verilmi tır.

**Tablo 23:** E itim De i kenine Göre Mesleki Tükenmi lik Alt Boyutları ANOVA Testi sonuçları

| Boyut            | Düze y                      | N   | X    | Ss  | Sd  | F     | P    | Fark |
|------------------|-----------------------------|-----|------|-----|-----|-------|------|------|
| Duygusal Tükenme | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 2,60 | ,77 | 3   | 27,58 | ,000 | 1-2  |
|                  | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 3,29 | ,87 | 540 |       |      | 2-4  |
|                  | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 2,96 | ,92 | 543 |       |      |      |
|                  | Di er                       | 40  | 2,82 | ,77 |     |       |      |      |
| Duyarsızla ma    | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 2,02 | ,78 | 3   | 6,15  | ,000 | 1-2  |
|                  | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 2,32 | ,71 | 540 |       |      |      |
|                  | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 2,22 | ,71 | 543 |       |      |      |
|                  | Di er                       | 40  | 2,06 | ,72 |     |       |      |      |
| Ki isel Ba arı   | E itim Fakültesi (4 Yıl)    | 303 | 3,62 | ,60 | 3   | 14,95 | ,000 | 1-2  |
|                  | E itim Yüksek Okulu (2 Yıl) | 175 | 3,17 | ,87 | 540 |       |      |      |
|                  | Ö retmen Okulu veya Lisesi  | 26  | 3,39 | ,89 | 543 |       |      |      |
|                  | Di er                       | 40  | 3,32 | ,82 |     |       |      |      |

Tablo 23’te görüldü ü gibi ilkökul ö retmenlerin mesleki tükenmi lik düzeyleri ile ilgili e itim de i kenine göre durumunun ANOVA analizi sonuçlarına bakıldı ında anlamlı bir fark oldu u anla ılmı tır ( $p=,005$ ). Gruplar arasındaki anlamlı farkın hangi

grup veya gruplardan kaynaklandı ı Tukey Testi ile ölçülmü , duyarsızla ma ve ki isel ba arı alt boyutlarında farkın kayna ının sadece E itim Fakültesi mezunları ile E itim Yüksek Okulu mezunlarının durumundan kaynaklandı ı görülmü tür. Duygusal Tükenme alt boyutunda E itim Yüksek Okulu mezunlarının mesleki tükenmi lik düzeyinin en yüksek, E itim Fakültesi mezunlarının en dü ük oldu u görülmü tür. Yine bu ili ki ile paralel olarak ki isel ba arı alt boyutunda da aynı ili kinin söz konusu oldu u görülmü tür.

ahin (2007) tarafından yapılan ara tırmada elde edilen sonuçlara göre Ki isel Ba arı ö retmenlerin e itim durumlarından etkilenmezken, Duygusal Tükenme ve Duyarsızla ma alt boyutlarının e itim de i keninden etkilendi i sonucuna ula ılmı tır. Sönmez (2010) tarafından yapılan ara tırmada e itim durumu de i kenine göre mesleki tükenmi li in tüm alt boyutlarda incelenmi anlamlı farklılıklar oldu u görülmü tür. Aydın (2002) tarafından yapılan ilkö retim okulu yöneticilerinin bireysel tükenmi lik düzeylerinin belirlenmesi ile ilgili ara tırmada okul yöneticileri arasında Duygusal Tükenmi lik, Duyarsızla ma ve Ki isel Ba arısızlık ekinde tükenmi lik düzeyleri açısından e itim de i kenine göre anlamlı fark bulunmamı tır. Yine aynı ekilde Kösterelio lu (2007) tarafından yapılan ara tırmada yöneticilerin duygusal tükenme, duyarsızla ma ve ki isel ba arısızlık alt boyutlarında dü ük seviyede tükenmi lik yaşamakta oldu u bulgusuna ula ılmı tır ve e itim de i kenine göre anlamlı farklılık göstermedi i sonucuna ula ılmı tır.

#### **4.6. Ö retmenlerin Okul Müdürlerini Ö retimsel Lider Olarak Algılama Düzeyleri ile Mesleki Tükenmi likleri Arasındaki İlişki**

İlkokul ö retmenlerin okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile ilgili bulgular okul amaçlarının belirlenmesi ve payla ılması rollerine sahip olma düzeyleri, e itim programı ve ö retim sürecinin yönetimi rollerine sahip olma düzeyleri, ö retim süreci ve ö rencilerin de erlendirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri, ö retmenlerin desteklenmesi ve geli tirilmesi rollerine sahip olma düzeyleri, düzenli ö retme-ö renme çevresi ve iklimi olu turma rollerine sahip olma düzeyleri olmak üzere be ayrı boyutta de erlendirilerek yorumlanmı tır.



Ö retimsel liderlik özelliklerinin yer aldığı beş ayrı boyutun her birinin mesleki tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ile ilişkisinin analizi ile ilgili korelasyon sonuçları Tablo 24’de yer almaktadır.

**Tablo 24.** İlkokul Ö retmenlerinin Okul Müdürlerini Ö retimsel Lider Olarak Algılama Düzeyleri ile Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki

|   | Duygusal Tükenme |     | Duyarsızlaşma |     | Kişisel Başarı |     |
|---|------------------|-----|---------------|-----|----------------|-----|
|   | r                | p   | r             | p   | r              | p   |
| Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması       | -,72             | ,00 | -,49          | ,00 | ,44            | ,00 |
| Eğitim Programı ve Ö retim Sürecinin Yönetimi       | -,61             | ,00 | -,48          | ,00 | ,46            | ,00 |
| Ö retim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi    | -,59             | ,00 | -,48          | ,00 | ,46            | ,00 |
| Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi       | -,53             | ,00 | -,40          | ,00 | ,37            | ,00 |
| Düzenli Öğretme-Öğrenme Çevresi ve İklimi Oluşturma | -,71             | ,00 | -,47          | ,00 | ,45            | ,00 |

Duygusal tükenme alt ölçeği, bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade etmektedir. Duyarsızlaşma alt ölçeği, hizmet götürülen kişilere karşı katı, soğuk, ilgisiz ve hatta insancıl olmayan tarzda olumsuz bir tavır sergilemektir. Kişisel başarı alt ölçeği ise kişinin içindeki başarı ve yeterlilik duygularını tanımlar (Sürgevil, 2006). Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan puanların yüksek düzeyde olması tükenmişliği gösterirken, kişisel başarı puanlarının yüksek düzeyde olması tükenmişliğin olmadığını göstermektedir.

Korelasyon katsayılarının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada Büyüköztürk (2011) 0.70-1.00 arasında olmasını yüksek, 0.70-0.30 arasında orta, 0,30-0.00 arasında olmasını düşük düzeyde ilişki olarak tanımlamıştır. Nitekim analiz sonuçlarına baktığımızda duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile ö retimsel liderlik alt boyutları arasındaki ilişki negatif yönde, kişisel başarı alt boyutu ile ö retimsel liderlik alt boyutları arasındaki ilişki ise pozitif yöndedir.

Tablo 24’te görüldüğü gibi ilkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin ö retimsel liderlik özelliklerini algılama düzeylerinin okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutu( $r=,72$   $p=,00$ ) ile düzenli öğretilme-öğrenme çevresi geliştirme ve

iklimi oluşturma boyutlarının ( $r=,71$   $p=,00$ ) mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme alt boyutları ile arasındaki ilişkinin ters yönde ve yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin ö retimsel liderlik özelliklerini algılama düzeylerinin eğitim programı ve ö retim sürecinin yönetimi ( $r=,60$   $p=,00$ ), ö retim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi ( $r=,59$   $p=,00$ ) ve öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutları ( $r=,63$   $p=,00$ ) ile mesleki tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarının tümü ile arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmüştür.

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin ö retimsel liderlik düzeylerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunun mesleki tükenmişlik ile ilişkisine bakıldığında kişisel başarı düzeyinin en düşük olduğu boyut olarak karşımıza çıkmaktadır ( $r=,37$   $p=,00$ ). Yine ö retimsel liderlik düzeyinin tüm alt boyutlardaki ilişkinin en düşük olduğu kişisel başarı alt boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlerin okul müdürü ile ilgili olumsuz yanıtlarının yoğun olma durumunun dahi öğrencilerle birebir yapılan süreçlerde etki etmediği söylenebilir. Nitekim mesleki tükenmişlik düzeyi kişisel başarı alt boyutu ile ilgili bulguları elde etmek için sorulan sorulardan “Bazı öğrencilerin başına gelenler gerçekten umurunda değil” cevabına her zaman cevabı hiç verilmemiştir. Yine kişisel başarı alt boyutu içinde yer alan diğer sorulara da çoğunlukla hiçbir zaman cevabının verilmesi dikkat çekicidir.

Okul müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyinin tüm alt boyutları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkinin en fazla duygusal tükenme alt boyutunda olduğu görülmüştür. Yani ö retimsel liderlik özelliklerine vakıf olmayan okul müdürü ile çalışılması en fazla öğretmenlerin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmaya neden olmaktadır.

## 5. BÖLÜM

### Sonuç ve Öneriler

Ara tırmanın bu bölümünde ara tırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ili kin önerilere yer verilmi tir.

#### 5.1. Sonuç

Ara tırmadan elde edilen sonuçlar unlardır:

1. Ö retmenlerin müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmi likleri arasındaki ili kinin var oldu u sonucuna ula ılmı tir. Söz konusu ili kinin duygusal tükenme boyutunda en fazla, ki isel ba arı boyutunda en dü ük oldu u görülmü tür.

2. Ö retmenlerin müdürleri ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmi likleri arasındaki ili ki; Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Payla ılması, Düzenli Ö retme-Ö renme Çevresi ve klimi Olu turma alt boyutları ile duygusal tükenme alt boyutu arasında negatif yönde yüksek düzeyde, duyarsızla ma alt boyutu ile negatif yönde orta düzeyde, ki isel ba arı alt boyutu ile pozitif yönde orta düzeyde oldu u görülmü tür. E itim Programı ve Ö retim sürecinin Yönetimi, Ö retim Süreci ve Ö rencilerin De erlendirilmesi, Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geli tirilmesi alt boyutları ile duygusal tükenme ve duyarsızla ma alt boyutlarında negatif yönde orta düzeyde, ki isel ba arı alt boyutunda ise pozitif yönde orta düzeyde oldu u görülmü tür.

3. Ö retmenler müdürlerinin Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Payla ılması, Düzenli Ö retme-Ö renme Çevresi ve klimi Olu turma, E itim Programı ve Ö retim sürecinin Yönetimi, Ö retim Süreci ve Ö rencilerin De erlendirilmesi, Ö retmenlerin Desteklenmesi ve Geli tirilmesi alt boyutlarında ö retimsel liderlik özelliklerini ara sıra gerçekle tirdiklerini ifade etmi lerdir.

4. Erkek ö retmenler ile kadın ö retmenler arasında müdürlerini ö retimsel lider olarak algılama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemi tir. Bunun

yanında kariyer basama 1, ya , okuldaki görev süresi, toplam hizmet süresi ve e itim de i kenlerine göre anlamlı farklılık oldu u görülmü tür.

5. Ö retmenler müdürlerini tüm alt boyutlarda kariyer basama na göre uzman ö retmenlerle di er kariyer basamaklarına oranla, ya a göre 20-30 ya arası ö retmenlerle di er ya gruplarındaki ö retmenlere oranla, okuldaki görev süresine göre 7-9 yıl arası olan ö retmenlerle di er ö retmenlere oranla, toplam hizmet süresine göre 1-5 yıl arası olan ö retmenlerle di er ö retmenlere oranla, e itim de i kenine göre ise e itim fakültesi mezunları ile di er okullardan mezun olanlara oranla daha sıklıkla ö retimsel liderlik özelliklerini yerine getirdiklerini belirtmi lerdir.

6. Ö retmenler ara sıra duygusal olarak tükendiklerini belirtirken, çok seyrek duyarsızla tıklarını, ço u zaman ki isel ba arı hissettiklerini belirtmi lerdir.

7. Erkek ö retmenler ile kadın ö retmenler arasında mesleki tükenmi lik düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık görülmemi tir. Bunun yanında kariyer basama 1, ya , okuldaki görev süresi, toplam hizmet süresi ve e itim de i kenlerine göre anlamlı farklılık oldu u görülmü tür.

8. Ö retmenlerin mesleki tükenmi lik düzeyinin duygusal tükenme ve duyarsızla ma alt boyutlarında kariyer basama na göre uzman ö retmenlerle di er kariyer basamaklarına oranla, ya a göre 20-30 ya arası ö retmenlerle di er ya gruplarındaki ö retmenlere oranla, okuldaki görev süresine göre 10 yıl ve üzeri olan ö retmenlerle di er ö retmenlere oranla, toplam hizmet süresine göre 16 yıl ve üzeri olan ö retmenlerle di er ö retmenlere oranla, e itim de i kenine göre ise e itim fakültesi mezunları ile di er okullardan mezun olanlara oranla daha sıklıkla tükenmi lik hissettiklerini belirtmi lerdir.

## 5.2. Öneriler

Ara tırmanın sonuçlarına dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmelidir:

1. Okullarda yöneticilik ve liderlik eğitimi, etkili yöneticilik ve özerklik liderlik davranışlarını gösterebilecek müdürlerin atanması yönünde gerekli tedbirler alınmalı, düzenlenen yönetici yetiştirme programları bu amaçla geliştirilmelidir.

2. Öğretmenler okul müdürlerini “öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi” konusunda düşük özerklik lider olarak algılamaktadırlar. Bu nedenlere bağlı olarak okul müdürlerinin, personel yönetimi, performans değerlendirme konularında belirli aralıklarla hizmetçi eğitimlerden geçirilmeleri ve bu konuda güçlendirilmeleri gerekmektedir.

3. Milli Eğitim Bakanlığı ile koordineli olarak, üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim yöneticisi yetiştirme bölümleri açılmalıdır. Okul yönetimi ve liderlik araştırmalarına daha çok ağırlık verilmelidir. Üniversitelerin eğitim ve yönetim bölümlerinin koordinasyonu ile liderlik konusunda yeni veri toplama araçları geliştirilmelidir.

4. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine tükenmişlik sendromu tanıtılmalı, nedenleri, sonuçları ve bastırma yolları ile ilgili hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.

5. Bu çalışma ile literatür taranarak okul müdürlerinin özerklik liderlik anlayışları ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki araştırılmış ve her iki konu bir arada ele alınarak bu alandaki eksikliklerin tamamlanmaya çalışılmıştır. Gelecekte yapılacak olan benzer çalışmalarda liseler ve ortaokul öğretmenlerinin ayrı ayrı ele alınması yine bunun yanında iller ya da köy ve kent öğretmenleri arasında karşılaştırma yapılması literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

## Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1994). **E itimde Etkili Yönetici Davranı ları**. zmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuo lu, B. (2001). **Ö retmenlerde Tükenmi lik Doyumu Ve Ki ilik**. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Akgün, N. (2001). **İkö retim Okulu Müdürlerinin Ö retimsel Liderli i**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Abant zzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aksoy, E. (2006). **İkö retim Okulu Yöneticilerinin Ö retimsel Liderlik Rollerini (Aydın li Örne i)**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arıcan, T. (2009). **Ö retmenlerde Mesleki Tükenmi lik Ve Okul Yönetiminde Bürokrasi Arasındaki li kinin ncelenmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stanbul.
- Aydemir, A. (2003). **Yöneticilerde Stres Ve Tükenmi lik Düzeyleri le BireylerarasıÇatı malara Girme E ilimi Arasındaki li kiler Üzerine Bir Ara tırma (Bursa li Üç Tekstil Firması Örne i)**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski ehir.
- Aydın, L. (2002). **İkö retim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmi lik Düzeylerinin Belirlenmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Babao lan, E. (2006). **İkö retim Okulu Yöneticilerinde Tükenmi lik (Düzce li Örne i)**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Abant zzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, Y. (2009). **İkö retim Okullarında Çalı an Ö retmen Ve Yöneticilerin Örgütsel Ba lılı ı le Yöneticilerin Ö retimsel Liderlik Ve Dönü ümcü Liderlik Davranı ları Arasındaki li kilerin Analizi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir.

- Balta , A. & Balta , Z. (1998). **Stres Ve Ba a Çıkma Yolları**. stanbul: Remzi Kitabevi.
- Bass, B. M. (1985). **Leadership And Performance Beyond Expectations**. Ny: Free Press.
- Ba aran, E. (1994). **Yönetim**. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayraker, B. (2003). **İkö retim Okulu Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Davranı ları**, Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Bursalı lu, Z. (1987). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranı** . Ankara: Ankara Üniversitesi E itim Fakültesi Yayınları.
- Büyükdo an, B. (2003). **Lise Müdürlerinin Ö retim Liderli i Davranı larının De erlendirilmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk . (2011). **Bilimsel Ara tırma Yöntemleri**. Ankara: Pegem Akademi.
- Chapin, F.S. (1924). Socialized Leadership. **Journal of Social Forces**, 3, 57-60.
- Chell, J. (1995). **Introducing Principals To The Role Of Instructional Leadership**. A Summary Of A Master's Project, Ssta Research Centre Report.
- Chesnutt, W. (1997). The Relationship Betwen Social Support And Burnout n Special Education. **Exceptional Children**, Vol. 54, No. 5, S. 449-454.
- Cordes, L. Ve Dougherty T. (1993). A Review And An Integration Of Research On Job Burnout. **Academy Of Management Review**, Vol.18, No 4, S. 621-656.
- Corkery, L. (1991). **Teacher Characteristics, Burnout And Tolerance For Child Behavior**. Disertation Abstract nternational, Vol.52, No.6, S. 2070.
- Çam, O. (1992). Tükenmi lik Envanterinin Geçerlik Ve Güvenirli inin Ara tırılması. **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi**, Ankara.
- Çelik, E. (2007). **İkö retim Okulu Müdürlerinin leti im Becerileri le Tükenmi lik Düzeyleri Arasındaki li ki**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Çelik, V. (1998). Dönü ümcü Liderlik. **Kuram Ve Uygulamada E itim Yönetimi**.16, 423-442.
- Çelik, V. (2003). **E itimsel Liderlik**. Ankara: Pegema Yayınları.
- Demiral, E. (2007). **İkö retim Okulu Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Davranı ları**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Derbedek, H. (2008). **İkö retim Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Özelliklerinin Ö retmenlerin Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkileri**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Derobbio, A. (1995). **Factors Accounting For Burnout Among Secondary School Teachers**. Dissertation Abstract nternational, Vol.56, No 7, S. 2500-2501.
- Duran, M. (2003). **İkö retim Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Rollerine Milli E itim Örgütünün Yönetmel Yapı Ve leyi lerinin Etkilerinin ncelenmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Dursun, S. (2000). **Ö retmenlerde Tükenmi lik le Yükleme Biçimi, Cinsiyet, E itim Düzeyi ve Hizmet Süresi De i kenleri Arasındaki Yordayıcı li kilerin ncelenmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Emlek, S. (2005). **İkö retim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Ö retmenlerin Doyum Ve Mesleki Tükenmi lik Düzeyleri Arasındaki li ki**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir.
- Ercan, P. (1997). **İkokul Ve İkö retim Birinci Kademe Okullarında Görev Yapan Ö retmenlerin Okul Müdürünün Ö retimsel Liderlik Rolüne li kin Algı Ve Beklentileri**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir.
- Erçetin, . (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**. Ankara: Nobel Yayınları.



- Ergin, C. (1992). Doktor Ve Hem irelerde Tükenmi lik Ve Maslach Tükenmi lik Ölçe inin Uyarlanması. **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi**, Bilimsel Çalı maları El Kitabı, 22-25 Eylül, S. 143-154.
- Freudenberger,H.J. (1974). Staff Burnout. **Journal Of Social Issue**, S.159-165.
- Gençer, A. (2002). **Ö retmenlerin Doyumunu le Mesleki Tükenmi lik Düzeyleri Arasındaki li kiler**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eski ehir.
- Girgin, G. (1995). **İlkokul Ö retmenlerinde Meslekten Tükenmi li in Geli imini Etkileyen De i kenlerin Analizi Ve Bir Model Önerisi ( zmir li Kırsal Ve Kentsel Yöre Kar ıla tırması)**. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, zmir.
- Gökçekan, Z. ve Özer, R. (1999). **Rehber Ö retmenlerde Tükenmi lik**. Rize: Rize Rehberlik Ve Ara tırma Merkezi Müdürlü ü Yayınları.
- Graen, G.B., Uhl-Bien, M. (1995). **Relationship-Based Approach To Leadership: Development Of Leader-Member Exchange (Lmx) Theory Of Leadership Over 25 Years: Applying A Multi-Level Multi-Domain Perspective**. Leadership Quarterly, 6(2), 199-218.
- Greenberg, J. (1987). A Taxonomy Of Organizational Justice Theories. **Academy Of Managemet Review**, 12(1), 9-22.
- Griffith J, Steptoe A, Croypley M (1999). An Investigation Of Coping Strategies Associated With Job Stress n Teachers. **British Journal Of Educational Psychology**, 69 517.
- Güllüce, A. (2006). **Mesleki Tükenmi lik Ve Duygusal Zeka Arasındaki li ki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gümü eli, A. (1996). **stanbul lindeki İköretim Okulu Müdürlerinin Ö retim Liderli i Davranı ları**. Yayınlanmamı Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, stambul.

- Gümü eli, A. (2001). Ça da Okul Müdürünün Liderlik Alanları. **Kuram ve Uygulamada E itim Yönetimi**, (28), 531-548.
- Gündüz, B. (2004). **Ö retmenlerde Tükenmi li in Akılcı Olmayan nançlar Ve Mesleki Bazı De i kenlere Göre Yordanması**. Yayınlanmamı Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürsun, Y. (2007). **İkö retim Okul Müdürlerinin Ö retmenler Tarafından Algılanan Ö retimsel Liderlik Rollerini İletim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hallinger, P. Ve Joseph M. (1985). Assessing The Instructional Management Behaviour Of Principals. **The Elementary School Journal**, Vol.86, No.2, S. 218-247.
- Harcher, R.L. ve Hyle, A.E., (1996). Colloborative Power: A Grounded Theory Of Administrative Instructional Leadership n The Elementary School. **Journal Of Educational Administration**, 34(3), 15-29.
- İlık, H. ve Aksoy, E. (2008). İkö retim Okul Müdürlerinin Ö retim Liderliği Rollerini. **Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı 19.
- İlıkhan, V. (2004). **Çalışma Hayatında Stres Ve Başa Çıkma Yolları**. Ankara: Sandal Yayınları.
- Iwanicki, E.F. (1983). Professional Burnout Among Public School Teachers. **Public Personnel Management**, 17(2) 12-16.
- Izgar, H. (2000). **Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri Ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Izgar, H. (2001). **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.

- bicio lu, C. (1999). **İlkö retim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranı ları. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi**, nönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmi lik Sendromu. **İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi**. 68:29- 32.
- Karaka o lu, N. (2011). **E itim Yöneticilerinin Yönetmel Tarzları ile Ö retmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranı ları Ve Tükenmi lik Düzeyleri Arasındaki İli ki**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, U ak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, U ak.
- Karasar, N., (2006). **Bilimsel Ara tırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Da ıtım.
- Karata , B. (1984). **Ara tırma Teknikleri**. İstanbul: Ça layan Basımevi.
- Kösterelio lu, M. A. (2007). **Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Tükenmi lik Düzeyleri Arasındaki İli ki**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Abant zzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Maslach, C. ve Jackson, S. E. (1981). The Measurement Of Experienced Burnout. **Journal Of Occupational Behavior**, 2. Pp. 99-131.
- Maslach, C. ve Leiter, M. P. (1997). **The Truth About Burnout**. San Fransisco: Jossey.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. **Annual Review Of Psychology**, 52, 397-422.
- Maslach, Christina, Susan E. Jackson. (1982). The Measurement Of Experienced Burnout. **Journal Of Occupational Behaviour**, Vol: 2, 99-113.
- Mcewan, E.K. (1994). **Seven Steps To Effective nstructional Leadership**. New York: Scholastic.
- Nanus, B. (1992). Visionary Leadership. **How To Re-Vision The Future**. September, 20-25, New Jersey: Prentice-Hall.
- Norris, C. (1990). Developing Visionary Leaders For To Tomorrow's School. **NASSP Bulletin**, 74, 6-10.

- Örmen, U. (1993). **Tükenmişlik Duygusu Ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama.** Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özcan, Ö. (2003). **Lise Ve Dengi Okul Müdürlerinin Liderlik Davranı larının Müdür Ve Ö retmen Algısı Açısından ncelenmesi.** Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özden, Y. (1998). **E itimde Dönü üm: Yeni De er Ve Olu umlar.** Ankara: Pegem Yayınları.
- Özer, R. (1998). **Rehber Ö retmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri Ve Çe itli De i kenlere Göre ncelenmesi.** Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Özyurt, G. (2007). **Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Anlayı ı ile Mesleki Tükenmişli inin Kar ıla tırılması: Çaycuma Alan Ara tırması Örne i.** Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Poyraz, H. (2002). **İkö retim Okulu Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Davranı larını Gösterme Düzeyleri.** Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sa ır, M. (2011). **İkö retim Okulu Yöneticilerinin Ö retimsel Liderlik Rollerini Ve Kar ıla tıkları Sorunlar.** Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sayın, E. (2010). **Ö retimsel Liderlik Ve İkö retim Okulu Yöneticileri Üzerine Bir Ara tırma.** Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Se menli, S. (2001). **Rehber Ö retmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin ncelenmesi.** Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Serin, M. K. (2011). **İk retim Kurumlarında  retimsel Liderlik le rgtsel Ba lılık Arasındaki İli ki (Konya İli rne i)**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sever, A.D. (1997). **Hem irelerin Stresi le Ba aıkma Yolları ve Bunun Sonuçlarının Ara tırılması**. Yayınlanmamı Doktora Tezi, stanbul niversitesi Sa lık Bilimleri Enstitüsü, stanbul.
- Smith, W.F. & Andrews, R.L. (1989). Instructional Leadership: How Principal Make A Difference. **Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development**, 74, 6-10.
- Sönmez, N. (2010). **Okul Yöneticilerinin Görev Alanlarına Yönelik Yetki Kullanımında Kar ıla tıkları Sorunlar le Tükenmi lik Düzeyleri Arasındaki İli ki**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Sucuo lu, B. ve Kulo lu, N. (1996). zrl Çocuklarla alı an  retmenlerde Tükenmi li in De erlendirilmesi. **Türk Psikologlar Dergisi**, 10 (36).
- Sürgevil, O. (2006). **alı ma Hayatında Tükenmi lik Sendromu Tükenmi likle Mücadele Teknikleri**. Ankara: Nobel Yayınları.
- ahin, D.E. (2007). ** retmenlerin Mesleki Tükenmi lik Düzeyleri (Ankara İli İk retim Ve Orta retim Okulları rne i)**. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, E itim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ahin, Z. (2011). **Orta retim Okul Müdürlerinin  retimsel Liderlik Rollerini**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, nönü niversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- en, S. (1981). **İletme Yönetimi**. Ankara: Emel Matbaacılık.
- im ek, H. (2005). Orta  retim Alan  retmenli i Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden  rencilerin  retmenlik Mesle ine Yönelik Tutumları. **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik E itim Fakültesi Dergisi**, 2 (1), 2-26.

- İman, M. (1997). **Ö retim Liderliği**. Osman Gazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- İman, M. (2004). **Ö retim Liderliği**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tekeli, M. (2005). **İkÖ retim Okulu Yöneticilerinin Ö retimsel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici Ve Ö retmen Algılarının Karşılaştırılması**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tıkkır, N. (2005). **İkÖ retim Okulu Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Davranışlarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Torun, A. (1995). **Tükenmişlik, Aile Yapısı Ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme**, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turan, S. (2002). Örgütsel iklim ve örgütsel bağlılık: insanın bir çalışmada Türk kamu okullarında etkileşimleri. **Eğitim Planlaması**, 14 (2), 20-30.
- Tümekaya, S. (1996). **Ö retmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler Ve Baş Çıkma Davranışları**. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 27.
- Uzunluoğlu Ok, S. (2002). **Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Doyumu, Rol Çatışması, Rol Belirsizliği Ve Bazı Bireysel Özelliklere Göre İncelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış, Doktora Tezi, Ankara.
- Vinson, T.P. (1997). The Performance Of Secondary Principals As Instructional Leaders in Mississippi Public Schools As Perceived By Superintendents. **Principals, And Classroom Teachers**. UMI, Bell & Howell Co.
- Whitaker, B. (1997). Instructional Leadership And Principal Visibility. **Clearing House**, 70 (3), 155-157.

- Wildly, H. ve Clive D. (1993). **Instructional Leadership n Primary And Secondary Scholls n Western Australia**. Journal Of Educational Administration, Vol.31, No.2, S. 43-62.
- Yang, C.S. (1996). **Instructional Leadership Behaviors Of Elementary School Principals n Taiwan**. Republic of China. UMI, Bell & Howell Co.
- Yerlikaya, A. (2000). **Köy Ve ehirlerde Görev Yapan Sınıf Ö retmenlerinde Tükenmi lik Düzeylerinin ncelenmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Yılmaz, E. (2010). **İkö retim Okulu Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Rollerini Etkili Okul Arasındaki İlişkinin De erlendirilmesi**. Yayınlanmamı Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

### Ö retmen Kişisel Bilgi Formu

**1- Kariyer Basama ınız**

- ( ) Aday Ö retmen ( ) Uzman Ö retmen  
 ( ) Ö retmen ( ) Ba Ö retmen

**2- Ya ınız:**

- ( ) 21 - 30 ( ) 31 - 40 ( ) 41 - 50 ( ) 51 VE ÜSTÜ

**3- Cinsiyetiniz:**

- ( ) Bayan ( ) Erkek

**4- Kaç Yıldır bu okulda görev yapıyorsunuz?**

- ( ) 1 - 3 ( ) 4 - 6 ( ) 7 - 9 ( ) 10 YIL VE ÜSTÜ

**5- Meslekteki Toplam Hizmet Süreniz?**

- ( ) 1 - 5 ( ) 6 - 10 ( ) 10 - 15 ( ) 16 YIL VE ÜSTÜ

**6- Bitirdi ınız Son E itim Kurumu:**

- ( ) E itim Fakültesi (4 yıl)  
 ( ) Yüksek Ö retmen Okulu (2 yıl)  
 ( ) Ö retmen Okulu veya Lisesi  
 ( ) Di er



## Okul Müdürlerinin Ö retimsel Liderlik Davranı ları Anketi

| Anket Maddeleri  | Yerine Getirme Dereceleri |                       |                       |                       |                       |
|--|---------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|  | (1)Hiçbir Zaman           | (2)Çok Seyrek         | (3)Ara sıra           | (4)Ço u Zaman         | (5)Her Zaman          |
| <b>OKUL MÜDÜRÜM;</b>   |                           |                       |                       |                       |                       |
| <b>A. Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması</b>  |                           |                       |                       |                       |                       |
| 1- Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.   | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2- Okuldaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.                                   | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3- Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.                      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4- Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.                     | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5- Okulun amaçları ile derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.                           | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6- Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.  | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7- Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.                                      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8- Öğrencilerin mevcut başarılarını artırmaya dönük amaçlar belirler.                                | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9- Okulun amaçlarının, uygulamaya yansıtılmasına öncülük eder.                                       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10- Öğrenci başarı konusunda herkesi, yüksek beklentilere sahip olmasına teşvik eder.                | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>B- Etkinlik Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi</b>  |                           |                       |                       |                       |                       |
| 11- Okulun etkin öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planını hazırlar.                    | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12- Okul programında öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.               | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13- Okulun öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.   | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14- Programla ilgili materyallerin(Kitap, Dergi Vb.) inceleme seçimine aktif olarak katılır.         | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15- Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanımını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.             | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16- Okulda ders dışı sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.                             | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17- Öğrencilerin derse geç kalmasını ve derse bölmesini engeller.                                    | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18- Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.                                      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19- Okuldaki zamanının çoğunu etkin ortamlarında gözlem yaparak ve etkinliğe katılarak geçirir.      | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20- Anonlar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önlerim. | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21- Öğrencilerin güvenliğini önemser ve onlar için kaygılanırım.                                     | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>C- Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi</b>   |                           |                       |                       |                       |                       |
| 22- Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.                   | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23- Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.           | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24- Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklik yapar.          | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25- Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç öğrencileri belirler.                       | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26- Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.                        | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27- Okulun başarı durumunu yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildiririm.                        | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28- Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendiririm.         | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29- Sınıf içi gözlemler sonrasında, öğretmenleri öğretim ile ilgili önemli konuları açıklar.         | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30- Sınıf içi öğretileri değerlendirirken, öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.                  | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31- Okul ile ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.               | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32- Okulda yeni öğretim metodlarını uygular.   | <input type="radio"/>     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>D- Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi</b>  |                           |                       |                       |                       |                       |

|   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 33- Ö retmenleri ki isel olarak tanırım.  | O | O | O | O | O |
| 34- Ö retmenlerin üst düzeyde performans geli tirmelerini te vik ederim.  | O | O | O | O | O |
| 35- Üstün çaba ve ba arılarından dolayı ö retmenlere iltifatta bulunurum.   | O | O | O | O | O |
| 36- Özel çaba ve gayretlerinden dolayı ö retmenleri yazılı olarak takdir ederim.  | O | O | O | O | O |
| 37- Ö retmenlerin mesleki yönden geli meleri için hizmet içi e itim çalı maları düzenler.                                 | O | O | O | O | O |
| 38- Kendilerini mesleki yönden geli tirebilecekleri fırsatlardan, ö retmenleri haberdar eder.                             | O | O | O | O | O |
| 39- Mesleki yönden geli me çabası içinde olan (Hizmet içi e itim, Lisans üstü e itim vb. katılma) Ö retmenleri destekler. | O | O | O | O | O |
| 40- Ö retmenlerin birbirleriyle olan ileti iminde kolaylık sa lar.  | O | O | O | O | O |
| 41- Gazete ve dergilerde, e itim ile ilgili çıkan önemli yazıları ço altarak ö retmenlere da ıtır.                        | O | O | O | O | O |
| 42- Ö retmenler için konferanslar vermek üzere okul dı ndan konu macılar ça ırır.   | O | O | O | O | O |
| 43- Okula yeni gelen ö retmenin uyum sorununu düzenlemek için gerekli bilgilendirmeyi yapar.                              | O | O | O | O | O |
| 44- Hizmet içi e itim çalı malarında edinilen yeni bilgi ve becerileri payla mak için toplantılar yapar.                  | O | O | O | O | O |
| 45- Hizmet içi e itim çalı malarında edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılmasını destekler.            | O | O | O | O | O |
| <b>E. Düzenli Ö retme-Ö renme Çevresi ve klimi Olu turma</b>  |   |   |   |   |   |
| 46- Yönetici, ö retmen, ö renci, di er personel arasında takım ruhu olu masına öncülük eder.                              | O | O | O | O | O |
| 47- Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için ö retmenleri destekler.   | O | O | O | O | O |
| 48- Etkili bir ö retim ve ö renme için gerekli düzen ve disiplini sa lar.   | O | O | O | O | O |
| 49- Okulda tüm ö rencilerin ö renebilece i ve ba arılı olabilece i inancını yerle tirmeye çalı ır.                        | O | O | O | O | O |
| 50- Okulda ö retmen ve ö rencilerin zevkle çalı abilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.                                  | O | O | O | O | O |
| 51- Ö retmen ve ö renciler arasında kayna mayı sa layacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.                               | O | O | O | O | O |
| 52- E itim-Ö retim ile ilgili yeni ve farklı görü ler ortaya atan ö retmenleri destekler.                                 | O | O | O | O | O |
| 53- Birey ve gruplar arası çatı malarda okulun zarar görmesini engeller.  | O | O | O | O | O |
| 54- Yapılacak i ler ile ilgili zaman ve kaynak ayırmada ö retim ile ilgili konulara öncelik veririm.                      | O | O | O | O | O |
| 55- Ö renci ba arısını artırmak için aile ve çevrenin okula deste ini sa lar.   | O | O | O | O | O |
| 56- Okul çevresindeki ki i ve kurulu lara gerekti inde okulun önemini vurgular.   | O | O | O | O | O |

## Maslach Tükenmişlik Ölçeği

|    | Aşağıda, ki ilerin ruh durumlarını ifade ederken kullandıkları bazı cümleler verilmiştir. Lütfen her bir cümleyi dikkatle okuyarak hangi sıklıkta hissettiğinizi size uyan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. | (1)Hiçbir Zaman | (2)Çok Seyrek | (3)Ara sıra | (4)Çoğu Zaman | (5)Her Zaman |
|----|---|-----------------|---------------|-------------|---------------|--------------|
| 1  | Kendini işimden duygusal olarak uzaklaşmış hissediyorum.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 2  | gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 3  | Sabah kalkıp yeni bir günü kaldıramayacağımı hissediyorum.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 4  | Öğrencilerimin pek çoğu hakkında neler hissettiklerini anlayabilirim.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 5  | Bazı öğrencilerime onlar sanki ki sınıftan yoksun bir objeymiş gibi davrandıklarını hissediyorum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 6  | Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 7  | Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 8  | İşimin beni tükettiğini hissediyorum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 9  | İşimle diğer insanların yaşamalarını olumlu yönde etkilediğini hissediyorum.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 10 | Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara katkı katılmı hissediyorum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 11 | Bu işimi beni duygusal olarak katılmı için sıkıntı duyuyorum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 12 | Kendimi çok enerjik hissediyorum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 13 | İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 14 | İşimde gücümün üstünde çalıştığımı hissediyorum.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 15 | Bazı öğrencilerin başına gelenler gerçekten umurumda değil.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 16 | Doğrudan insanlarla çalışmak bende çok fazla strese neden oluyor.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 17 | İşim gereği katkı katılmı ki ilere rahat bir atmosferi kolayca sağlayabilirim.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 18 | İşim gereği katkı katılmı ki ilerle yakın ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi ferahlamış hissediyorum.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 19 | Bu meslekte pek çok değerli işler yaptım.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 20 | Kendimi çok çaresiz hissediyorum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 21 | İşimde duygusal sorunları bir hayli sorunlulukla hallederim.  | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |
| 22 | İşim gereği katkı katılmı ki ilerin bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.   | ( )             | ( )           | ( )         | ( )           | ( )          |

T.C.  
VAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı: 94104669.100/7121  
Konu: Araştırma İzni

29/04/2013

## İL MAKAMINA

İlgi: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 19/04/2013 tarih ve 75654547-705/226 sayılı yazıları.

İlgi yazıda belirtildiği üzere; YYÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Seyhan SAHINKAYA GÜVEN ilimiz merkez ilköğretim kurumları yönetici ve öğretmenlerine ilgi sayı yazı ekinde bulunan anket ve ölçekleri uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışmanın ilgili okullarda yapılması müdürlüğünüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Muhlis CEYLANI  
Millî Eğitim Şube Müdürü

  
OLUR  
... / 04 / 2013

Mucip KINA  
Millî Eğitim Müdürü

## **Öz Geçmi**

06.10.1979 tarihinde Düzce ili Akçakoca ilçesinde doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Akçakoca'da tamamladı. Lisans öğrenimini Ankara ili Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde yaparak 2001 yılında mezun oldu. 2001 yılı itibari ile Van ili Merkez ilçesinde sınıf öğretmeni olarak göreve başladı. 2008 yılı görevde yükselme sınavı ile okul yöneticiliğine göreve başladı. Halen Van ili Merkez ilçesi Namık Kemal Ortaokulunda yönetici olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.