

T.C  
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
İŞLETME YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİĞİ İLE YÖNETİCİLERİ İÇİN  
ALGILADIKLARI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ  
DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA UYGULAMASI: MERSİN İLİ ÖRNEĞİ

TEZİ YAZAN

Adem NANE

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul GÖDELEK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERSİN, EYLÜL / 2013

T.C  
ÇAĞ ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE


"ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİĞİ İLE YÖNETİCİLERİ İÇİN  
ALGILADIKLARI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ  
DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA UYGULAMASI: MERSİN İLİ ÖRNEĞİ"  
başlıklı bu tez çalışması jürilerimiz tarafından oy birliği ile İşletme Yönetimi Anabilim  
Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.



Tez Danışmanı - Jüri Başkanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul GÖDELEK



Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Eda YAŞA ÖZELTÜRKAY



2.Yedek Jüri Üyesi: Yrd. Doç. Dr. Murat GÜLMEZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylıyorum.

  
20 / 09 / 2013

Prof. Dr. Halil Çetin BEDESTENCI  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür Vekili

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge,  
şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 Sayılı Fikir ve Sanat  
Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

## ÖNSÖZ

Eğitim sistemimizde okul yöneticisi, okulun ve okul programının yönetiminden, öğrenmenin gerçekleşmesinden ve okulun başarısından birinci derecede sorumlu görülen kişidir. Okulunu amaçları doğrultusunda geliştirmek isteyen bir okul yöneticisi, etkili bir yönetim sağlayabilmek için lider olmak durumundadır. Liderlik, grubun davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşmayı sağlamak olarak tanımlanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkili kişi olarak yöneticilerin sahip olduğu liderlik davranışları da bu sorumluluğu ön plana çıkarmaktadır.

İnsanlarla işi gereği yüz yüze yoğun ilişki içersinde olan kişilerde görülen tükenmişlik; öğrenciler ve velilerle sürekli iletişim içersinde olan öğretmenler üzerinde psikolojik, duygusal ve davranışsal olarak olumsuz etkiler yapmaktadır. Tükenme yaşayan öğretmenin dersine, öğrencilerine ve eğitime olan ilgisi giderek azalır ve bu durum okulun başarısını etkiler.

Bu araştırma, kamu okullarında görevli olan öğretmenlerin kendi algılarına göre tükenmişlik düzeylerini saptamak; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmak amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın her aşamasında beni cesaretlendiren yapıcı eleştirilerini ve yardımlarını esirgemeyen danışmanım Mersin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Psikoloji Bölümü Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul GÖDELEK'e,

Çalışmamın her safhasında büyük bir özveride bulunarak, hoş görüşünü ve desteğini esirgemeyen değerli eşim Büşra NANE' ye en içten dileklerle teşekkür ederim.

20.09.2013

Adem NANE

## ÖZET

# ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİĞİ İLE YÖNETİCİLERİ İÇİN ALGILADIKLARI LİDERLİK DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ DÜZEYİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA UYGULAMASI: MERSİN İLİ ÖRNEĞİ

Adem NANE

**Yüksek Lisans Tezi, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı**

**Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul GÖDELEK**

**Eylül 2013, 110 sayfa**

Bu araştırma, kamu (Anaokulu, İlkokul, Ortaokul, Lise) okullarındaki öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma evrenini; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Mersin İli merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki kamu okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) çalışan 21.820 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki öğretmenlerden tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak 466 öğretmen belirlenmiştir. Araştırmada, veriler üç bölümden oluşan (Ek-I) anketler aracılığı ile toplanmıştır. (Ek-I) de Kişisel Bilgi Formu, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğretmen Formu yer almaktadır. Verilerin değerlendirilmesinde IBM SPSS 20 programından yararlanılmıştır. Araştırmada frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (Ss) ve Pearson çarpım momentler korelasyon katsayısı (r), t testi ve one - way anova hesaplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin duygusal tükenme boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin okuldaki görev süresi, mesleki kıdem, yaş değişkenlerine; duyarsızlaşma boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin branş, yaş, mesleki kıdem değişkenlerine; kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin ise mesleki kıdem, yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet ve öğrenim durumu

değişkenleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticileri en çok anlayış gösterme liderlik davranışı sergilemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarı, Tükenmişlik, Öğretmen, Okul Yöneticisi, Liderlik Davranışı

## **ABSTRACT**

### **THE RELATION LEVEL BETWEEN THE BURN OUT OF TEACHERS AND THEIR PERCEPTION OF LEADERSHIP BEHAVIORS OF THEİR ADMINISTRATORS: SAMPLE OF MERSİN PROVINCE**

**Adem NANE**

**Master of Arts, Department of Business Administration**

**Advisor: Assist. Prof. Dr. Ertuğrul GÖDELEK**

**September 2013, 110 pages**

This research aims to determine whether there is a meaningful relation between the burnout level of the teachers and the leadership behaviors of the school principals based upon the views of the teachers at public schools (Preschool, Elementary School, Middle School and High School)

The research population consists of 21.820 teachers that work in public schools (preschool, elementary school, middle school and high school) in Mersin province and other counties in 2012-2013 academic years. 466 teachers have been chosen by using random sampling. The data was collected by using a questionnaire with three sections (Appendix-I). The Appendix I includes Personal Information Form, Leader Behavior Description Questionnaire, and Maslach Burnout Inventory - Teacher Form. The IBM SPSS 20 was used to assess the data. Frequency (f), percentage (%), arithmetic average ( $\bar{x}$ ), standard deviation (Ss), Pearson Product-Moment Correlation Coefficient (r), t test and anova was calculated.

According to the results of the research; it was found that emotional burn out levels differ according to tenure in school, occupational seniority and age variables; desensitization burn out levels differ in terms of field of study, age, occupational seniority variables; personal success burn out levels differ with respect to occupational seniority and age variables.

There has been no meaningful relation between burn out levels and gender and educational background. According to what teachers perceive, the most frequent leadership behavior that the school principals exhibit is empathizing.

**Key Words:** Emotional Burnout, Desensitization, Personal Success, Burnout, Teacher, School Administrator, Leadership Behavior

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Yönetici Roller ve Bunlara İlişkin Faaliyetler.....	32
<b>Tablo 3.2.</b> Liderlik Davranışının İki Boyutu Arasındaki İlişkiler.....	52
<b>Tablo 4.1.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanları .....	63
<b>Tablo 4.2.</b> Maslach Tükenmişlik Envanteri Güvenirlik Katsayıları.....	64
<b>Tablo 4.3.</b> Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği Güvenirlik Katsayıları.....	65
<b>Tablo 4.4.</b> Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği Boyutları.....	66
<b>Tablo 5.1.</b> Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Puanları .....	67
<b>Tablo 5.2.</b> Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Puanları.....	68
<b>Tablo 5.3.</b> Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	69
<b>Tablo 5.4.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları .....	69
<b>Tablo 5.5.</b> Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları.....	70
<b>Tablo 5.6.</b> Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları .....	71
<b>Tablo 5.7.</b> Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	71
<b>Tablo 5.8.</b> Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	72
<b>Tablo 5.9.</b> Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması	73
<b>Tablo5.10.</b> Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması.....	73
<b>Tablo5.11.</b> Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süreleri İle Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	74



<b>Tablo5.12.</b> Öğretmenlerin Öğrenim Durumları İle Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	75
<b>Tablo 5.13.</b> Öğretmenlerin Branşı İle Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	75
<b>Tablo 5.14.</b> Öğretmenlerin Yaşları ile Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması .....	76
<b>Tablo 5.15.</b> Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	77

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	10
Şekil 2.2. Pearlman ve Hartman' ın Tükenmişlik Modeli.....	14

## KISALTMALAR LİSTESİ

MTÖ	: Maslach Tükenmişlik Ölçeği
DT	: Duygusal Tükenme
D	: Duyarsızlaşma
KB	: Kişisel Başarı
LDBÖ	: Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği

## İÇİNDEKİLER

<b>KAPAK</b> .....	<b>I</b>
<b>TEZ İMZA SÜRKÜLERİ</b> .....	<b>II</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>III</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>IV</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>X</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>XI</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>XII</b>

## BİRİNCİ BÖLÜM

<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	3
1.3.1. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Önemi.....	4
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.7. Tanımlar.....	6

## İKİNCİ BÖLÜM

<b>2. KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ AÇIKLAMALAR</b> .....	<b>7</b>
2.1. Kuramsal Açıklamalar.....	7
2.1.1. Tükenmişlik Kavramı.....	7
2.2. Tükenmişlik Modeli.....	8
2.2.1. Freudenberger'in Tükenmişlik Kuramı.....	9
2.2.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli.....	9
2.2.3. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli.....	11
2.2.4. Pines Tükenmişlik Modeli.....	12
2.2.5. Pearlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli.....	12

2.2.6. Scott Meier'in Tükenmişlik Modeli .....	15
2.2.7. Suran ve Sheridan'ın Tükenmişlikle İlgili Görüşleri.....	17
2.2.8. Maslach Tükenmişlik Modeli.....	17
2.3. Tükenmişliğin Nedenleri .....	20
2.4. Tükenmişliğin Belirtileri .....	22
2.5. Tükenmişliğin Sonuçları.....	24
2.6. Öğretmenlerde Tükenmişlik .....	26

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

<b>3. LİDERLİK KURAMI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR.....</b>	<b>29</b>
3.1. Yönetim .....	29
3.2. Okul Yönetimi .....	30
3.3. Yöneticilerin Rollerini.....	31
3.4. Liderlik .....	34
3.5. Liderlik Çeşitleri .....	36
3.5.1. Öğretimsel Liderlik.....	36
3.5.2. Kültürel Liderlik .....	37
3.5.3. Vizyoner Liderlik.....	38
3.5.4. Karizmatik Liderlik.....	39
3.5.5. Dönüşümcü Liderlik .....	40
3.6. Liderlik Kuramları.....	42
3.6.1. Özellik Kuramları .....	42
3.6.2. Davranışsal Kuramlar .....	43
3.6.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmalar .....	45
3.6.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları .....	45
3.6.3. Durumsallık Kuramı .....	46
3.6.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı.....	47
3.6.3.2. Yol Amaç Kuramı.....	48
3.6.3.3. Vroom ve Yetton'un Normatif Durumsallık Kuramı.....	50
3.7. Liderlik Davranışlarında Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutu.....	51
3.8. Okullarda Yöneticilerin Liderlik Özellikleri .....	52
3.9. Liderin Etki Kaynakları.....	54
3.10. Liderlerin Fonksiyonları .....	55

3.11. Yöneticilerin Fonksiyonları .....	56
3.12. Liderlerin Davranış Biçimleri .....	57

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

<b>4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ .....</b>	<b>58</b>
4.1. Araştırma Modeli .....	58
4.2. Evren .....	58
4.3. Örneklem .....	58
4.4. Verileri Toplama Yöntemi.....	59
4.5. Veri Toplama Araçları.....	59
4.5.1. Kişisel Bilgi Formu.....	59
4.5.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu .....	59
4.5.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Puanlaması .....	62
4.5.4. Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanların Yorumu.....	62
4.5.5. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği.....	63
4.6. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği .....	64
4.7. Veri Çözümleme Yöntemi.....	66

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

<b>5. BULGULAR ve YORUMLAR .....</b>	<b>67</b>
5.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular.....	67
5.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	68
5.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	68
5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.....	69
5.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	69
5.3.3. Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları.....	70
5.3.4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları .....	70
5.3.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları.....	71
5.3.6. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları.....	72
5.4. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi .....	72
5.4.1. Cinsiyetin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi.....	72
5.4.2. Mesleki Kıdem Tükenmişliğe Etkisi.....	73
5.4.3. Okuldaki Görev Süresinin Tükenmişliğe Etkisi .....	74

5.4.4. Öğrenim Durumunun Tükenmişliğe Etkisi .....	75
5.4.5. Branşın Tükenmişliğe Etkisi .....	75
5.4.6. Yaşın Tükenmişliğe Etkisi .....	76
5.5. Yöneticilerin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki.....	77
<b>6. SONUÇ ve ÖNERİLER .....</b>	<b>79</b>
6.1. Sonuçlar .....	78
6.1.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar .....	79
6.1.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar .....	81
6.2. Öneriler .....	81
<b>7. KAYNAKÇA .....</b>	<b>83</b>
<b>8. EKLER .....</b>	<b>90</b>
8.1. Ek-1: Kişisel Bilgi Envanteri.....	90
8.2. Ek-2: Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği.....	91
8.3. Ek-3: Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğretmen Formu .....	93
8.4. Ek-4: Araştırma İzin Belgesi .....	95

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya yönelik problem durumuna, araştırmanın amacına, problem cümlesine, alt problemlere, önemine, varsayımlara ve tanımlara yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Bireylerin eğitimini sağlayan, dolayısıyla toplumun eğitim ve kültürünün gelişip korunmasında en büyük pay sahibi meslek öğretmenliktir. Öğretmenlik, alan ve meslek bilgisinin yanı sıra özveri, hoşgörü, sürekli kendini yenileme, mesleği severek yerine getirme gibi özellikleri de gerektiren bir meslektir. Ancak şu unutulmamalıdır ki, öğretmenlik mesleği, bazı stres kaynaklarından dolayı, özellikle öğretmenlerin ruh sağlığının olumsuz yönde etkilenebilmesi açısından da riskli bir meslektir. Bu tür etkilenmeler, öğrencileri için çok önemli olan öğretmenin, öğrencilerine, işine, diğer insanlara karşı ilgisini, sevecenliğini ve mesleki rolünün gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmedeki etkililiğini azaltabilir. Literatürde bu tür olumsuzlukların yaşanması, yani enerjinin kaybı ya da aşırı talepler sonucu bazen fiziksel rahatsızlıklarla karakterize edilen, ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu “tükenmişlik (burnout)” olarak karşımıza çıkmaktadır (Girgin ve Baysal, 2006:2).

Tükenmişlik enerji, güç veya kaynaklar üzerinde aşırı istek ve taleplerden dolayı tükenmeye başlamak olarak da tanımlanmıştır (Peker, 2002:320). Kişisel kaynakların son bulmaya başlaması, normal günlük olaylara karşı olumsuz ve ümitsiz bir tavrın yer aldığı bir enerji tükenişi ve mesleki bir kapanıklık tükenmişlik olarak tanımlanmaktadır (Dağlı, 2004:22). Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar ne yazık ki, yalnızca o kişiyi ilgilendirmekle kalmayıp onun ötesinde öğrencilere, okula, veliye, kendi yakın çevresine de yansımaktadır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinde belirgin bozulmalar görülmektedir.

Bireylerde görülen tükenmişliğin nedenlerinden biri örgüttür. İşin belirsizliği, liderlik stili, geribildirim az olması, bürokrasiyle uğraşma, işin yüksek bilgi ve beceri gerektirmesi, müşteri veya insanlarla yoğun içsel ve duygusal ilişkide bulunma



zorunluluğunun baskısı altında olma gibi nedenler örgütte çalışan bireyleri tükenmişliğe sürükleyebilir. Bireylerin etkileşim içinde olduğu örgüt liderleri ve sergiledikleri liderlik davranışları da bu tükenme sürecinde etkilidir. Dolayısıyla lider kavramının iyi anlaşılması gerekmektedir (Dursun, 2009:2). Grubu yönetecek, grubu ortak hedefe götürecek kişidir lider (Yakut, 2006:7). Liderlik başkalarını etkileyerek iş yaptırma sanatıdır (Kılıç, 2006:5).

Lider, takipçilerine ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olur, deneyimlerini aktarır ve uygular. 1900'lü yıllara kadar, yöneticiler lider olarak kabul edilmiş ve liderlik araştırmalarında görev ve insan boyutu incelenmiştir. Ancak son 40 yıl içerisinde yapılan araştırmalar incelendiğinde liderlik ve yöneticilik kavramlarının farklı olduğu sonucuna varılmıştır. Yönetim bir kurumun amaç ve değerlerini saptama ve bunları gerçekleştirir; liderlik ise bir yön belirleyip çalışanları o yönde ilerlemeye motive etmedir (Dursun, 2009:3).

Son yıllarda ekonomik, sosyal, toplumsal alanlarda görülen önemli değişme ve gelişmeler, okulların yapı ve işleyişini etkileyerek, okulları yönetecek yöneticilerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır. Bu bakımdan okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları, buldukları okulu tüm boyutlarıyla etkilemektedir.

Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin çalışmaların geçmişi çok eski olmasa da, bu alanda son 20-30 yılda yapılan çalışmalarla çok önemli bulgular elde edilmiştir. Bu bulguların ışığında okul yönetimi ve liderliği, artık kendisine özgü ilkeleri, kuralları ve uygulamaları olan bir bilim alanı olma yolunda hızla ilerlemektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda okul yöneticiliği ile ilgili yeterlik alanları ve liderlik davranışlarına ilişkin birçok tanımlama yapılmıştır. Ancak bu tanımlamalara rağmen yine de çağdaş okul müdürünün sahip olması gereken temel liderlik alanları konusunda tam bir görüş birliğine varıldığı söylenemez. Bununla birlikte, günümüzdeki hızlı sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlerin etkisiyle okul müdürlüğünün geçmiş yıllara oranla daha karmaşık bir duruma geldiği, yeni koşulların okul müdürlerinin birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmalarını zorunlu hale getirdiği

konusunda bilim adamları ve uygulamacılar arasında güçlü bir görüş birliği oluşmuştur (Aktaran Şentürk, 2010:2).

Tükenmişliğin yaşanma ihtimali olan eğitim kurumlarının lideri olan okul yöneticilerine, hem öğretmenlerin performansını arttırmak hem de eğitim kalitesini yükseltmek adına büyük görevler düşmektedir. Buradan yola çıkarak; bu araştırma, kamu okullarındaki okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliğine etkisini araştırmaya yöneliktir. Eğitim kurumlarında yapılan bu araştırmanın, bu alanda yapılan diğer çalışmalara yeni bir boyut kazandırması hedeflenmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, “Kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile, okul yöneticilerinin sergilediği liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliğine etkisini araştırmaktır.”

## **1.3. Araştırmanın Problem Cümlesi**

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

### **1.3.1. Alt Problemler**

- Öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeyleri ile kişisel değişkenleri arasında,
  - a. Cinsiyet
  - b. Yaş
  - c. Branş
  - d. Öğrenim durumu
  - e. Mesleki kıdem
  - f. Kurumdaki görev süresi, değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

- Yöneticilerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Günümüzde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişimin beraberinde getirdiği birçok yeni duruma eğitim kurumları da her yönüyle kendini hazırlamak zorundadır. Kuşkusuz bunu gerçekleştirecek olanlar ise okul yöneticileridir.

Yaşanan değişim ve yenilenen şartlar okul yöneticilerinin liderlik vasıflarını ön plana çıkarmaktadır. Bu yüzden okul yöneticileri hem iyi bir yönetici hem de iyi bir lider olma vasfını taşımalıdır. Yapılan çalışmalar sonucunda liderlerin tutumları ile kurumlarında yaşanan tükenmişliğin ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okullarda görev alan öğretmenler için ciddi bir sorun haline gelen tükenmişlik, kimi zaman fark edilmekte kimi zamansa fark edilmemekte ya da önemsenmemektedir. Çıktısı insan olan okullarda, okul yöneticileri ve öğretmenler de tükenmişlik konusunda her zaman bilinçli hareket edememektedirler.

Öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar, sadece o kişiyi ilgilendirmemekte, tükenmişlik öğretmenle beraber öğrencilere, okula, personele, ebeveynlere ve öğretmenin kendi ailesine kadar uzanır. Öğretmenin mesleki tükenmişliği yaşamasının, öğretmenin kişisel sağlığı ve öğrenciye sunulan hizmetlerin dağıtımını gibi eğitim süreci üzerinde olumsuz ve zayıflatıcı bir etkisi vardır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, tükenmişliğin bu gibi sonuçlarına maruz kalan öğretmenlerin öğrencilere faydalı olması beklenemez. Yöneticinin; öğretmenlere olan yaklaşımı, onlarla iletişimi, okul ve eğitimle ilgili geleceğe dönük hedefleri, sergilediği liderlik davranışları, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliği etkileyebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin yöneticileri için gözlemledikleri liderlik davranışı algısı ile yaşadıkları tükenmişlik arasında ilişki bulunmaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ile yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, mevcut ihtiyaç için bir örnek

oluşturacak; bununla birlikte okul müdürlerine, okullarımızda tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin sorunlarının çözümü için yol gösterecektir. Bu noktadan hareketle yapılan araştırma sonuçlarının eğitim sisteminin en alt kademesinden en üst kademesine kadar yönetici kadrosuna da bir ışık tutacağı düşünülmektedir. Elde edilen veriler, okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışları karşısında tükenmişlikle ilgili öğretmen algılarının nasıl olduğu hakkında bir bakış açısı kazandıracaktır.

### **1.5. Araştırmanın Sayıtları**

Bu araştırmanın planlanıp yürütülmesinde, ulaşılan bulguların yorumlanmasında aşağıda verilen sayıtlılardan hareket edilmiştir.

- Araştırma kapsamında yer alan öğretmenler okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının farkındadır.
- Öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak, okul yöneticilerinin sahip oldukları liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki saptanabilir.
- Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.
- Bu çalışmada yer alan deneklerin, anket formunu içtenlikle doldurduğu varsayılmıştır.
- Deneklerden oluşan örneklem grubunun, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

### **1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları**

- Bu araştırmada, okul yöneticilerinin liderlik davranışları, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeğinde (LBDQ) yer alan “Yapıyı Kurma” ve “Anlayış Gösterme” boyutlar ile sınırlıdır.
- Bu araştırmada elde edilen veriler araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.
- Bu araştırma, öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

- Bu araştırma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Mersin il merkezinde ve ilçelerinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

### 1.7. Tanımlar

**Tükenmişlik (Burnout):** İşi gereği insanlarla yoğun ilişki içerisinde olan bireylerde görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromudur (Gürses, 2006:7).

**Duygusal Tükenme:** Kişinin mesleği ya da işi tarafından tüketilmiş ve aşırı yüklenilmiş olma durumu şeklinde ifade edilebilir (Gökçakan ve Özer, 2003:2).

**Duyarsızlaşma:** Çalışanların hizmet verdikleri kişilere insan değil de nesne gibi davranmalarıyla kendisin gösterir. Çalışanların etkileşimde buldukları kişilere ve örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır içinde olmasıdır (Demirkol, 2006:45).

**Kişisel Başarı:** Kişinin başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kendisiyle ilgili de olumsuz düşünmesine sebep olur. Bundan dolayı kendini suçlu hisseden birey, sevilmediğini ve hastaları ve müracaatçılarıyla ilgilenmede yetersiz kaldığını düşünür ve kendisine başarısız hükmünü verir (Dursun, 2009:8).

**Liderlik:** Ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür (Hempfill ve Cons 1957' den aktaran, Zel, 2001:90).

**Okul Yöneticisi:** Kamu okullarında görev yapan müdür ve müdür yardımcılardır (Yakut, 2006:5).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

Bu bölümde öncelikle tükenmişlik kavramı kuramsal olarak ele alınmıştır.

#### 2.1. Kuramsal Açıklamalar

Kuramsal açıklamalar kısmında; tükenmişlik kavramı, tükenmişlikle ilgili görüşler, tükenmişlik modelleri, tükenmişliğin nedenleri, tükenmişliğin belirtileri, tükenmişliğin sonuçları ve öğretmenlerde tükenmişlik konuları yer almaktadır.

##### 2.1.1. Tükenmişlik Kavramı

Tükenmişlik (Burnout) olgusu, 1970’li yıllardan itibaren araştırmacılar tarafından araştırma konusu olarak ele alınmaya başlanmıştır (Sürgevil, 2006:3). Alan yazın incelendiğinde tükenmişlik kavramının ne olduğu ve bu kavram ile ilgili olarak yapılabilecekler konusunda tam bir fikir birliğinin olmayışı farklı tükenmişlik tanımlarına kaynaklık etmektedir.

Tükenmişlik kavramının sözlük anlamı; “gücünü yitirmiş olma, çaba gösterememe durumu” olarak karşımıza çıkmaktadır (TDK:1501).

Dünya Sağlık Örgütü (1998) yayınladığı Dünya Sağlık Raporu’nda tükenmişliği; fazla çalışma ile ortaya çıkan bir aşırı duygusal yorgunluk ve bunun sonucunda iş ve sorumluluklarını yerine getirememe durumu olarak tanımlamıştır (Oruç, 2007:12).

Freudenberger (1974) tükenmişliği; “Başarısız olma, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” şeklinde ifade etmiştir (Aydemir, 2013:10).

Storlie’ye (1979) göre tükenmişlik; bireyin ters giden bir şeylerin varlığını fark etmesi ve buna inanmayı reddetmesi durumunda gelişir. Yaşanan tükenme ile, normal günlük olaylar karşısında sürekli bir ümitsizlik ve karamsarlık oluşmaya, enerji

tükenmeye başlar. Bu görüşe göre, tükenmişlik değişimi imkansız görünen durumların insan ruhuna çizdiklerinin birikimi ile oluşan bir durumdur (Polatçı, 2007:5).

Cherniss (1980) tükenmişliği “yoğun stres ve doyumsuzluğa tepki olarak bireyin kendini psikolojik olarak işinden soğuması” olarak özetler. İş stresine cevap olarak güdusel, duygusal, tutumsal ve davranışsal değişiklikleri oluşturan tüm olguların bileşkesine eşdeğer bir baskı olduğunu ve baskının geçici bir yorgunluk ve zorlanma olmadığını kabul eder (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005:116).

Cardinell (1981) tükenmişliği daha geniş bir anlamda ifade ederek “insanın hayatında ortaya çıkan ciddi bir rahatsızlık belirtisi; orta yaş krizi” olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda alanda yapılan çok sayıda araştırmanın, birçok insanın otuz beş- elli yaşlar arasında yaşamak zorunda olduğu, kariyer ve statü kazanma isteği başta olmak üzere, sosyal içerikli bazı problemler nedeniyle bunalıma girdiğini ortaya koyduğunu ifade etmiştir (Izgar, 2003: 2 ).

Maslach ve Jackson’a (1981) göre ise tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut; duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarı hissinde azalma (diminished personal accomplishment) olarak belirlenmiştir (Toplu, 2012:12). Günümüzde, tükenmişliğin en çok kullanılan ve kabul gören tanımı bu üç boyutlu tükenmişlik tanımıdır.

## **2.2. Tükenmişlik Modelleri**

Tükenmişlik alanyazını incelendiğinde, konu ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı modellerin öne sürüldüğü görülmektedir. Aşağıda bu modellerden; Freudenberger’in Tükenmişlik Modeli, Cherniss Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Pearlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Scott ve Meier Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli, Maslach Tükenmişlik Modeli üzerinde durulacaktır.

### **2.2.1. Freudenberger'in Tükenmişlik Modeli**

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1970'lerde Amerika'da müşteri hizmetlerinde çalışan insanların yaşadığı mesleki bunalımı ifade etmek için kullanılmıştır. Alman asıllı Herbert Freudenberdger 1974 yılında ilk kez tükenmişlik kavramına "Journal of Social Issues" da yayınlanan çalışmalarında yer vermiş ve " başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı, insanın iç kaynakları üzerinde karşılanamayan istek ve taleplerden dolayı ortaya çıkan tükenme durumu" olarak tanımlamıştır (Aktaran Peker, 2002: 306).

Freudenberger'e göre tükenme başarısızlık, yıpranma veya enerji güç ve potansiyel üzerinde aşırı isteklerde ortaya çıkan bir durumdur ve bu tam olarak, kurumdaki personelin herhangi bir sebepten dolayı yüklendiği ve çalışamaz duruma gelip, amaca hizmet edemediği zamanı göstermektedir. Genellikle birey bir kurumda çalışmaya başladıktan bir yıl sonra ortaya çıkar. Çünkü bu süre içerisinde bazı faktörler etkili olmaya başlamaktadır. Tükenmenin, bitkinlik ve yorgunluk hissi, başarısızlıklarından dolayı acı çekme, mide ve bağırsak rahatsızlıkları, nefes alma güçlükleri gibi fiziksel belirtileri bulunmaktadır. Çabuk öfkelenme, anlık kızgınlıklar, engellenme duygusuna kapılma en belirgin davranışsal göstergeleridir. Güvensizlik, paranoya ve değişime tahammül edememe durumları ilerleyen aşamalarda görülmektedir (Kaya, 2010:10).

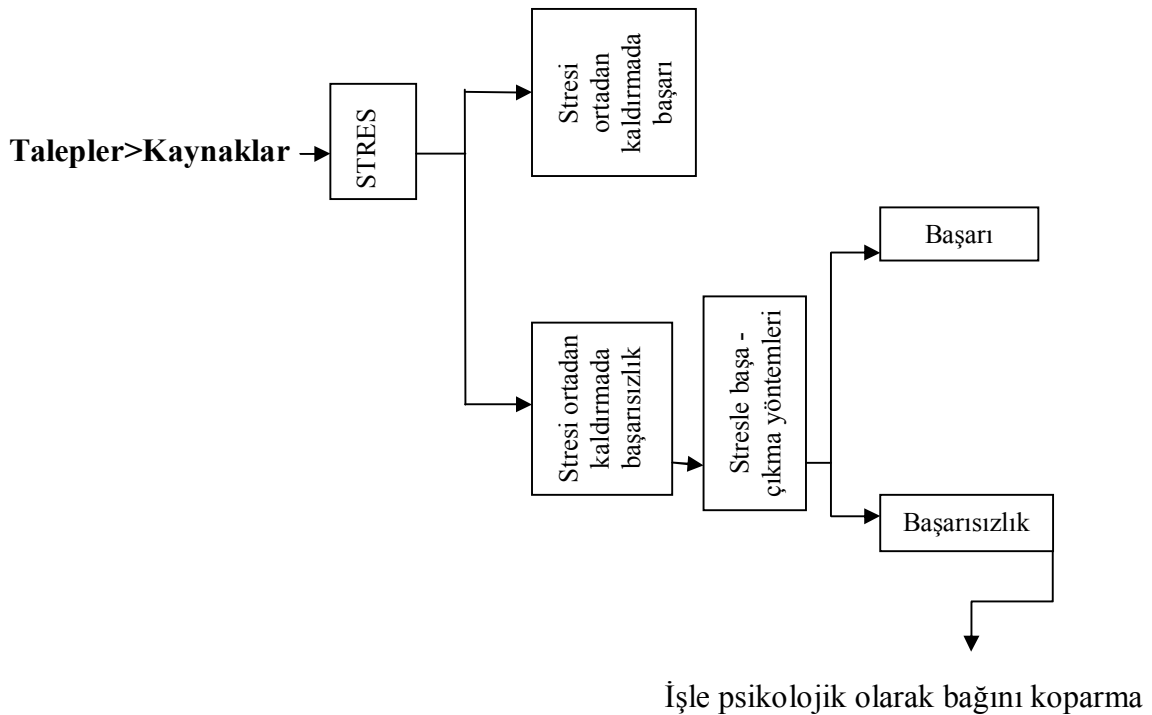
### **2.2.2. Cherniss Tükenmişlik Modeli**

Tükenmişlik kavramına önemli katkıları olan araştırmacılardan biri olan Cary Cherniss, 1980 yılında tükenmişlik ile ilgili farklı bir model geliştirmiştir. Cherniss bu modelde tükenmişliği, "İşle ilgili stres kaynaklarına bir tepki olarak başlayan, başa çıkma davranışlarını içeren ve iş ile psikolojik ilişkiyi kesme davranışlarıyla son bulan bir süreç" olarak nitelendirmiştir. Model tükenmişliğin sebeplerini açıklamamanın ötesinde tükenmişlik ile ilgili olarak verilen tepkileri ve tükenmişlikle başa çıkma yollarını da kavramsal olarak açıklamaya çalışmıştır. Bu model, tükenmişliğin temelinde stresin önemli bir faktör olduğunu ve stresle baş edememenin tükenmişliğe sebep olduğunu belirtmektedir. Tükenmişlik, zamana yayılmış bir süreç sonunda ortaya çıkan bir olgudur. Gerek çevreden gelen beklentiler gerekse bireyin kendiden beklentileri baş edebilme gücünden daha fazla ise, bu durum strese neden olur. Birey, stresle başa



çıkma için ilk olarak stres kaynağını ortadan kaldırmayı seçmektedir. Eğer başarılı olmazsa stresle başa çıkma tekniklerine başvurarak rahatlama yoluna gitmektedir. Eğer birey tekrardan başarısızlık yaşarsa, bu kez artan duygusal yükü yeniden dengeye sokabilmek için, işe dair psikolojik ilişkisine son verme yolunu seçmektedir (Güven, 2013:6-7).

Model, tükenmişliğin nedenlerini ortaya koymakla kalmamış aynı zamanda tükenmişliğe yönelik verilen tepkileri ve tükenmişlikle mücadele etme yollarını da açıklamıştır. Bu modele göre birey, taleplerin kaynakları ve kapasiteyi aşması nedeni ile stres yaşar ve ilk olarak; stres kaynağını ortadan kaldırma yoluna gider. Stres kaynağını ortadan kaldırma konusunda başarılı olamayan birey ikinci bir adım olarak egzersiz, meditasyon gibi bir takım stresle başa çıkma yollarına başvurur ve bu şekilde rahatlama çabır. Bu adımdan da başarılı olamayan birey duygusal yükünü azaltmak için işle psikolojik, olarak ilişkisini kesmeye çabır. Bu süreç aşağıdaki gibi şematize edilebilir (Aktaran Sürgevil, 2006:26):



**Şekil 2.1. Cherniss Tükenmişlik Modeli:** Tükenmişliğin Gelişim Süreci (Elde edilen bilgiler ışığında Sürgevil (2006:26) tarafından şematize edilmiştir.

Yaşanan bu sürecin sonucunda; düşük motivasyon, müşteri, yönetici ve iş arkadaşlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirme ve iş yaşamına ilişkin hedeflerin küçülmesi ve iş tatminsizliği gibi bazı sonuçlar ortaya çıkmaktadır.

### 2.2.3. Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli

Edelwich Modeli'nde, büyük umutlarla mesleğe başlamak ve beklenti düzeyinde umutlarının karşılanmamış olması, zamanla çalışanlarda tükenmişliğe neden olmaktadır. Edelwich Modeli'ne göre tükenmişlik birbirini takip eden dört aşamada ortaya çıkmaktadır (Kaya, 2010: 19). Bu aşamalar (Gökçekan ve Murat, 2007:178):

- **İdealistik Coşku:** Kişide enerjinin, umudun ve beklentilerin yüksek olduğu dönemdir. Mesleğin amaçlarına ulaşmak için yüksek bir motivasyon vardır. Bu aşamada kişi övgü beklerken, ön yargılı tutumlarla, mesleki ilkeleri ve amaçları zedeleyen engeller ve sorunlarla karşılaştıkça yavaş yavaş durgunluk aşamasına girmeye başlar. Bu süre çoğunlukla çalışmaya başlandıktan sonraki bir yıl içinde ortaya çıkar.
- **Durgunluk:** Kişinin enerji düzeyi düşmeye başlar ve işi yavaşlatma düşünceleri ortaya çıkar. Artık idealizmin, ilkelerin, amaçların ilk aşamadaki gibi peşine düşülmez. Görevle ilgili beklentilerde hayal kırıklığı yaşanmaya başlanır. Bu devam ettiğinde kişinin iş doyumunu azalır. İş dışındaki ilgiler (arkadaşlık, spor, boş zaman etkinlikleri, ailesi, evi) daha önemli hale gelir.
- **Engellenme:** Kişi zaman geçtikçe mesleğinin amaçlarını başarma gayretlerinin engellendiğini düşünür. Amaçları engellenmiş ve gerçekleştirememiştir. Engellenme, iki kaynaktan ortaya çıkmaktadır. İlki, kişinin diğerlerine yardımcı olamayarak engellenmesi, ikincisi ise diğerlerine yardımcı olmak için kendi ihtiyaçlarını doyuramamaktan dolayı engellenmesidir. Bu süreç devam ettiğinde tükenmişliğin son aşamasına girilir.
- **Apati:** Artık ilgisizlik ve duyarsızlık kişinin işinin her yönüne yansır. İşe geç gelme, işten erken ayrılma, bazen işe gelmeme görülür. Yapılan iş de mekanik bir şekilde yapılır. Genel iş doyumsuzluğu, yakınmalar, çekişmeler, tartışmalar tipik tükenmişlik belirtileridirler.

#### **2.2.4.Pines Tükenmişlik Modeli**

Pines modeline göre tükenmişlik; bireyi fiziksel, duygusal ve zihinsel açıdan bitkinlik durumuna sokar. Bu modele göre tükenmişliğin temelinde bireyi sürekli olarak duygusal baskı altında tutan iş ortamları vardır. Ancak bu iş ortamları sadece işe güdülenme düzeyi yüksek olan bireylerde tükenmişliğe yol açabilir (Ertürk, 2012:34).

Bu modele göre; kişilerin düşük enerjilerinin olması, kronik yorgunluk hissetmeleri ve zayıf düşmeleri tükenmişliğin üç boyutundan biri olan fiziksel tükenme olarak isimlendirilmiştir. Bu tükenme sonucunda kişilerde hastalıklara karşı hassasiyetler, iştah düzensizlikleri, uyku düzensizlikleri görülmektedir. İkinci bileşen olan duygusal tükenme ise çaresizlik, ümitsizlik ve kapana kısılmış gibi duyguları içermekte olup, sürekli ağlama hissi ile birlikte depresyon belirtileri göstermektedir. Son bileşen olan zihinsel tükenme bileşeni ise kişinin kendisine, işine, diğer insanlara ve hayatına karşı negatif tutumlar geliştirmesi ile ilgili olup, bu kişiler kendilerini aşağı ve yetersiz olarak görebilmektedirler (Pines ve Aronson, 1988’ den aktaran Kervancı, 2013:13).

#### **2.2.5. Pearlman ve Hartman’ ın Tükenmişlik Modeli**

Perlman ve Hartman kendilerine gelene kadarki süreçte yapılmış olan tanımlamaların bir sentezi ve içerik analizini temel alarak bir tükenmişlik kavramı oluşturmaya çalışmışlardır. Buna göre tükenmişlik “kronik duygusal strese verilen ve üç bileşenden oluşan bir yanıtır”. Perlman ve Hartman (1982)’in modeli, kişisel değişkenler ve bireyin çevresini yorumlayan bilişsel/algısal bir odağa sahiptir. Bu modele göre, tükenmenin üç boyutu, stresin üç temel semptom kategorisini yansıtmaktadır (Toplu, 2012:19).

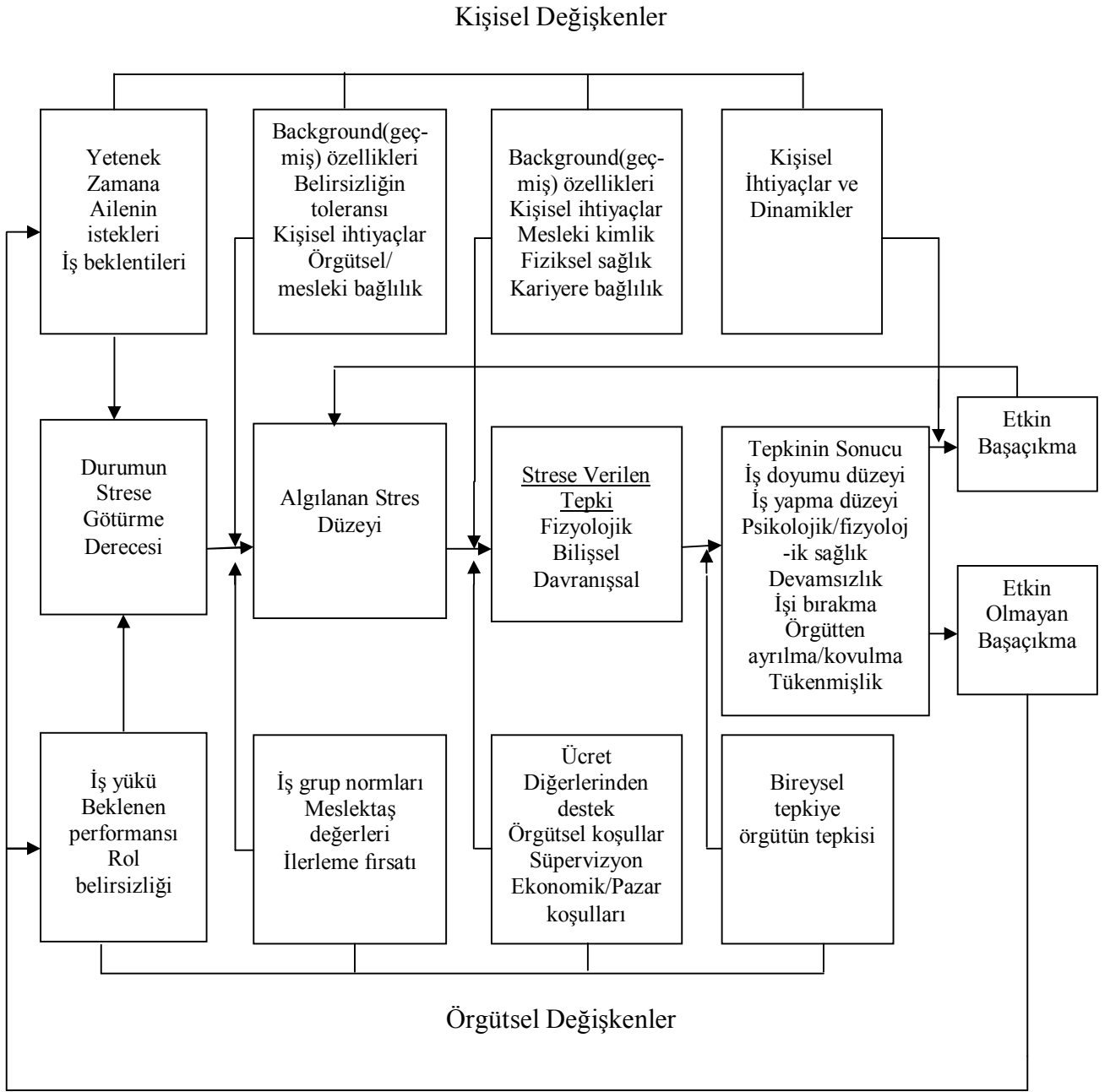
Bu semptomlar:

- a) Fiziksel semptomlar üzerine odaklanan fizyolojik boyut (fiziksel tükenme),
- b) Tutum ve duygular üzerinde odaklanan duygusal-bilişsel boyut (duygusal tükenme),
- c) Semptomatik davranışlar üzerinde odaklanan davranışsal boyutlar (duyarsızlaşma ve düşük iş verimi) dir.

Yaklaşım, bireysel özelliklerin ve kuramsal/sosyal çevrenin, tükenmenin etkisi ve algılanmasında önemli olduğunu göstermektedir. Modele göre bireyler strese karşı bir tepki sonucu çeşitli durumlar yaşayabilir ve bunun sonucunda stresi etkin ve etkin olmayan başa çıkma yollarıyla yeniden devam ettirebilirler. Yaklaşımın dört aşaması bulunmaktadır (Sürgevil, 2006:31-32):

- Durumun strese götürme derecesi,
- Algılanan stres düzeyi,
- Strese tepki ve
- Strese verilen tepkinin sonucu.

Modelin bu dört aşaması Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



### Şekil 2.2. Pearlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli

(Kaynak: Pearlman ve Hartman, 1982' den aktaran Polatçı, 2007:26).

**1.Aşama: Durumun Strese Götürme Derecesi:** Hangi durumun strese yol açtığını gösteren bir aşamadır. Stresin oluşumunda iki temel durum mevcuttur. Birinci durum bireyin beceri ve yeteneklerinin, algılanan ya da gerçek örgütsel beklentiler karşısında yetersiz kalmasıdır. İkincisi ise bireyin yaptığı işin, beklentilerini, istek, ihtiyaç ve değerlerini karşılayamamasıdır.

**2.Aşama: Algılanan Stres Düzeyi:** Bireyin algıladığı stres düzeyini içermektedir. Strese yol açan birçok durum, bireyin kendini stres altında algılaması ile sonuçlanır. Birinci asamadan ikinci aşamaya geçiş, rol ve örgütsel değişkenlere olduğu kadar, kişinin geçmişi ve kişiliğine de dayanmaktadır

**3.Aşama: Strese Verilen Tepki:** Bu aşama strese cevap olarak verilen üç temel tepki kategorisini içermektedir. Bu tepkiler; fizyolojik, bilişsel / duyuşsal ve davranışsal tepkilerdir. Bunlardan hangisinin ortaya çıkacağı, kişisel ve örgütsel değişkenlere bağlıdır.

**4.Aşama: Strese Verilen Tepkinin Sonucu:** Yaşanan stres sonucu, iş doyumu ya da iş yapma düzeyinde bir değişme olabileceği gibi bu aşamada psikolojik ve fizyolojik sağlık durumunda bir rahatsızlık ortaya çıkabilir. Kişi işi bırakabilir veya işten atılma durumu ile karşı karşıya kalabilecektir. Bir başka olasılık ise, çok yönlü kronik duygusal bir stres durumu olarak tükenmişlik yaşanmasıdır.

#### **2.2.6. Scott Meier'ın Tükenmişlik Modeli**

Meier, Bandura'nın 1977'deki çalışmalarını temel alarak tükenmişlik kavramında değişik boyutlar içeren yeni bir model önermektedir. Bandura'nın modeline göre, beklenti düzeyleri düşük olan bireyler, sık sık kaygı ve korku gibi olumsuz duygular yaşamaya başlarlar. İşten kaçarak ve bu kaçışlarına sebep göstermeyerek verimsiz davranırlar. Meier'in kuramına göre tükenmişlik, bireylerin işlerinden anlamlı pekiştireç, kontrol edilebilir yaşantı veya bireysel yeterliklerin eksikliğinden, küçük ödül ve büyük ceza beklentisinden kaynaklanan bir durum olarak tanımlanmaktadır.

Bu modelde, tükenmişlik üç aşamada açıklanmıştır (Başören, 2005:6):

- İşle ilgili olumlu pekiştireç işlevi gören davranış beklentisinin düşük, ceza beklentisinin yüksek olması,
- Var olan pekiştireçleri kontrol etme ile ilgili beklentinin düşük olması,
- Pekiştireçleri kontrol etmek için gerekli davranışları göstermede, öz-yeterlik beklentisinin düşük olması.

Meier'e göre bu modelin dört alt boyutu vardır. Çavuşoğlu (2005:29-31) bu boyutları şu şekilde açıklamıştır:

- **Pekiştirme Beklentileri:** Pekiştirme beklentileri, belli iş yaşantılarının, kişinin gizli ya da açık amaçlarını karşılayıp karşılamayacağı ile ilgili beklentilerdir. İş yaşantılarının sonuçları, kişinin atfettiği değer ve anlama göre bireyden bireye değişir. Örneğin, bir öğretmen sınıfta sürekli soru soran öğrencilerle çalışmak isterken diğer bir öğretmen sessizce dinleyen öğrencileri tercih edip bu şekilde iş doyumunu sağlayabilir. Her iki durumda da öğretmenler bu şekilde işlerinden memnuniyet duyarken, tam tersi bir durum her ikisi için de iş doyumsuzluğu ile sonuçlanabilir.
- **Sonuç Beklentileri:** Sonuç beklentileri, belli sonuçlara yol açan davranışlar hakkındaki betimlemeler olarak tanımlanmaktadır. Pekiştirme beklentileri, belli sonuçların istenen amaçları karşılayıp karşılamadığını tanımlarken, sonuç beklentileri hangi davranışların o sonuçları elde etmede gerekli olduğunu tanımlamaktadır. Örneğin, bir öğretmen "öğrenciler bu konuyu öğrenemezler" şeklinde beklenti oluşturmasına neden olan yaşantılar nedeniyle bezginlik yaşayabilir.
- **Yeterli Olma Beklentileri:** Yeterli olma, verimli davranışı yapmada bireyin kendisini yetkin görme algısına işaret eder. Bandura yeterli olma beklentisi ve sonuç beklentileri arasındaki farka dikkat çekmiştir. Bu bilme (sonuç beklentisi) ve yapma (yeterli olma beklentisi) arasındaki farktır. Yeterli olma beklentisi, kişinin sonuçları üretmede gerekli davranışları başarılı bir biçimde yapma kabiliyetidir. Örneğin öğretmen, öğrenciler materyali öğrenemediği için tükenmişlik yaşayabilir (sonuç beklentisi) ya da öğretmen kişisel yeterlilikten yoksun olduğunu hissedebilir (yeterli olma beklentisi).
- **Bağlamsal İşleme Süreci:** Bu süreç tükenmişlik modelinin en geniş kategorisidir. Çünkü bu kategoride insanın beklentileri, nasıl öğrendiği, sürdürdüğü ve değiştirdiği ile ilgili açıklama yapılmaktadır. Bağlamsal işleme kavramı, insanın bağlamda bilgi işleme süreçlerine işaret etmektedir. Sosyal gruplar, örgütsel yapı, öğrenme tarzı ve kişisel inançlar buna örnek olarak verilebilir.

### 2.2.7. Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli

Suran ve Sheridan'ın (1985) geliştirmiş olduğu model gözlem ve tecrübeleri merkeze alarak oluşturulmuş bir modeldir. Erken ve orta yetişkinlik döneminde gelişimsel olarak benzer özelliklere sahip dört basamağın, ayrıntılı bir şekilde incelenmesi konusunu temele alarak önermelerde bulunan modeldeki basamaklar şu şekildedir (Güven, 2013:7):

**1. Basamak; Kimlik, Rol Karmaşası:** Profesyonel gelişim ile ilgili konuların etkin olarak dikkate alınması, lisenin son sınıfında ve üniversitenin ilk yıllarında başlamaktadır. Kişisel ve mesleki kimlik rollerinin oluştuğu bu zaman dilimi, psikolojik gelişim açısından kritik bir dönemdir.

**2. Basamak: Yeterlilik, Yetersizlik:** Profesyonelin kimlik süreci, bireyin işindeki yeterlilik duygusunu ifade etmesi ve kişisel-sosyal yaşamını etkili bir şekilde birleştirmesi ile tamamlanmaktadır.

**3. Basamak: Verimlilik, Durgunluk:** Çıraklığın tamamlanmasıyla, profesyonel birey sistemden özgür hale gelmekte ve meslek süreci başlamaktadır. Bu süreç otuzlu yaşlar ile başlayan ve otuzlu yaşların sonlarına kadar devam eden bir süreçtir.

**4. Basamak: Yeniden Oluşturma, Hayal Kırıklığı:** Orta ve ileri otuzlu yaşlardan, orta ve ileri kırklı yaşlara kadar geçen zaman bireyin erken seçimlerini sorguladığı bir dönemdir.

Bu kuramda elli yaşa kadar olan tükenme durumu ele alınmış, tükenmenin daha ileri yaşlarda da ortaya çıkabileceği belirtilmiştir. Ancak bu durum basamak olarak incelenmemiştir. Modeldeki tüm basamaklar, tükenmişliğin oluşumunda etkili olan hayat tarzını içermektedir. Suran ve Sheridan'a (1985) göre tükenmişlik her basamakta yaşanma ihtimali bulunan çatışmaların doyumsuz kalmasıyla ortaya çıkmaktadır. (Şanlı, 2006:18).

### 2.2.8. Maslach Tükenmişlik Modeli

Maslach tükenmişlik modeli, literatürde “Çok Boyutlu Tükenmişlik Modeli” ya da “Üç Boyutlu Tükenmişlik Modeli” olarak da anılmaktadır. Bu modele göre tükenmişlik, “Yaygın olarak insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerde bireylerin,



duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri, işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmalarını ve kişisel başarı / yeterlilik duygularında azalma şeklinde görülen bir sendrom” olarak tanımlanmıştır. Maslak’a göre tükenmişlik; yapılan işle ilgili kronikleşmiş duygusal ve kişiler arası stresörlere yönelik sürekli bir tepkidir ve Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion), Duyarsızlaşma (Depersonalization, Cynicism) ve Düşük Kişisel Başarı Hissi (Feeling Of Reduced Personal Accomplishment) şeklinde üç boyutlu olarak tanımlanmaktadır. Bu boyutlar, bir anlamda tükenmişliği yaşayan bireyin hayatında gerçekleşen değişimleri ifade etmektedir. Buna göre; birey kronikleşmiş bir yorgunluk yaşar; işinden soğur, kendi kabuğuna çekilir ve artan bir şekilde işinde yetersiz olduğunu hisseder. Bu boyutlar kavramsal olarak birbirinden ayrı ve farklı olsalar da birbiriyle ilişkili kavramlardır (Aktaran Sürgevil, 2006:42).

Enerji, aidiyet ve yeterlilik kavramları tükenmişlik boyutlarının tam zıttı kavramlardır. Tükenmişlik başladığında, çalışma isteği azalmaya ve üç pozitif duygu yerini yavaş yavaş diğer üç negatif duyguya yani; enerji yerini duygusal tükenmeye, aidiyet yerini duyarsızlaşmaya, yeterlilik ise yerini yetersizliğe bırakmaktadır.

Maslach modelinde üç boyuta ilişkin tükenmişliği ölçebilmek için 22 maddeden oluşan “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Tükenmişliğin üç boyutuyla ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

**Duygusal Tükenme:** Örgütsel tükenmenin ilk boyutu olan duygusal tükenme, kişinin yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmesi ve tüketilmiş olma duyguları ve bitmiş duygusal kaynakların ve enerji eksikliğinin hissedilmesi şeklinde tanımlanmıştır. Bu şekilde çalışanlar, psikolojik bir durum içinde kendilerini işe verme noktasında yetersiz hissederler. Duygusal tükenme, tükenmişlik durumunun başlangıcı, merkezi ve en önemli bileşenidir. Tükenmişlik sendromunun başlangıç ve merkezi olan duygusal tükenme, duygusal yönden yoğun çalışma temposunda olan kişilerin kendisini zorlaması ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmesi karşısında bir tepki olarak ortaya çıkar. İnsanlar tükendikleri zaman, kendilerini hem duygusal hem de fiziksel açıdan aşırı zorlanmış hissetmektedirler (Kaya, 2010:11).

**Duyarsızlaşma:** Çalışanların, hizmet verdikleri kişilere birer nesne gibi davranması, küçültücü sözler sarfetmesi, umursamaz, alaycı bir tutum sergilemeleridir. Aslında bu davranışların altında bir yabancılaşma duygusu ve savunma mekanizması yatmaktadır. Duygusal tükenmeyi yaşayan kişi, kendini diğer insanların sorunlarını çözmeye güçsüz hisseder. Üzerindeki duygusal yükü hafifletmek için kaçış yolları kullanır. İnsanlarla olan ilişkilerini asgari düzeye indirir. Sendroma yakalanan kişi, insanlarla arasına mesafe koymayı tercih eder. Başkalarının hislerine, duygularına soğuk ve kayıtsız kalırlar. İnsanlara karşı geliştirilen bu soğuk, ilgisiz ve katı tutum; sendromun ikinci ayağı olan duyarsızlaşmayı oluşturur. Duyarsızlaşma safhasındaki kişi; insanlar hakkında yanlış düşüncelere kapılır ve onlardan sadece kötülük geleceğini zanneder (Güllüce, 2006:6).

**Düşük Kişisel Başarı Hissi:** Başkaları hakkında geliştirilen olumsuz düşünce tarzı, kişinin kendisi hakkında da negatif düşünmesine yol açar. Kişi, bu düşünce ve yanlış davranışları nedeniyle kendini suçlu hisseder ve kendisi hakkında başarısız hükmünü verir. İşte bu noktada tükenmişliğin üçüncü aşaması olan düşük kişisel başarı hissi ortaya çıkar. Kişinin kendisiyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması sonucu, işle ilgili çeşitli olaylarda kendini yetersiz algılama ve işyerinde karşılaşılan kişilerle olan ilişkilerde de başarısızlık duygusu baş gösterir. Böylece harcadığı çabanın boşa gitmesi ve suçluluk duygusu çalışanın iş motivasyonunu düşürerek başarı için gerekli davranışları gerçekleştirmesini engeller (Güllüce, 2006:6).

Tükenmişliği farklı boyutlarda ortaya çıkan belirtileri içeren bir sendrom olarak ele alarak işe vuruk bir şekilde tanımlayan ve onu salt yorgunluk, yıpranma ve iş doyumsuzluğundan farklı olarak değerlendiren Maslach ve Jackson tükenmişliği; fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe, yasama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve mental bir tükenme sendromu olarak tanımlanmışlardır (Başören, 2005:5).

### 2.3. Tükenmişliğin Nedenleri

Günümüzde çalışma hayatında sıklıkla gözlemleyebileceğimiz bir olgu haline gelen tükenmişliğin yaşanmasında pek çok etken vardır. Tükenmişliğe etki eden bu faktörler hakkında sahip olunan bilgi; birçok araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve konuyla ilgili çalışan araştırmacıların gözlemleri sonucunda elde edilmiştir.

İnsanların beklentileri ile tükenmişliğin nedenleri ilişkilendirilmiş ve tükenmişliğin gerçek dışı beklentilerin ve gerçek ile ilgili beklentiler arasındaki uyumsuzluğun fazla olması sonucunda gelişen bir durum olduğu saptanmıştır.

Çam-Kırlangıç (1995), tükenmişliğin nedenlerini kişisel ve çevresel nedenler olarak ele almıştır. Yaş, evlilik, aile statüsü, çocuk sayısı, eğitim, işkolik olma, kişisel beklentiler, motivasyonlar, yaşam olayları, A tipi kişilik (hırs, rekabet vs. özelliklerle) özelliklerinin bulunması, engellenme eşiğinin düzeyi, deneyim, informal destek, kendindeki değişimi fark edememiş, kişinin kendi kendisi için koyduğu sınırlamalar, kişisel yaşamdaki stresler bireylerin tükenmişlik yaşamalarının kişisel nedenleri olarak görülmektedir (Türker, 2007:19-20).

İşin niteliği, kurumun tipi, işteki rol, haftalık çalışma saati, kurumun özellikleri, iş yükü, iş gerilimi, işte ilerleme fırsatlarının olmaması, rol karmaşası, rol belirsizliği, rol netliğinin ve örgütsel desteğin olmayışı, ödüllendirici olmayan iş koşulları, çalışma şekli, mesleğin ilerlemeler için açık olmaması, yönetimle ilgili işlerle geçirilen zamanın miktarı, idari baskı, yetersiz ücret, aşırı kırtasiye işi, önemli kararlara katılmayıp, organizasyonun hizmeti alanların gereksinimlerini karşılayamayışı, işin yüksek performans gerektirmesi, iş ortamının atmosferi, kötü ulaşım, kasvetli ve monoton görsel düzenleme, hizmet verilen insanlarla ilişkiler, iş ortamındaki iletişim örüntüsü, yetersiz görevli, yetersiz araç, örgüt ortamı, örgütsel işleyişteki kusurlar, ekonomik ve toplumsal etkenler de tükenmişliğin örgütsel nedenlerini oluşturmaktadır (Izgar, 2003:11).

Tümkaya, tükenmenin nedenlerini insanların idealleriyle ilişkilendirmiş; tükenmiş kişilerin beklediklerini elde edememesine bağlı yorgunluk ve hayal kırıklığı

içinde olacağını belirtmiştir. Tükenmişliğin, insanın beklentilerinin gerçekte olabileceklerin çok üzerinde olmasından kaynaklanan bir durum olduğunu ve tecrübesiz kişilerin alıcıları ile karşılaştıklarında başarıyla ilgili yüksek beklentilerinin sonuçta bireyleri mesleklerinde bitkinliğe yönelteceğini, aşırı duygusal yapabileceğini ve tükenmeye sevk edeceğini ifade etmiştir.

Çok istekli ve heyecanlı olan çalışanlarda tükenmişliğin daha yüksek düzeyde görüldüğü saptanmıştır. Uzmanlara göre bu kişiler yaşadıkları heyecan ile daha fazla enerji harcayarak kısa zamanda tükenmektedirler. Çünkü hedeflerinin büyük olması nedeniyle büyük başarılar elde edeceklerine inanırlarken bir süre sonra beklentileri gerçekleşmeyince inançlarını yitirir ve heyecanları da kalmaz (Aktaran Çavuşoğlu, 2009:23).

Murat (2000) ise, ulaşılması olanaksız olan hedeflere sahip olmak, zihni yorgunluk, bireyin kendisini aşırı güdülemeye çalışması, katı kurallar, her şeyi mükemmel yapma isteği, insanlarla sık sık karşı karşıya gelme ve zamanı gelmeden üst makamlara terfi etmek gibi faktörlerin de tükenmişliğe yol açtığını belirtmiştir. Bu bilgiye dayanarak tükenmişliğin tek bir nedene bağlı olmadığı, tükenmişliğin ortaya çıkmasında birçok faktörün rol aldığı söylenebilmektedir (Oruç, 2007:21).

Tükenmişliğe neden olan birçok faktör bulunmakla birlikte en önemli olan nedenlerden birisi de; bireyin uyum sınırlarını aşmaya zorlanmasına neden olan stres kavramıdır. Yüz yüze çalışmayı gerektiren işlerde yaşanan güçlüklerin, çeşitli potansiyel durumlarının iş stresi oluşturması, stresin bireylerin çalışma performansıyla birlikte içsel kişilik dinamiklerini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. İş ilişkileri, stres ve tükenmişlik arasında yüksek oranda ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Tükenmişliğe etki eden demografik özelliklere bakıldığında; tükenmişlik düzeyi ile yaş arasında yakın bir ilişki olduğu görülmektedir. Tükenmişliğin özellikle genç çalışanlar arasında, yaşlı çalışanlara oranla daha fazla görüldüğü ifade edilmektedir. Buradan yaşın etkisiyle çalışanların daha tecrübeli, olgun, dengeli ve tükenmişliğe karşı daha dirençli oldukları anlaşılmaktadır. Genç, dolayısıyla tecrübesiz

çalışanlar tükenmeye karşı daha dayanıksız olabilmektedirler. Bunu doğrulayan bir çok araştırma bulunmaktadır (Ergin, 1996; Tümkaya, 1996; Izgar, 2003:12).

Dworkin'e göre (2001), meslekteki geçirilen süre de tükenmişlik üzerinde etkilidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, deneyimli öğretmenlere göre daha çok tükenmişlik yasayabilmektedirler (Aydemir, 2013:19).

Değişik araştırmacılar tükenmişliğin nedenlerini iş atmosferi, yaş, eğitim, çalışma yılı, iş doyumsuzluğu, işten soğuma (Gold, 1985); zorlayıcı, yıkıcı ve bozucu öğrenciler, yetersiz ücret (Mc Guire, 1979); öğretmenlerin sınıf içinde kontrollerini kaybettiği inancı (Bardo, 1979); öğrencinin olumsuz yönde değişmesi ve toplumun eğitime yönelik tutumu, birlikte karar alma eksikliği, iş değiştirme ihtiyacı (Sparks,1979) ile geniş problem yükü (Maslach, 1976) olarak bildirmektedirler (Aktaran Tümkaya, 1996:18).

#### **2.4. Tükenmişliğin Belirtileri**

Hayatının büyük bölümünü işkolik olarak geçiren ve çeşitli sebeplerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler “tükenme” durumuyla karşı karşıya kalırlar. Böyle insanlar bazen yoğun olarak “hayat çekilmez” duygusunu yaşarlar. Bu duygu, Freudenberger tarafından “tükenme belirtisi” olarak tanımlanmıştır. Freudenberger ve Richelson'a (1994) göre tükenme yavaşça ve sinsice başlar. Ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi; haftalar, aylar, hatta yıllar boyunca belirlediği ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün, daha önce hiçbir uyarıda bulunmadan ani bir belirti, ona tükendiğini gösterir. Tükenme durumuna gelmeden kısa bir süre önce, genellikle ya bir baskı, ya bir aile üyesinin hastalığı ya da arka arkaya gelen sınavlar gibi bazı çevresel koşullara rastlanır. Bazen çok seyrek de olsa, her hangi bir olay olmadan birden bire ortaya çıkar. (Baltaş ve Baltaş, 2012: 77-78).

Tükenmişlik çalışma hayatını etkilediği bireyin kendisini de fiziksel, davranışsal ve psikolojik olarak etkilemektedir. Bu alanda yaptığı çalışmaları, Izgar (2003) şu şekilde sıralanmıştır:

## **Fiziksel Belirtileri**

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Sık sık baş ağrısı
- Uykusuzluk
- Solunum güçlüğü
- Uyuşukluk
- Kilo kaybı
- Genel ağrı ve sızılar
- Yüksek kolesterol
- Koroner kalp rahatsızlığı
- Çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler

## **Davranışsal Belirtiler**

- Çabuk öfkelenme
- İşe gitmek istememe hatta nefret etme
- Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama
- Alınganlık, takdir edilmediğini düşünme
- İş duyumsuzluğu, işe geç gelmeler
- Alkol ve ilaç kullanımının artması
- Öz-saygısı ve öz-güvende azalma
- Yakın çevre ile sorunlar yaşama
- İzolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı
- Teslimiyet, suçluluk, içermişlik
- Hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama, konsantrasyon güçlüğü
- Unutkanlık, hareketli olmayış
- Yansıtma
- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma
- Örgütlemeye yetersizlik
- Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık

- Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma
- Kuruma yönelik ilginin kaybı
- Bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma
- Başarısızlık hissi
- Çalışmaya yönelmede direniş
- Arkadaşlarla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı olma ve suçlayıcı olma.

### **Psikolojik Belirtileri**

- Aile sorunları
- Uyku düzensizliğı
- Depresyon
- Psikolojik hastalıklar

### **2.5. Tükenmişliğin Sonuçları**

Tükenmişliğin sonuçları konusunda kesinleşmiş standartlardan bahsetmek pek mümkün değildir. Bunun nedeni tükenmişliğe etki eden faktörlerden etkilenme düzeyinin kişiden kişiye ve zamana bağlı olarak farklılık göstermesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2005: 307).

Tükenmenin insanlar üzerinde geçici veya kalıcı rahatsızlıklar bıraktığı yapılan araştırmalarca ispatlanmıştır. Ancak bu tür rahatsızlıklar ortaya çıkmadan önce tükenmişliğin fiziksel, psikolojik ve davranışsal belirtilerine bakılarak, tükenmişliğin bireyler üzerinde geçici, tedavisi uzun süren veya kalıcı rahatsızlıklar bırakacağı konusunda fikir sahibi olmak mümkündür. Bu nedenle tükenmişliğin belirtileri başlığı altında incelenen durumlar, aynı zamanda tükenmişliğin sonuçları şeklinde de ele alınabilmektedir.

Tükenmişlik sendromu; yorgunluk, çaresizlik, ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama duygusu ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlar ile

başlayarak psikosomatik hastalıklara ve işten ayrılmaya değin istenmedik çeşitli sonuçlar doğurmaktadır (Çelik, 2013:51).

Tükenmişliğin önemli sonuçlarından biri de zararlı alışkanlıklara yol açmasıdır. Sorunları aşmak isteyen birey, sigara, içki, sakinleştirici ilaç gibi zararlı maddelerin kullanımını arttırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlılık geliştirebilmektedir (Izgar, 2003:21).

Genel olarak tükenmişliğin bireye ve örgüt ortamına yansıyan; işi savsaklama, aksatma, çalışılan ortamda işin fazlalılığını ve ağırlığını bilerek ortamdaki uzaklaşma eğilimi, çalma ve hırsızlık eğilimi, hastalıktan kaynaklanan nedenlerle işe gelmemelerde ve geç gelmelerde artış gibi olumsuz sonuçları olmaktadır. Ayrıca işi bırakma eğilimi ya da niyetindeki artış, hizmetin niteliğinde bozulma, işe zaman zaman izinsiz gelme ya da iznin sonunda izni uzatma eğilimi, evraklarla ilgili sahtekarlıklar, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluklar, evlilik ve aile yaşantısında sorunlar, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma, cinsel isteksizlik, aile kutlamalarına katılmama eğilimi, düşük iş performansı gibi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır (Akten, 2007: 33).

Meslektaşlarla, hizmet verilen kişilerle, arkadaşlarla ve aile bireyleriyle ilişkiler tükenmişliğin etkilediği bir başka alan olarak ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik düzeyi arttıkça içe kapanma, sabırsızlık, huysuzluk, hoşgörüsüzlük eğilimleri artmakta ve çalışma ortamından uzaklaşmak için yemek ve dinlenme aralarını uzatma girişimlerine rastlanmaktadır. Mesleki kimlikle, ailede üstlenilen roller arasında ayırım yapmada güçlük çeken çalışanlar, aile bireyleriyle ilişkilerinde müşterilerine davrandıkları gibi hareket etmektedirler. Böylece hem iş, hem de aile çevresinde ilişkiler giderek bozulmaktadır. Tükenmişlik sendromu yaşayan bireyler, sıkıntılarını azaltabilmek için sigara, uyuşturucu ve sakinleştirici tüketimini arttırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler işe devamsızlık, işten ayrılma, performans miktarı ve kalitesinde düşme ise sendromun kurum ortamındaki zararlı sonuçlarıdır (Özdoğan, 2008: 12).

Meslek olarak öğretmenlik topluma iç içe bir meslek olduğundan, öğretmenlerin yaşadığı tükenmişliğin etkileri tüm toplumda görülebilir. Öğrenciler,



veliler, diğer meslektaşlar, yönetim ve meslek odaları sayesinde öğretmenlerde yaşanan olumlu ya da olumsuz değişikliklerin etkileri hızla topluma yayılmaktadır (Friedman ve Farber, 1992'den aktaran Esmeray ve Erçen, 2007: 3).

## 2.6. Öğretmenlerde Tükenmişlik

Tükenmişlik sendromu her meslek grubunu etkilediği gibi öğretmenleri de etkilemektedir. Günün temposu, kişisel problemler, iş ortamında yaşanabilecek sorunlar öğretmenin gün boyu iş ile ilgili motivasyonunu hep aynı seviyede tutamayabilir. Gün içinde herhangi bir nedenden dolayı yaşayabileceği sorun onun güler yüzlü, iyimser, esprili, sabırlı, hoşgörülü olmasını engelleyebilir (Aslan, 2009:30).

Özellikle ülkemizde kalabalık sınıflar, düşük ücret politikaları, kendini geliştirme fırsatlarının az olması, eğitim öğretime ilişkin problemler konusunda sınırlı profesyonel destek gibi nedenler öğretmenlerin tükenmişlik yaşama riskini arttırmaktadır (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001:1). Öğretmenlerde tükenmişliğe neden olan unsurlar arasında sayılan bu stres kaynaklarının neden – sonuç ilişkisini ortaya koyan araştırma bulunmamasına karşın genel kanaat, tükenmişliğin bir sonuç olduğu yönündedir. Bu aşamada, stres, kaygı ve tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin rol algılarında, eylemlerinde ve davranışlarında pek çok değişme meydana gelmektedir (Girgin ve Baysal, 2006:2)

Bir örgütün sağlıklı oluşu verimliliğini doğrudan etkiler. Örgütün verimliliği, örgüt üyelerinin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması ve dolayısıyla örgüt amaçlarını gerçekleştirecek bireylerin bu amaç doğrultusunda birlikte çalışmaya istekli olmaları gibi durumlardan etkilenmektedir. Bu açıdan eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması yani sağlıklı olması okula, eğitim sistemine ve topluma verimlilik olarak yansiyacaktır (Toplu, 2012:33).

Öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasının ve yaygınlaşmasının, çeşitli toplumsal, ekonomik ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişebilen eğitim-öğretim felsefesi ve çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Bundan önce eğitimciler eğitim-öğretim çalışmalarına ilişkin olarak alınan kararlar üzerinde baskın

bir öge olup toplumdan destek görürken; günümüzde ise bazı farklılıklardan kaynaklanan nedenlerden dolayı eğitimcilerin etkinliği azalmıştır (Iwanicki,1983'ten aktaran Gündüz, 2004:154).

Tümkiye (1996)'ya göre öğretmenlerde tükenmişliği ortaya çıkartan değişkenler kişisel ve örgütsel değişkenler olarak iki grupta ele alınmalıdır. Örgütsel etkenler; örgütten kaynaklanan baskı, idari desteğin eksikliği, öğrencilerin ilgisizliği, bazı meslektaşların olumsuz tutumu, okul aile işbirliğinin eksikliği, iş açısından ilerleme fırsatlarının azlığı ve kişi başına düşen işin fazlalığıdır. Kişisel etkenler ise; demografik özelliklerin yanı sıra bireyin kişilik özellikleri (kaygı düzeyi, denetim odağı, dayanıklılık, gereksinimler, kapasite) fiziksel, sağlık, beceri ve deneyim, duygusal durum, sosyal destek, olumlu ve gerçekçi tutumlar olarak sıralanabilir.

Öğretmen tükenmişliği, fiziksel, duygusal ve davranışsal yorgunlukla tanımlanan uzun süreli stresten kaynaklanan bir sendromdur. Davranışsal yorgunlukta öğretmenler işlerine karşı daha az tutku ve doyum yaşarlar. Duygusal yorgunlukta öğretmen bir iş gününde pozitif bir duygu beslemeyi çok zor bulur. Fiziksel yorgunlukta ise öğretmen kendini okulda çoğu zaman fiziksel olarak yorgun hisseder (Kyriacou, 2000'den aktaran Ertürk, 2012:45).

Hock, (1988); Weiskopf, (1980)'e göre öğretmen tükenmişliğinin sonucunda oluşan sorunlar, sadece o kişiyi ilgilendirmemekte tükenmişlik öğretmenle beraber öğrencilere, okula, personele, ebeveynlere ve öğretmenin kendi ailesine kadar uzanmaktadır. Öğretmenin mesleki tükenmişliği yaşamasının, öğretmenin kişisel sağlığı ve öğrenciye sunulan hizmetlerin dağıtımını gibi eğitim süreci üzerinde olumsuz ve zayıflatıcı bir etkisi vardır. Bu durumda verilen eğitim-öğretim hizmetinin nitelik ve niceliğinde bozulma olurken, öğrencilerin ruhsal sağlıkları da olumsuz şekilde etkilenecektir. Birçok gelişmiş ülkede yetişmiş öğretmen kaynağı mesleği bırakırken ülkemizde işsizlik sıkıntısı yüzünden öğretmenler işlerinden ayrılamamaktadır ve tükenmişlik duygularıyla beraber yaşamaktadırlar (Aslan, 2009:31).

Sonuç olarak öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik, iş performanslarının düşmesine ve sağlıklarının bozulması gibi bireysel yaşamları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Bu da öğrencilerin nitelikli şekilde eğitilmelerinin engel olabilecek bir

durum yaratabilir. Bu nedenle öğretmenlerde tükenmişlik duygusunun önlenmesi veya azaltılması önemlidir (Cerit, 2008:555).

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.LİDERLİK KURAMI İLE İLGİLİ AÇIKLAMALAR

#### 3.1. Yönetim

Yönetim biliminin geçmişi insanlığın var olduğu tarihinin kadar dayanmaktadır. İnsanlar birlikte yaşamaya başladıktan sonra işbirliğine ihtiyaç duymuşlar, bu işbirliğini sağlamak için ise yönetmişler ve yönetilmişlerdir. Geçmişten günümüze yönetimle ilgili bir çok farklı tanım ortaya konmuş, tanımların farklılaşması ise başlıca iki nedene bağlanmıştır. İlki; yönetimi tanımlayanların, yönetimin biçimine ilişkin inançlarının değişik olmasıdır. Yetkici, koruyucu, destekçi ve birlikçi yönetim biçimlerinden birine daha çok bağlı olanlar bu inançlarına göre yönetimi değişik tanımlamaktadırlar. İkinci neden ise; yönetilen örgütün amaçlarının birbirinden farklı olmasıdır. Bir güvenlik örgütünün, sağlık, işletme ya da üniversite örgütünün yönetimine ilişkin tanımları birbirinden ayrılmaktadır. Yönetimin tanımı, her ne kadar yönetimin biçimlerine ve örgütlerin amaçlarına göre farklı yapılsa da kimi öz öğelerde özdeşlik göstermektedir. İncelenen elliye yakın yönetim tanımının ortaklaştıkları öğeler şunlardır (Arıkanlı, 2004: 13).

- Gerçekleştirilecek amaçların olması,
- Bu amaçları gerçekleştirecek insanların örgütlenmesi,
- İş bölümü ile dağılan insan gücünün bütünleştirilmesi.

Bu öğelere göre yönetim düşüncesinin temel ögesi ve konusunu oluşturan yönetim kavramı en geniş anlamda; amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder.

Yönetimle ilgili diğer tanımlara bakıldığında;

Yönetim; kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkanları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır (Erdoğan, 2004:3).

Yönetim; insanları ortak amaç ve değerler etrafında birleştirerek performanslarını yükseltmek ve yeterli hale getirmektir (Özden, 2010:81).

Yönetim; bir grup insanı önceden belirlenmiş amaçlara doğru yöneltme, aralarındaki işbirliği ile koordinasyonu sağlama çabalarının tümünü içeren süreçtir (Şimşek, 2002:7).

Yönetim; örgüt amaçlarının etkili ve verimli olarak gerçekleştirilmesi için planlama, örgütlenme, yürütme, koordine etme, denetleme fonksiyonlarına ilişkin kavram, ilke, teori, model ve tekniklerin sistematik ve bilinçli bir biçimde maharetle uygulanmasıyla ilgili faaliyetlerin tümüdür (Arıkanlı ve Ulubaş, 2004:9).

Yönetim; yapıyı işleten bir süreç, yapı ise örgütün kendisidir. Yönetim, amaçları önceden belirlenen örgütün bu amaçlarını gerçekleştirmek için madde ve insan kaynaklarına yön verme bunları kullanıp kontrol etmedir.

Yönetimin görevi örgütü amaçlarına göre yaşatmaktır. Yönetici davranışının kaynağı örgüt ortamıdır ve yöneticinin değer sistemi örgüt değerleri ile tutarlı olmalıdır. Çünkü her türlü yönetim, örgüt ortamında yer alır. Bu yüzden eğitim yöneticisi de örgütün üstünde değil, onun içinde ve bir parçasıdır. Bu görüşü benimseyen ve okul düzeyinde uygulayan okul yöneticisinin sorumluluğu; yeni koşullar altında sosyal değerler geliştirmeyi ve uygulamayı sağlayan bir buluş olan yönetimin, sadece konulmuş değerleri izleyen değil, yenilerini yaratan ve bu yolla toplumu ayakta tutan örgütlerin canlı kalmasını sağlamadır (Bursalıoğlu, 2012:16-17).

### **3.2. Okul Yönetimi**

Okul yönetimi; bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını, genellikle eğitim sisteminin amaçları ve yapısı çizer. Eğitim yönetimi nasıl yönetimin eğitime uygulanmasından meydana geliyorsa, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uygulanmasından meydana gelmektedir.

Okul yönetiminin önemi, aslında yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin önemini ayrıca, okul yöneticisinin yetki ve sorumluluğu da belirtir. Yönetimin çok yönlü tanımları, yöneticiye çok yönlü yetki ve sorumluluklar yüklemiş bulunmaktadır. Bunlar okul

yönetiminin değerini yükselttiği kadar, önemini de artırmaktadır ( Bursalıoğlu, 2012:5-6).

Kişiliğin biçimlendiği, öğrenmenin gerçekleştiği, eğitim hizmetlerinin üretildiği ve sunulduğu, eğitim sistemimizin başarısının temelini oluşturan okulların; beklenen amaç ve işlevlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi iyi yönetilmesine bağlıdır. Okul ne denli iyi yönetilirse, hedefler gerçekleştirilmiş ve bütün olarak sistem başarılı olmuş olur (Şişman, 2012:19).

Okul yönetiminde rol oynayan öğeleri iç ve dış öğeler olmak üzere iki farklı şekilde ele almak mümkündür. İç öğeler okulu meydana ve onun yapısında yer alan öğelerdir. Bunlar; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personeli kapsamaktadır. Dış öğeler ise, okulun yapısında olmayıp, onu etkiler ve böylece yönetimde rol oynamış olur. Ana-baba, çevredeki baskı grupları ve liderleri, yönetim yapısı ve merkez örgütü dış öğeler arasındadır (Bursalıoğlu, 2012:39).

Bir okuldaki yönetim faaliyetlerinin başında okul müdürü ve yardımcıları bulunur. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak ve havasını koruyacak iç öğelerin lideri okul müdürüdür. Müdür formal yetkilerden güç alan bir üsttür. Ancak okuldaki diğer öğeler tarafından kabul edilir ve benimsenirse liderlik statüsü kazanabilir. Lider, grubun başarı ve sürekliliğini sağlamak durumundadır. Bunu yapabilmesi için grup üyeleri ile etkileşmesi, diğerlerini koruması ve problemleri çözmesi gerekir. Okul müdürü ile öğretmenin liderliğe ilişkin beklentileri ne kadar uyuyorsa; işe karşı tutumları o kadar olumlu görülmektedir (Can, 2002:8).

Görevi okuldaki tüm insan ve maddi kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak olan yönetici; okuldaki öğretmen, öğrenci ve eğitim ortamının özelliklerinin ne olduğunu iyi tespit etmeli ve uygulanacak teknolojiyi, sistemi en iyi, en doğru biçimde şekillendirmelidir.

### **3.3. Yöneticinin Roller**

Rol; görev, birey, çevre ve beklentilerin karşılıklı etkileşimlerinin belirlediği davranış olarak tanımlanabilir. Roller, bir örgütteki makamların ve statülerin dinamik yanlarıdır. Okul yöneticisinin rolünü bir bakıma görevleri belirler. Bu görevler okulun

yönetilmesi ve örgüt olarak gelişmesini hedef tutan görevler olarak iki grupta toplanabilir. Bazı görüşlere göre ise okul yöneticisinin rolünü genellikle okulun rolü belirtmektedir (Tahaoğlu, 2007:22).

Yöneticilik rolü, bir yöneticiden beklenen davranışlar bütünüdür. Eren (2011) yöneticinin işini üç grup halinde ve on farklı role ayırarak incelemektedir. Bunlar aşağıdaki Tablol 3.1. ile gösterilmiştir.

**Tablo 3.1. Yönetici Roller ve Bunlara İlişkin Faaliyetler**

Grup	Rol	Faaliyet
Bilgisel	Kontrol	İhtiyaç duyulan bilgileri aramak ve elde etmek, periyodikleri ve raporları taramak, kişisel ilişkiler kurmak.
	Dağıtma	Diğer örgüt üyelerine bilgi aktarmak, onlara bilgi notları ve raporlar göndermek, telefon görüşmeleri yapmak.
	Sözcülük	Sözlü konuşmalarla, raporlarla, kısa mesajlarla dış örgütlere bilgi aktarmak.
Bireyler arası	Temsil	Resmi törenler ve sembolik görevlerle, ziyaretçileri kabul etmek, resmi ve hukuki dokümanları imzalamak.
	Lider	Astları yönetmek ve motive etmek, astları eğitmek, öğüt vermek, iletişim kurmak.
	İlişki	Örgüt içi ve örgüt dışı bilgi ilişkileri oluşturmak, bu ilişkileri yazılı mektuplar, telefonlar ve toplantılar yaparak geliştirmek.
Karar verme	Girişimci	İyileştirici projelere girişmek, yeni fikirleri ortaya çıkarmak, başkalarına fikir oluşturma hakkı verme.
	Anlaşmazlık çözme	Tartışma ve kriz ortamlarında düzeltici çabalara girişmek, astlar arasındaki çatışmaları çözmek, çevresel krizlere adapte olma.
	Kaynak dağıtma	Kaynakların kimlere dağıtılacağına karar verme, program ve bütçe önceliklerini belirlemek.
	Müzakerecilik	Sendika, satış, satın alma ve bütçe kontratlarının müzakerelerinde bölümlerini temsil etme ve departman çıkarlarını savunma.

Okul yöneticileri genelde şu özellikleri yerine getiren kişiler olmalıdırlar (Dikerel, 2008:30):

- Okulunu çok iyi tanımalıdır
- Okulun kültürel görevini ve tarihini araştırmalı ve tanımalıdır.
- Sadece yasal ve resmi işlemlerle uğraşmamalıdır.
- Müfredat ve programlarla yetinmemeli, bunları kendisi geliştirmelidir.
- Ortak bir vizyonu ve misyonu oluşturup bilinçli bir anlayışa sahip olmalıdır.
- Problemleri gerçekçi bir gözle görebilmelidir.
- Etrafındaki kişileri etkileme gücüne sahip olmalıdır.
- Rutinleşmiş işlerin dışına taşıp liderlik yapmalıdır.
- Astları ile maddi ve manevi paylaşım içinde olmalıdır.
- Katılımcı bir anlayışa fırsat tanımalıdır.
- Çevre ve aile ile iyi bir iletişim kurmalıdır.
- Okulunda sürekli yenilik peşinde olmalıdır.
- Okulunu dışa tanıtmada önemli görevler üstlenmelidir.
- Okulun beklentilerini ve başarısını etkileyen yemekler ve toplantılar düzenlemelidir.
- Eğitim dünyasındaki tüm yenilikleri yakından takip etmelidir.
- Tüm çalışanların görev ve sorumluluklarını belirlemelidir.
- Çalıştığı insanlara değer vermelidir.
- Öğrenci etkinliklerini hızlandırmalıdır.
- Örnek davranışlarıyla okulda sevilen insan olmalıdır.
- Okulu geleceğe taşıyan, çevreye tanıtan stratejiler oluşturmalıdır.
- Yapılan çalışmaların planlamasını belirlemelidir.
- Çevreye açılmayı ve büyümeyi görev bilmelidir.
- Başarıyı tüm çalışanları ile birlikte paylaşmalıdır.



### 3.4. Liderlik

Günümüzde lider ve liderlik bir zincirin halkaları gibi birbirlerine bağı olan iki önemli kavramdır. Öncelikle tanımlardan yola çıkacak olursak, iki veya daha fazla bireyin bir araya geldiği her yerde daima bir lider ve liderlik vardır.

Lider; "Yönetimde gücü ve etkisi olan kimse, önder, şef" olarak ifade edilebilir (TDK:965).

Lider; hedefleri tespit eden, öncelikleri belirleyen, standartları koyan ve bunların takipçisi olan kişidir (Özden, 2010:90).

Lider; kendisini izleyenler tarafından liderliğe özdeşleştirilen ve öyle kabul edilen kişidir (Akçakaya, 2010:9).

Lider; kümenin bir üyesi olarak, küme üyelerinin kendine yaptığı olumlu etkiden daha fazlasını onlara yapabilen kişidir (Çelik, 2003:2).

Lider; bir grup insanın, kendi kişisel ve grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere takip ettikleri, onun isteği, emir ve talimatı doğrultusunda davrandıkları kişidir (Koçel, 2010:569).

Lider; örgütsel yol göstericilere (emir, direktif, kararname) mekanik olarak uymanın üstünde ve ötesinde bir etkileme gücüne sahip olan kişidir (Erdoğan, 2004:35).

Lider; grup üyelerinin tamamı veya çoğunluğu tarafından izlenen, grup üyelerinin duygusal olarak da kabul ettiği kişidir. Yani; grubun duygusal rehberidir (Uzun, 2008:7).

Lider; grup içindeki bireylerin yaşantılarını değerlendirip, düzenleyen ve bu yaşantılar yoluyla grubun gücünden yararlanan kimsedir (Bursalıoğlu, 2012:204).

Liderlik, ortak bir amaca doğru grubun davranışlarını yönlendirmek için bireyin yapmış olduğu davranışların tümüdür (Zel, 2001:90).

Liderlik, belirli bir amacı gerçekleştirmeye yönelik olarak başkalarını yönlendirme ve etkileme sürecidir (Özdemir, 2003:157).

Liderlik; bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve becerilerini toplamadır. Birey tek başına erişemeyeceği bazı ihtiyaç ve hedeflerini belirlediği taktirde kendisi ile beraber hareket etmekten çekinmeyecek kişilerle bir araya gelerek grup oluşturmak isteyecektir. Bu gruba yön veren, grubu örgütleyip bir plan dahilinde harekete geçiren ise lider olan kişidir (Eren, 2004:431-432).

Liderlik; sosyal hareketlerin kontrol edilmesi sürecinde, grupta bir kişinin ön plana çıkmasıdır (İbicioğlu vd., 2009:3).

Son yıllarda liderlikle ilgili yapılan tanımları şu şekilde sıralamak mümkündür (Temen, 2002: 167-168):

- Hemphill & Coons (1957), "Liderlik, bir kişinin, paylaşılan bir amaç için bir grubun hareketlerini yönlendirmesi işidir."
- Janda (1960), "Liderlik, iki taraf arasında olan bir etkileşimdir. Bu etkileşimde taraflardan biri, diğeri tarafından emredilmeye ve davranışlarının bir grup üyesi olarak belirlenmesine razıdır."
- Tannenbaum (1958), "Liderlik, belirlenmiş bir amaç ya da amaçlara ulamsak için, kişilerarası etkinin iletişim yoluyla kullanılmasıdır."
- Jacobs (1970), "Liderlik, kişilerarası bir etkileşimdir. Bu etkileşimde bir taraf bilgi sağlarken, diğeri taraf bu öneri ya da davranış sayesinde gelişeceğine ikna olmuş ve onu kabul etmiştir."
- Katz & Kahn (1978), "Liderlik, organizasyonel yönergeler sonucu, mekanik uyumu sağlayan baskı ve etkidir".
- Stodgill (1974), "Liderlik, beklenti ve karşılıklı ilişkilerin başlamasını ve süregelmesini sağlayan etkidir."
- Rauch & Behling (1984), "Liderlik, organize olmuş bir grubun davranışlarını etkileyerek, amaca ulaşılmasını sağlamaktır."
- Bedian (1993), "Liderlik, amaca ulaşılması için kişileri etkileme işidir."

Bu tanımları çoğaltmak mümkündür. Ancak görüldüğü üzere lider ve liderlik tanımları birbirinin aynı değildir. Buna rağmen tanımlarda bazı ortak noktalarda bulunabilir ve bunlar az veya çok birbirini tamamlarlar.

### **3.5. Liderlik Çeşitleri**

1950'li yıllardan sonra liderlik üzerine yapılan çalışmalar artmaya başlamış, özellikle 1980'li yılların başında toplumsal ve kuramsal alanlardaki gelişmeler, yeni oluşumlar ve yeni değerler liderlik türlerini doğurmuştur. Bu alanda yapılan araştırmalar sonucunda geliştirilen bazı liderlik çeşitlerini şu şekilde açıklayabiliriz:

#### **3.5.1. Öğretimsel Liderlik**

Öğretimsel liderlik için öncelikle iyi bir yöneticilik gerekmektedir. Ancak yöneticilik formasyonu ne kadar yeterli olursa olsun okulda görev yapan yöneticinin öncelikli olarak öğretim lideri olması gerekir. Öğretim liderliği; okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışlardır (Şişman, 2012:54-55).

Yönetici olarak okul müdürü ve yardımcılarının yönetim biliminin sunduğu temel ilke ve becerilere sahip olmasının yanında öğretim lideri de olması gerekir. Öğretimsel lider olarak okul müdürü, etkili öğretim stratejileri geliştiren, öğretmeni sağlıklı bir şekilde değerlendirme yeteneğine sahip, iyi öğrenci yetiştirme ve öğretmenler için daha arzu edilir öğrenme koşullarını oluşturan, okulun çalışma çevresinin tatmin edici ve üretken bir çevreye dönüştürülmesi eylemlerini organize eden kişidir (Çelik, 2003:48).

Şişman (2012:167-168) okul yöneticilerinin öğretim lideri olarak göstermesi gereken davranışları 5 boyutta toplamıştır. Bu araştırmada da temel alınan bu boyutlar ve bu boyutlardaki yönetici davranışları şu şekildedir:

**Okulun Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması:** Yönetici, okulun vizyon ve misyonunu belirleyip okul amaçlarının tanımlanmasına öncülük etmelidir. Etkili okul yöneticisi, okulun önemli amaçlarını öğrenci, öğretmen, veli görüşmelerinde vurgulamalı ve açıklanmasına öncülük etmelidir.

**Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetilmesi:** Yönetici, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için okul programının başarıyla uygulanabilmesi yönünde gerekli koşulları ve azami öğrenme fırsatlarını hazırlamalıdır.

**Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi:** Yönetici, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmalı, öğretmenlerin kazandıkları yeni bilgi ve becerilerini okula aktarabilecekleri etkinlikler düzenlemeli, başarılı öğretmenleri ödüllendirmelidir.

**Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi:** Yönetici, okulda öğretim ve programı değerlendirme, öğrenci gelişimlerini takip etme gibi eylemler yapıp, sonuçlarını çalışanlarıyla paylaşmalıdır.

**Düzenli Öğrenme Öğretme Çevresinin ve İkliminin Oluşturulması:** Yönetici, okulda olumlu öğrenme öğretme çevresi ve iklimi oluşturup devam ettirmelidir. Bunun için alt kültürleri tanıyıp, amaçları doğrultusunda faydalanmalıdır. Eğitim – öğretimle ilgili yeni görüşlerin oluşmasına ve paylaşılmasına öncülük etmelidir.

Öğretimsel liderlik öğrenci, öğretmen, eğitim programı ve öğretme-öğrenme süreçleri ile doğrudan ilgilenmeyi gerektiren bir alandır. Bu durumda yönetici, okulda üç önemli güç olan öğrenci, öğretmen ve toplumu eğitim programı doğrultusunda öğretimin niteliğini yükseltmek için ustalıkla eşgüdümlemedir (Gümüşeli, 2001:9-10).

### **3.5.2. Kültürel Liderlik**

Kültürel lider, kültürel değerlerin bekçiliğini yapar, önemli kültürel anlamları açıklar ve kilit değerleri okul ortamında canlı tutar. Kültürel liderlik, okulun misyonunu yerine getirebilmesi için okul yöneticisinin kullandığı bir liderlik biçimidir (Sergiovanni & Starratt, 1988:197).

Okul yöneticisinin kültürel liderliği, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlamaktır. Güçlü yada zayıf her okulun bir kültürü vardır. Kültürel lider, örgüt kültürünü daha çekici bir hale

getirebiliyorsa başarılı bir liderdir. Öğretmen, zayıf bir okul kültürü de olsa, bu okul kültürünün etkisi altında çalışmak zorundadır. Öğretmen ve öğrenciyi okul kültüründen soyutlamak mümkün değildir. Okuldaki herkes bu kültürün etkisi altında bulunmaktadır. Öyleyse okul kültürünün gücünden en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yöneten okul yöneticileri, başarılı bir kültürel lider olarak görülebilir (Çelik, 2003:53).

Mitchell, okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerini üç grupta toplamaktadır. Bu roller; yorumlayıcı, sunucu ve resmi rollerdir. Okul yöneticisinin bu rolleri özetle şunlardır (Kottkamp, 1984; Aktaran Tahaoğlu, 2007:40):

**Yorumlayıcı Rol:** Okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini, yorumlama, seçme ve belirleme, insan ilişkilerinde danışman gibi davranma.

**Sunucu Rol:** Uygun çalışma, istenen davranış, davranışsal örneklerle yönlendirme.

**Resmi Rol:** Bireysel ve grupsal eylemleri destekleme, hatta günlük küçük etkinliklere katılma, istenen davranışları yapma ve temel normlara uyma.

### 3.5.3. Vizyoner Liderlik

Vizyon, örgütün geleceğe yönelik resmini çizmedir. Bu resmin çizimine astlarını katan ve onlara geleceğe yönelik bir ufuk kazandıran liderler, geleceğin dünyasına yön vereceklerdir. Geleceğin liderinin temel görevi, insanları heyecanlandıracak, kapasitelerini tümüyle ortaya koymalarını sağlayacak ortak bir vizyon oluşturmak ve onu canlı tutmaktır. Vizyon geliştirme sürecine ne kadar katılım sağlanırsa, iş görenlerin vizyona bağlılığı o derece güçlü olacaktır (Çelik, 2003:190).

Vizyoner lider, gelecekteki olayları tahmin etmekle kalmaz, aynı zamanda riskleri göze almaya istekli stratejik düşünürlerdir. Liderler gelecekte neyin olmasını istediğine karar verir ve sonra bunu nasıl yapabileceklerini düşünürler. Bir kez bu ilgiyi kurdular mı, bunu çalışan ile paylaşırlar. Vizyoner liderler, zihinlerinde bugünü açık bir şekilde anlamak ve geleceğe odaklanmak arasındaki dengeyi kurabilen kişilerdir (Doğan, 2001:88).

Kırım (2009)' a göre vizyoner liderin güç kaynağı, oluşturacağı vizyona bağlıdır. Artık hiyerarşik yapıdaki geleneksel ast-üst ilişkisi, vizyoner liderin yönettiği örgütlerde tamamen değişecektir.

Vizyoner liderlik, demografi, bilim, teknoloji, eğitim, insani ihtiyaçlar gibi alanlarda geleceğe ilişkin değişiklikleri görmek ve bu alanlarda öngörülen değişimlere göre, açık, belirli, kesin ve özgün bir vizyon geliştirmektir (Fehlis, 2005). Vizyoner liderlik, insanları topluca etkileyebilecek ve harekete geçirebilecek vizyonları oluşturabilme ve iletebilme yeteneğidir.

Vizyoner ve yeni bakış açısına sahip bir yönetici, diğer yöneticilerden farklı olarak değişik gelişmeleri ve olayları okuyabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Vizyon oluşturmayla ilgili olarak Fransız yazar Marchel Proust şöyle diyor: “Bir buluşa doğru yolculuk yapabilmek için, yeni manzaralara değil, yeni gözlere ihtiyaç vardır". Vizyoner lider, yeni bir gözle geleceğe bakabilen liderdir. Vizyoner lider, geleceğe yeni bir bakış açısıyla bakabilir ve bu yeni bakış açısını üstün bir yetenekle analiz ve sentez edebilir (Çelik, 1997:467-468).

Vizyoner liderlerin varlığı okulların etkililiğini önemli ölçüde etkilemektedir. Her alanda olduğu gibi eğitimde de hızlı değişimlerin yaşandığı günümüzde, çağdaş eğitim kuramlarından hareket ederek kuvvetli bir öngörüyle geleceğe ilişkin eğitim vizyonu oluşturan, öğretmenlere ve diğer okul personeline aktararak vizyonun başarılmasında onları harekete geçirir. Okulların vizyonlarına yönelik hareket etmesinde okul yöneticileri liderlik yapmalıdır.

#### **3.5.4. Karizmatik Liderlik**

Karizmatik liderlik, yöneticilerin bir vizyon ve misyon duygusuna sahip olması, bu özelliklerini izleyenlerine aktarma davranışını sergileyebilmesidir. Karizmatik liderler kendi güçlü yanları hakkında fikir sahibidirler ve vizyonları doğrultusunda hareket etme konusunda son derece tutarlıdır. Karizmatik lider var olan özellikleri ve sosyal taktiklerle kendini ve düşüncelerini kabul ettirir. Vizyoncu

düşüncelerini kişilere göre değil, karizmasını kişilerin yetenek ve güvenilirliğine göre şekillendirir.

1977 yılında karizmatik liderlik teorisini öneren Robert House karizmatik liderlerin kendine özgü özellikleri ve davranışlara sahip olduklarını ifade etmiş, liderin karizmasına etki eden özellikleri şöyle sıralamıştır (Keçecioğlu, 2003:45-46):

- İzleyiciler liderlerin inançlarının doğruluğuna güvenmektedirler.
- İzleyiciler liderlerin inançlarının benzerliğine inanmaktadırlar.
- İzleyiciler lideri şüphe götürmez biçimde kabul ederler.
- İzleyiciler lideri gönüllü olarak dinlerler.
- İzleyiciler örgütlerindeki görevlerinde duygusal olarak içerilirler.
- İzleyiciler performans amaçlarını artırırılar.
- İzleyiciler grupların görevlerinin başarısına katkıda bulduklarına inanırlar.

Karizmatik liderlik belirli koşullar altında ortaya çıkar. Öncelikle, astların değer yargıları ve inançlarının lidere uygun olması gerekir. Bu uygunluk liderin astlarca sorgulanmasının, eleştirilmesinin önüne geçer. İkinci olarak grup üyelerinin lidere ve grup hedeflerine bağlı olmaları gerekir. Ve nihayet grup üyeleri liderin inançlarının doğruluğuna inanmalıdır. Bu şartlar yerine geldiğinde grup üyelerinin düşünceleri liderin düşüncesi ile özdeşleşir, sevgi, itaat, misyonu benimseme davranışı ön plana çıkar. Böyle bir sonuç da liderin etrafında toplananların üstlendikleri misyonu başaracaklarına ve misyonun gelişmesine katkıda bulunacaklarına inançları pekişir (Ata, 2006:77).

### **3.5.5. Dönüşümcü (Transformasyonel) Liderlik**

Günümüzdeki sosyal yapıları kökten değiştiren değişim, dönüştürücü liderliğin varoluş sebebidir. Dönüşümcü liderlik; örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik liderlik biçimidir. Kendilerini değişimin temsilcisi olarak gören dönüşümcü liderler, profesyonel ve kişisel imajlarını bir farklılık yaratmak için ve sorumlu oldukları işletmeleri değişim ekseninde işleme yönünde kullanmalıdırlar. Değişim

olgusu yeni yapıya uyumun geleneksel liderlik anlayışları ile sağlanmasının mümkün olmadığı ve değişim temelli bir liderlik anlayışının ortaya çıkmasının gerekli olduğu bir döneme girildiğini göstermiştir. (Akçakaya, 2010:116).

Dönüşümcü liderlik, bu yeni dönemde liderlik literatürüne girmiş bir kavramdır. 1978 J.M.Burns ve B.M. Bass, yaptıkları araştırmalar sonunda klasik ve geleneksel liderlik davranışlarının yanında yeni bir ayrımın yapılmasının zorunluluğuna işaret etmişlerdir. Bu ayrım geleneklere ve geçmişe daha bağlı Transaksiyonel liderlik ile geleceğe, yeniliğe, değişime ve reforma dönük olan Transformasyonel ( dönüşümcü) liderlik, liderlik biçimleri şeklinde ortaya konulmuştur (Eren, 2004: 460).

Dönüşümcü liderlik; örgütte değişen çevre koşullarının gereklerine uygun bir dönüşüm süreci başlatarak yapıyı harekete geçirme; saygınlık, güven ve cesaret uyandıran özelliklerle izleyicilerin inanç, tutum ve değerlerini etkileyerek, örgütün misyon ve amaçlarına ulaşma şeklinde ifade edilebilir (Özalp ve Öcal, 2000: 211).

Dönüşümcü liderlik, çalışanlara vizyon kazandıran, örgütsel kültürde değişimler yaparak çerçevede ilave misyonlar veren; onları şimdi yaptıklarından veya potansiyel olarak yapabileceklerinden daha fazlasını yapmaları konusunda isteklendiren bir liderlik tarzıdır (Bolat ve Seymen, 2003: 64).

Dönüşümcü lider, dönüşümü başlatan, yöneten ve kurumsallaştıran kişidir (Çelik, 2003:242).

Dönüşümcü lider, düşünce ve eylemleriyle insanları yönlendirebilen ve insanlar için ortak bir gelecek çizebilen liderlerdir (Uzun, 2008:44).

Dönüşümcü liderliğin dört temel boyutu vardır. Bunlar, karizma veya idealleştirilmiş etki, esinlenmiş motivasyon, entellektüel uyarım ve bireysel ilgidir (Altun, 2001).

**Karizma veya İdealleştirilmiş Etki:** Liderlere hayranlık, saygı ve güven duyulur. İzleyenler kendilerini liderleriyle özdeşleştirirler. Lider, kendine güvenir, kararludur ve risk almaya isteklidir. Karizma, izleyenler tarafından lidere atfedilir. Liderin



idealleştirilmiş etki davranışına bağlı ikinci etkidir. Liderler izleyenlerin gözünde olağanüstü niteliklere sahip kişilerdir.

**Esinlenmiş Motivasyon:** Lider anlamlardan esinlenir ve izleyenleri için basit dil, sembol ve resimler kullanır. İzleyenler için iyimser bir hava yaratır ve heyecan uyandırır. İzleyenler için yüksek beklentiler ve çekici gelecek sunar.

**Entellektüel Uyarım:** Liderler sayıtlılar ile problemleri sorgular ve yaratıcı düşüncüyü cesaretlendirir. Eski problemlere yeni gözlükle bakarlar.

**Bireysel İlgi:** Lider her izleyenin bireysel ihtiyaçlarına duyarlıdır. İzleyenler için öğrenme ve gelişme fırsatları yaratılır. Çift yönlü ve bire bir iletişim cesaretlendirilir.

### 3.6. Liderlik Kuramları

Geçmişten günümüze kadar liderlikle ilgili öne sürülen görüşlerin bazıları liderliğin doğuştan geldiğini, bazıları ise sonradan geliştirilebileceğini savunmaktadır. Değişen şartlarla birlikte liderliğin uygulama şeklinde değişiklikler olmuş ve çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. 1900'lü yıllarda başlayan liderlik araştırmaları, liderin özellikleri üzerine odaklanmıştır. 1930-1940 yılları arasında, farklı kişisel özelliklere sahip bireylerin belli durumlarda farklı davranış sergilediğinin ortaya konması ile liderin özellikleri kuramına odaklanan çalışmalarının yetersizliklerinin farkına varılmıştır. Bunun sonucunda 1940'tan 1960'ların sonuna kadar liderin davranışları üzerine araştırmalar yapılmış, 1960-1980 yılları arasında ise liderliği durumsal gerekler ve liderin bu gereklerle uygun davranışına ilişkilendiren görüşler üzerine yoğunlaşmıştır (Akçakaya, 2010:89). Tüm bu çalışmaları, özellik kuramları, davranışsal kuramlar ve durumsallık kuramları olmak üzere üç başlık altında toplamak mümkündür.

#### 3.6.1. Özellik Kuramları

Özellik kuramı, ilk olarak I. Dünya Savaşı sırasında subaylar için duyulan gereksinim sonucu ortaya çıkmıştır. A.B.D. Ordusu, I. Dünya Savaşı'nın başlangıcında, Amerikan Psikoloji Derneği'nden bir grup psikoloğu askeri personel seçimi ve elenmesinde görevlendirmiştir. Psikologların çalışmaları sonucunda, Alfa Zekâ Testi başta olmak üzere birçok ölçme ve seçme aracı geliştirilmiştir. Bu araçların ve benzer

tekniklerin de endüstride kullanılmaya başlanmasıyla, özellik kuramı ortaya çıkmıştır (Şimşek, 2006:10).

Bu kuramda liderin sahip olduğu özellikler liderlik sürecinin etkinliğini belirleyen en önemli faktör olarak kabul edilir. Başka bir deyişle, belirli bir grup içinde bir kişinin lider olarak belirmesi ve grubu yönetmesinin nedeni sahip olduğu özelliklerdir. Lideri diğer grup üyelerinden farklı kılan bu özelliklerdir (Koçel, 2010: 575-576).

Farklılığı yaratan bu özellikleri; liderlerin, gruplarında zeka, yaş, boy, olgunluk, doğruluk, kararlılık, bilgi, ileriye görebilme, cinsiyet, kişiler arası ilişki kurma yeteneği, inisiyatif alma, açık sözlülük, hissel olgunluk, dürüstlük, kendine güvenebilme, güzel konuşma yeteneği, başkalarına güven verme ve samimiyet şeklinde sıralamak mümkündür (Güney, 2012:365).

Liderlik sürecini sadece “lider” değişkenini ele alarak inceleyen bu teori eleştirilere uğramış, araştırmacılar liderin özelliklerinden hareketle liderlik ile ilgili çıkarımlarda bulunmuşlardır. Araştırmalar sonucu bazı insanların liderlerin özelliklerinden daha fazla özelliklere sahip olmasına karşın bu kişilerin lider olarak ortaya çıkmadıkları saptanmıştır. Bu durumda lideri ortaya çıkaran diğer etmenlerin göz önüne alınması gerektiği yargısına varılmıştır.

Özellik kuramlarının liderlik sürecini açıklamakta yetersiz kalması üzerine araştırmacılar, dikkatlerini liderliğe konu olan grupların yapısına ve işleyişine çevirmişlerdir. Liderlerin sahip olduğu özellikler yerine lideri takip eden izleyicilerin özelliklerine, liderin nasıl davrandığına bakmaya başlamışlardır. Böylece karşımıza Davranışsal Liderlik Kuramları çıkmıştır (Koçel, 2010: 577).

### **3.6.2. Davranışsal Kuramlar**

Özellik Kuramlarının liderliği açıklamada yetersiz kalması, araştırmacıları liderin davranışını araştırmaya yöneltmiştir. Liderin sahip olduğu özellikleri bir tarafa bırakıp liderin davranışları konusunda araştırmalar yapılmaya başlanması, lider

davranışlarının temel yönelimini belirlemeye çalışan Davranışçı Kuramlar'ı ortaya çıkarmış ve çalışmalar, lider davranışının iki önemli boyutu üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlar işe önem veren görev odaklı, kişiliğe önem veren ilişki odaklı liderlik davranışlarıdır (Çelik, 2003:11).

Görev yönelimli liderlik davranışı, doğrudan örgütsel amaçları ilgilendirmektedir. Bu boyut; örgütlenme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, işgörenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsar. İlişki yönelimli liderlik davranışı ise, liderin izleyenlere saygı, güven ve samimiyetini yansıtır (Özcan, 2006: 90).

1940'ların sonlarına doğru bazı araştırmacılar, gözlemlenebilen süreçler veya faaliyetler olarak liderliğe bakmışlar ve özellik yaklaşımından uzaklaşmaya başlamışlardır. Liderlikteki davranışsal yaklaşım, özellik yaklaşımlarının çok verimli ve etkin olmaması sebebiyle geliştirilen bir perspektiftir. Davranışsal yaklaşımın amacı, davranışların etkin liderlikle nasıl bütünleştirileceğini belirlemek ve bir liderin etkin lider olması için neler yapması gerektiği sorusuna cevap aramaktır (Keçecioğlu, 1998: 117).

Davranışsal liderlik kuramlarını daha iyi anlamak için, özellikler kuramı ile arasındaki farklılıkları ele almak gerekir. Özellikler kuramı lideri ne olduğu yönü ile ele alırken, davranışsal kuram ise, liderin ne yaptığı ve nasıl yaptığı temeline dayanarak izah etmeye çalışmıştır. Davranış ön planda tutularak liderlik açıklanmaya çalışılırken şu tür sorulara cevaplar aranmaya çalışılmıştır (Güney, 2012:373):

- Lider karar verirken ne yapar?
- Lider işleri nasıl yapar?
- Lider grup üyelerini nasıl yetiştirir?
- Lider hangi tür davranışlarda (otoriter, demokratik, yoksa tamamen serbest davranışlarda mı) bulunur?

Davranışçı kuramların gelişmesinde çeşitli uygulamalı ve teorik çalışmaların katkıları olmuştur. Bu çalışmaların sonunda çeşitli liderlik tarzları belirlenmiş ve bunların etkinlikleri araştırılmıştır. Davranışsal kuramı yönlendiren iki önemli çalışma vardır: Bunlar Ohio State Üniversitesi ve Michigan Üniversitesi çalışmalarıdır.

### 3.6.2.1. Ohio State Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Ohio State üniversitesindeki araştırmacılar liderin davranışlarını değerlendirmede, astlarının lider hakkındaki düşüncelerinin ele alınmasına yönelik, liderliği davranışsal açıdan incelemeye ikinci dünya savaşından hemen sonra başlamışlardır. Bu çalışmada Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği anketi (Leader Behavior Description Questionnaire) (LBDQ) geliştirilmiştir. Bu anket daha sonra Halpin ve Winer tarafından yeniden düzenlenmiştir. Bu anket yoluyla liderlik davranışları “ yapıyı kurma ve anlayış gösterme ” olarak iki bağımsız boyutta tanımlanmışlardır (Çelik, 2003:12).

- Yapıyı Kurma:

Doğrudan örgütsel amaçlarla ilgili olan bu liderlik davranışı; boyut örgütlenme, görev analizi yapma, iletişim kanallarını kurma, işgörenler arasındaki ilişkileri belirleme ve grup performansını değerlendirme gibi davranışları kapsamaktadır. Yapıyı kurma liderlik davranışı gösteren kişiler, özellikle üyelerin görevlerini yerine getirmesine, belirlenen performans standartlarının sürdürülmesine ve tek biçim kurallara uymaya önem verir (Şentürk, 2010:32):

- Anlayış Gösterme:

Güven, karşılıklı saygı, arkadaşlık, destek ve grup üyelerinin çeşitli gereksinimlerine ilgi gösterme davranışlarını ifade etmektedir. Araştırmacılar, yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutlarında tanımlanan davranışların, en yüksek düzeyde gösterildiği liderlik biçimi, liderin etkinliği ve grubun performansı açısından en uygun denge noktası olarak belirlemişlerdir (Erçetin, 2000:32).

### 3.6.2.2. Michigan Üniversitesi Liderlik Araştırmaları

Michigan Üniversitesinin liderlik ile ilgili araştırmaları Ohio Üniversitesi tarafından yapılan araştırmalarla aynı döneme rastlar. 1947 yılında Rensis Likert yönetiminde yapılan bu araştırmaların amacı, grubun performansını ve güvenliğini artırmada en etkili liderlik davranışını tespit etmek olmuştur. Bu araştırmalar sonucu

lider davranışları iki boyutta kavramlaştırılmıştır. Bunlar; işe yönelik (iş merkezli) liderlik davranışı ve kişiye yönelik (birey merkezli) liderlik davranışlarıdır (Aykan, 2002:72).

- İş Merkezli Davranış:

İşe yönelik lider, grup üyelerinin önceden belirlenen ilke ve yöntemlere göre çalışıp çalışmadıklarını yakından kontrol eden, büyük ölçüde cezalandırma ve makama dayanan resmi otoritesini kullanan bir davranış gösterir. Liderin ya da yöneticinin dikkati, daha çok izleyenlerin ya da astların yaptığı işe, işin başarılmasına yoğunlaşmıştır. Bu nedenle iş merkezli lider davranışı; yakın denetim, iş performansının değerlendirilmesi, makam ve ceza gücünün göstergesi olan eylemleri ifade etmektedir (Zel, 2001; Can, 2002:20).

- Birey Merkezli Davranış:

Kişi merkezli davranışlar çalışanlara güçlü insani ilişkilerle yaklaşan lider davranışlarını tanımlamaktadır. Bu davranışları sergileyen liderler çalışanların ihtiyaçlarına ve değerlerine özen gösterirler (Erzurum, 2007:22). Kişiye yönelik liderler, yetki devrini esas alan, grup üyelerini memnun edecek çalışma ortamı geliştiren, grup üyelerinin kişisel gelişim ve ilerlemeleriyle yakından ilgilenen davranışlar sergiler.

Michigan liderlik araştırmaları, liderlik davranışlarını açıklayacak ve sınıflandıracak boyutları geliştirmeyi amaçlamış ve büyük ölçüde uygulamalı araştırmalara ağırlık verilmiştir. Böylece araştırma sonucu belirlenen faktörlerin liderlik davranışlarını açıklamaya yeterli olduğu, dolayısıyla liderlik sürecinin açıklanabileceği varsayılmıştır (Akçakaya, 2010:97). İki araştırmada, değişik zamanlarda, değişik kültürel ve örgütsel ortamlarda, benzer çalışmalara esin kaynağı olmuş; bu çalışmalar hem davranışsal yaklaşımları geliştirmiş hem de liderlik literatürüne yeni kuramlar kazandırmıştır.

### **3.6.3. Durumsallık Kuramı**

Durumsallık yaklaşımı, özellikler ve davranışsal yaklaşımlardan farklı olarak, bu özellik ve davranışların hangi durumlarda etkili olacağı konusu üzerine

yoğunlaşmaktadır. Bu yaklaşıma göre liderlik özelliklerine veya liderlik davranışlarına sahip bireylerin, her zaman ve her durumda etkili liderlik yapamadıklarını tespit ederek, liderliğin duruma ve koşullara göre şekillendiği ifade edilmiştir. Bu da her zaman geçerli olabilecek bir liderlik tarzının olmadığını göstermektedir.

Durumsal liderlik kuramı, lideri izleyen izleyicilere, iş görenlere ağırlık vermektedir. Liderin özellikleri ve davranışları bundan önceki kuramların ana konusuydu. Durumsal liderlik kuramına göre, lidere ortam hazırlayan değişken, onu izleyenlerin özellikleridir. Bu kurama göre, bir lideri lider yapan temel unsur, onu izleyenlerin olgunluk düzeyidir. Lider, kendini izleyenleri olgunlaştırarak üzerindeki etkinliğini yükseltebilmektedir (Can, 2002: 20-21).

Liderliği, şartları da dikkate alarak açıklamaya çalışan bu teorilere göre, liderin etkinliğini belirleyen faktörler şunlardır (Koçel,2010:584);

- Gerçekleştirilmek istenen amacın niteliği
- Grup üyelerinin yetenekleri ve beklentileri
- Liderliğin cereyan ettiği örgütün özellikleri
- Liderin ve izleyenlerin deneyimleri ve kişilik özellikleri

Özellik ve davranış kuramlarının yetersizliği sebebiyle ortaya çıkan Durumsallık Kuramı araştırmalarında, lider ve takipçilerinin çalıştığı ortam ve koşullar göz önünde tutulmuştur. Çalışmamızın bu aşamasında, yapılmış olan araştırmalardan Fred Fiedler'in "Durumsallık Kuramı", Robert House ve Martin Evans'ın "Yol-Amac Teorisi", Vroom ve Yetton'un "Normatif Kuramı" durumsal liderlik kuramları ele alınacaktır.

### **3.6.3.1. Fiedler'in Durumsallık Kuramı**

Liderlikte durumsallık kuramını ilk kez Fred Fiedler kullanmıştır. Fred Fiedler spor takımlarından, askeri birliklere yüzlerce grup üzerinde uzun yıllar yaptığı çalışmaları 1967 yılında "Durumsallık Liderlik Modeli" adı altında ortaya koymuştur (Tunalı, 2006: 46). Bu kuramın temelini, grup performansının, liderlik tarzı ve ortam özelliklerinin bir fonksiyonu olduğu düşüncesi oluşturmaktadır. Fiedler, liderin tarzını

belirlerken “En Az Tercih Edilen İş Arkadaşı” (Least Preferred Coworker, LPC) ölçeğini geliştirmiştir (Erzurum, 2007: 29).

Ölçeğin uygulanması sonucunda, davranışa-yönelik ve işe-yönelik olmak üzere iki liderlik tarzı bulunmuştur. Davranışa yönelik tarza sahip liderler, astlarıyla sıkı ve iyi ilişkiler kurmayı hedeflerlerken, işe yönelik tarza sahip liderler ise, verilen işleri tamamlamayı amaçlarlar. Fiedler’e göre ancak durumun gerektirdiği tarzda davranan liderler etkili olmayı başarırlar (Ata, 2006: 70-71).

Fiedler'e göre liderin davranışını etkileyen üç tip durumsal değişken mevcuttur (Şimsek vd, 2003:197):

**1.Önder-Ast İlişkileri:** Liderin, astlar tarafından benimsenme derecesini ifade eder. Bu ilişkiler arkadaşça veya düşmanca, yumuşak veya gerilimli ve destekleyici veya tehdit edici olmak üzere değişik şekillerde olabilir.

**2.Görevin Yapısı:** Grubun yaptığı işin yapılması ile ilgili olarak önceden belirlenmiş olup-olmamasını ifade eder. Bazı amaç veya sorunlara ilişkin çözümler ve yollar açıkça belirlenirken bazıları belirlenmemiş olabilir.

**3.Liderin Makamının Verdiği Yetki:** Liderin ödüllendirme, cezalandırma, işine son verme, terfi ettirme şeklindeki sahip olduğu yetkilerin derecesini ifade eder. Bazı örgütlerde liderin bu tür yetkileri fazla olurken, bazı gruplarda daha az olabilir.

Fiedler’in modeli, okullardaki yöneticilerin etkili liderlik davranışlarının belirlenmesinde kullanılabilir. Önce okul yöneticilerinin etkililiğini belirleyebilmek için okul yöneticisinin liderlik davranışları, kontrol durumu ve etkili okulun belirlenmesi gerekir. Liderin etkililiğini arttırmak için etkili eğitimsel çıktılar oluşturmaya yönelmesi, ulaşılabilir hedefler belirlemesi ve performans ölçütlerini geliştirmesi gerekir (Kurtuldu, 2007:26).

### 3.6.3.2. Yol Amaç Kuramı

Robert House ve Martin Evans tarafından beklenti kuramından faydalanılarak geliştirilmiştir. Yol-Amaç Kuramı’nda grubun ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için liderlerin astlarını nasıl ve hangi davranışlarla güdeleyecekleri sorularına cevap

aranmıştır (Tahaoğlu, 2007: 28). Kuramda önerilen ve liderlerin benimsemesi gereken üç temel ilke şöyledir (Erçetin, 2000: 46-47):

- Örgütte astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları belirlemek.
- Astların ulaşmaya çalıştıkları bireysel amaçları sağladıktan sonra; örgütsel amaçlarda üst düzeyde performans göstermelerini sağlama, bunu başarmaları için de onları ödüllendirmek.
- Astların bireysel ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek için, üst düzey performans gösterebileceklerine inanmalarını sağlamak.

Yol – Amaç teorisi esas itibarıyla liderin gösterdiği davranışın astların motivasyonu, tatmini ve başarı dereceleri üzerindeki etkisini açıklamaya çalışmaktadır. Yol - Amaç teorisine göre lider, dört çeşit liderlik davranışı uygulamak suretiyle astlarının motivasyonunu, iş tatmini ve başarı derecesini etkileyebilir. Bunlar (Northcraft, 1994:365’ den aktaran Akçakaya, 2010:106):

**Yönlendirici Liderlik:** Lider astara işle ilgili teknik bilgi verir, onlardan neler beklediğini ve nasıl yapmaları gerektiğini açıklar. Standartların tam olarak uygulanmasını ister.

**Destekleyici Liderlik:** Astların ihtiyaç ve isteklerine önem verir. Arkadaşça davranır fakat işin daha uygun ortamlarda yapılması için fazla çaba sarf etmez. Herkese eşit davranır, kendisi ile diyalog kurmak kolaydır.

**Katılımcı Liderlik:** Astların fikirlerine değer verir ve işle ilgili konularda onlara danışır.

**Başarıya Yönelik Liderlik:** İddialı amaçlar ortaya koyar ve astlarına bunları başarabileceklerine dair güven duyduğunu belirtir. Astların sürekli en yüksek düzeyde performans göstermelerini ister.

Bu kurama göre liderin davranışının uygunluğu; çalışanların kişilik özelliklerine, işin niteliğine ve çalışanlar üzerinde oluşacak zaman ve çevre baskısına bağlı olarak değişmektedir. Bu kuramın iki ana değişkeni ise işten duyulan tatmin ve rol belirsizliğidir. İşten duyulan tatmin, kişinin bir durumu ne ölçüde mükâfatlandırıcı nitelikte gördüğü anlamına gelirken, rol belirsizliği de kişinin görevi ile ilgili belirsizlik



derecesini ifade etmektedir. Rol belirsizliği genel olarak gerilim, psikolojik baskı ve işte düşük verimlilikle yakından ilişkilidir (Tahaoglu, 2007: 28).

### 3.6.3.3.Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı

1943 yılında Victor Vroom ve Philip Yetton tarafından geliştirilmiş ve daha sonra da V. Vroom ve Arthur G. Jago tarafından yaygınlaştırılarak bugünkü halini almıştır. Model liderlik davranışı ve katılımı karar süreci ile ilişkilendirmekte, astların karar süreçlerine katılmalarına ilişkin norm ve standartları belirlemeye yönelmektedir. Modele göre her zaman uygulanabilecek ideal bir liderlik tarzı yoktur. Dolayısıyla bir lider başarılı olabilmek için farklı koşullar altında farklı liderlik tarzları sergileyebilir. Modele göre kararın etkinliği, kararın kalitesi astlarca kabul edilmesine bağlıdır. Bu sebeple modelin tamamında hangi kararların alımında astların ne ölçüde yer alması gerektiği sorusuna yanıt aranır. Sorunun çözümü için ise“karar ağacı” denilen bir yöntem ortaya konulmuştur.

Karar vermede katılma biçimi ve miktarını belirlemede bir dizi karar kuralı getirdiği için normatif model olarak da adlandırılan bu modelin, beş değişik liderlik türünden oluşan karar alma tarzları şöyle sıralanabilir (Zel, 2001:129):

- **Otokratik 1 (AI):** Lider elindeki bilgiler ışığında kararı kendisi verir ve uygulanmasını sağlar.
- **Otokratik 2 (AII):** Lider kendi bilgilerini yeterli görmediği takdirde astlar bilgi sağlarlar ama kararı tek başına lider verir.
- **Danışmacı 1 (CI):** Lider karar vermeden önce astların bireysel fikirlerine başvurarak, onların bilgi ve önerilerini alır ama kararı kendisi verir.
- **Danışmacı 2 (CII):** Lider karar vermeden önce astlarından grup olarak fikir belirtmelerini ister ve kararı kendisi verir.
- **Grup 1 (GI):** Lider sorunu astıyla bireysel olarak tartışarak karar seçenekleri geliştirirler ve ortak karar verir.
- **Grup 2 (GII):** Lider grup halinde topladığı tüm astlarının karar katılımını ister, düşüncesini empoze etmeden yapılan tartışmalar sonucunda ortak bir karara varılır.

- **Yetki Devreden (DI):** Lider karar alma yetkisini astına devrederek, destekler, sadece verilen kararın kendisine bildirilmesini ister.

Yukarıdaki karar alma tarzlarından da anlaşıldığı üzere karar ağacı astların karara uygun katılım noktasını belirlemeye yönelik bir yöntemdir. Astlar tarafından kabul edilen kararların daha iyi sonuçlar ortaya çıkardığı anlaşılmıştır. Fakat her koşulda astların karara katılımının uygunluğundan söz edilemeyeceğini belirten modele göre en önemli faktör kararın niteliğidir. Yani alınacak karar astların faaliyetlerini ve iş başarımını engelleyecekse astların karar katılımı büyük önem taşır aksi takdirde ise liderin tek başına karar almasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

### **3.7. Liderlik Davranışlarında Yapıyı Kurma ve Anlayış Gösterme Boyutu**

Liderlik davranışlarını boyutlaştırmak bunların daha iyi anlaşılmasına olanak vermektedir. Liderlik davranışları Halpin ve Winer (1957) tarafından yapıyı kurma ve anlayış gösterme olarak iki boyutta ele alınmıştır. Bu iki boyut, liderlik davranışlarının ölçülmesine, bireyin sitilinin belirlenmesine, liderin organizasyondaki üyeler tarafından anlaşıldığı biçimde tanımlanmasına izin verir. Bu boyutlar şöyle tanımlanmaktadır:

Yapıyı kurma, lider ile grup üyeleri arasındaki ilişkileri belirtme, örgütün kanallarını ve prosedürlerini koyma, yetki, görev ve sorumlulukları tanımlama ve performansa yönelik davranışları kapsar.

Anlayış gösterme boyutu güven, karşılıklı saygı, içtenlik, arkadaşlık, grup üyeleri ve lider kadro arasındaki saygıya dayalı ilişkiyi kapsamaktadır. Bu boyut insanı temel alır (Atar vd, 2009:52).

Yapıyı kurma ve anlayış gösterme boyutları arasındaki en büyük fark birinin görev, diğerinin insan vurgusundadır. Boyutlardan birinin yükselmesi veya azalması örgütün yada kurumun kararlılığını etkileyebilir.

Yapıyı kurma boyutunu benimseyen yönetici, grubun örgütteki rollerinin onlardan beklenen performans düzeyine ve örgütün işlemlerini gösteren kurallara ve düzenlemelerin açık bir ön anlayışına sahip olacağından, grubuyla iftihar edecektir.

Anlayış gösterme boyutundaki yönetici ise; üyelerinin kişisel sorunlarına sarfettiği dikkat, eşit davranma, yöneticinin yeni fikirleri kabul etme ve dinlemedeki istekliliği ve yakınlığı ile açıklandığından dolayı kadrosu ile iftihar edecektir. Kuntz ve Wayne'nin okul müdürlerinin lider davranışları araştırmalarında, her iki boyutunun da yüksek çıkması halinde, öğretmenlerin müdürünün emirlerini kabul etme alanının genişlediği ve daha etkili olduğu sonucu görülmüştür. Wayne ve Cecil'in liderlik davranışının anlayış gösterme ve yapıyı kurma boyutları arasındaki ilişkileri şemalaştırmaları Tablo 3.2'de verilmiştir (Can, 2002:24).

**Tablo 3.2. Liderlik Davranışının İki Boyutu Arasındaki İlişkiler**

		Anlayış Gösterme	
		Düşük	Yüksek
Yapıyı Kurma	Yüksek	Düşük Anlayış Gösterme Yüksek Yapıyı Kurma (Müdür Etkili Öğretmenler Hoşnut Değil)	Yüksek Anlayış Gösterme Yüksek Yapıyı Kurma (Müdür Etkili Öğretmenler Hoşnut)
	Düşük	Düşük Anlayış Gösterme Düşük Yapıyı Kurma (Müdür Etkisiz Öğretmenler Hoşnut Değil)	Yüksek Anlayış Gösterme Düşük Yapıyı Kurma (Müdür Etkisiz Öğretmenler Hoşnut)

Tabloda anlayış gösterme ve yapıyı kurma liderlik boyutları arasındaki ilişkiler özetlenmiştir. Tablo incelendiğinde etkili liderin yüksek bir yapıyı kurma ve yüksek anlayış göstermeyle ifade edildiği görülür. İyi bir yöneticinin her iki boyutunda bazı noktalarını kapsaması zorunludur.

### 3.8. Okullarda Yöneticilerin Liderlik Özellikleri

Okul, eğitim sisteminin eylemsel sınırlarını ve çevresini belirleyen en işlevsel parçasıdır. Okul, eğitim sisteminin sınırında, uçta, ilk düzeyde, üretim amaçlı somut örgütlenmesidir.

Eğitim sistemimizin temelinde olan okulların amaçlarını sadece eğitim ve öğretim olarak sınırlamak doğru değildir. Okulların sosyal, politik ve ekonomik olarak görevleri de bulunmaktadır. Okulun sosyal görevi çocuğu sosyalleştirmek, yani çocuğa

kültürü aşlamak; politik görevi, yetiştirdiği kuşağın devlet sistemine bağlılık göstermesini sağlamak; ekonomik görevi ise, ekonominin beyingücü ve insangücü gereksinimini karşılamaktır (Bursalıoğlu, 2002:37).

Eğitim-öğretimin amaçlarını yerine getirmek amacıyla formal bir örgüt olarak kurulan okulun; amaçlarını, hedeflerini gerçekleştirebilmesini sağlayacak, yapısını oluşturacak, insan ilişkilerini düzenleyecek kişi okul yönetiminden sorumlu okul müdürü ve yardımcılarıdır.

Okul müdürü; kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun işlerini yürütmeye, düzene sokmaya ve denetlemeye yetkili; okulun amaç, hedef ve misyonunu açık bir şekilde ifade etmekle görevlidir (Öztaş, 2010:42). Müdür yardımcısı ise okulun yönetiminde, eğitim-öğretimde, okulun amaçlarına, hedeflerine ulaşmasında, müdüre yardımcı olan kişidir.

Okullar gibi geleceğin insanını yetiştirme misyonunu üstlenmiş örgütlerde sonuçtan etkilenen tüm kesimlerin fikrinin alınması ve yönetime katılımın sağlanması önemli bir unsurdur. Bu nedenle okul müdürü kilit bir role sahiptir. Zira okul müdürlerinin katılımcı bir yönetim anlayışını benimsemeleri okulda demokratik bir havanın oluşmasına katkıda bulunacağı gibi böylelikle okuldan etkilenen tüm kesimlerin istek ve beklentilerinin karşılanması sağlanacaktır (Uygun, 2004:1).

Okul yöneticilerinin temel fonksiyonları, kavramsal ve işlevsel olmak üzere iki kategoride ele almak mümkündür. Bunlar liderlik ve yönetimdir. Okul yöneticisinin lider olarak kabul edilebilmesi için grup amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunması, rolünün ve kendisinin kabul edilmesi, personelin karar ve eylem yollarını doğru seçebilmesi, gereksinimlerin karşılandığının öğretmenler, öğrenciler, personel tarafından görülmesi ve bu kişiler tarafından lider olarak benimsenmesi gerekir (Bursalıoğlu, 2012:211).

Okul yöneticisinde bulunması gereken ve onun takipçileri tarafından lider olarak algılanmasını sağlayan liderlik özellikleri “ yapıyı kurma ve anlayış gösterme ”

biçiminde ele alınabilir. Liderlik davranışlarını bu iki boyuta indirgemek, bu boyutların daha iyi anlaşılmasına olanak sağlayacaktır.

### **3.9. Liderin Etki Kaynakları**

Liderin etki yada güç kaynakları nelerdir? Grup üzerinde nasıl etkili olmalıdır? Liderin iyi anlaşılabilmesi için önce liderin güç kaynakları analiz edilmelidir. French ve Raven (1968), liderlerin izleyenlerini etkileyebilmek için kullanacağı güç kaynaklarını beş gruba ayırmıştır (Bakan vd, 2010:76).

**Ödül Gücü:** Bireylerin değerleri için yararlı ödüllere ulaşma ve aracılık edilmesidir. Burada taktik, görevlerin yapılmasından gelecek yararları vurgulamak, diğerleri için değer yaratan şeylerin ya da diğerlerinin kullanımına yarayacak bilginin tek elde toplanmasıdır. Genel olarak bir liderin denetimindeki ödüller ne kadar çok ve bu ödüllerin astlar için önemi ne kadar fazla ise, liderin ödüllendirme gücü de o kadar fazla olmaktadır. Eğitim sistemimizde öğretmenlerin sicilini değerlendirme, yükseltme ve aylıkla ödüllendirme gibi konularda okul yöneticisi bu gücünü kullanabilir.

**Zorlayıcı Güç:** Ödül gücünün karşıtı olup, cezalandırmayı esas alır. Zorlayıcı güç, liderin direktiflerine karşı astların karşı gelmesi durumunda kontrol etme ve cezalandırma gücünü yansıtmaktadır. Örneğin; zorlayıcı güçler, rütbe indirme, ücret artışını engelleme, davranışları cezalandırma, kötü sicil notu verme gibi güçleri içermektedir. Okul yöneticisinin öğretmeni azarlaması, düşük sicil notu vermesi ya da yasalara aykırı davranması durumunda onu cezalandırması zorlayıcı gücünü oluşturmaktadır.

**Yasal Güç:** Örgütsel hiyerarşiden kaynaklanan ve lidere örgüt içerisindeki statüsünden gelen güçtür. Kişinin bulunduğu pozisyon nedeni ile etrafındaki kişileri etkileyebilme gücünü ve otoriteyi ifade eder. Okul yöneticisi okulun hiyerarşik yapısı içinde öğretmenlere karşı gücünü kullanabilmektedir.

**Uzmanlık Gücü:** Liderin işine ilişkin sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlığın izleyicileri tarafından kabul edilmesi ile elde edilen güçtür. Okullarda uzmanlık gücü yöneticinin eğitim ve deneyim durumuna bağlıdır.

**Karizmatik Güç:** Lider sahip olduğu kişilik özellikleri ile izleyenlerini etkileme gücünü ifade eder. Lidere duyulan hayranlığın derecesi veya astların liderle kendilerini özdeşleştirme dereceleri arttıkça liderin karizmatik gücü daha etkili olur.

### 3.10. Liderlerin Fonksiyonları

Çeyiz'e (2007) göre liderin fonksiyonları idare ettikleri grupların çeşitlerine, niteliklerine ve çeşitli durumlara göre değişme gösterebilmektedir. Yaş kategorileri, cinsiyet, amaçlar, etkinlik çeşidi, grup yapısı ve diğer durumsal özellikler değişmeyi sağlayabilecek bazı faktörlerdir. Liderlerin grup için ortak özellik taşıyabilecek çeşitli fonksiyonlarını genel olarak şöyle sıralayabiliriz:

**Uygulayıcı Olarak Lider:** Liderin gruba ait faaliyetleri koordine etmesidir. Lider yapılması gereken işleri diğer üyelerin sorumluluğuna verir.

**Planlayıcı Olarak Lider:** Liderin, grubun amaçlarına ulaşmasının yollarını kararlaştırmak üzere planlama rolünü üstlenmesidir.

**Uzman Olarak Lider:** Liderin grubun amaçlarını gerçekleştirmede gerekli teknik bilgi ve yetenek bakımından uzmanlığa sahip olması, bu bilgi ve yeteneğe dayanan bir otorite kurmasıdır.

**Ödüllendirici ve Cezalandırıcı Olarak Lider:** Grubu oluşturan üyelerin grup amaçlarına uyma derecelerine veya belirlenmiş grup kurallarına göre davranışlarının değerlendirilmesi, belirli sınırlar içerisinde üyelere ceza ve ödül uygulanması liderin görevlerindedir.

**Hakem ve Arabulucu Olarak Lider:** Lider grup üyeleri arasındaki ilişkilerde bozulmanın olması durumunda aracı rolünü üstlenir. Onlar arasındaki ilişkiyi düzenlemeye ve düzeltmeye çalışır.

**Sorun Çözücü veya Danışman Olarak Lider:** Liderin grup içerisinde liderlik vasfından hariç, bir akraba, aile üyesi aynı zamanda da bir psikolog vasıflarını da taşımasıdır.

**Hedef Tayin Edici Olarak Lider:** Lider grubun hedeflerini tayin eden kişidir.

**Örnek İnsan Olarak Lider:** Grupların çoğunda liderler üyeler karşısında örnek bir davranış sergilemek durumundadırlar.

**Temsilci Olarak Lider:** Bir grubun bütün üyelerinin diğer gruplarla ve insanlarla doğrudan doğruya ilişki kurmaları mümkün değildir. Bu nedenle lider grubun temsilciliğini üstlenir. İçeriden dışarıya ve dışarıdan içeriye yönelen bütün iletişimlerde lider kanalı kullanılır.

**Kontrol Edici Olarak Lider:** Lider grubun yapısının özel detaylarını diğer üyelerden daha iyi bilen, grup içerisinde kontrolör görevini üstlenebilecek en uygun kişidir.

### 3.11. Yöneticilerin Fonksiyonları

Kurumların ya da örgütlerin belirlenen amaçlarına ulaşabilmelerinde, liderlerin yada yöneticilerin fonksiyonlarını yerine getirmelerinin önemi büyüktür. Bir yöneticinin fonksiyonları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Turhan, 1983:248-256).

**Uzlaştırma:** Organizasyonda, üyelerin izlemesi gereken yol konusunda anlayamadıkları zaman lider durumda bulunan kişi arabuluculuk yapar ya da kararları kendisi vererek sorunları çözer.

**Önerilerde Bulunma:** Lider ya da yöneticinin önerilerde bulunması, fikir ve görüşlerini, emir şekline başvurmaksızın elamanlarına aktarmasıdır. Böylece elamanların itibarı korunmuş ve kararlara katılması sağlanmış olur.

**Amaçların Belirlenmesi:** Organizasyonların amaçları otomatik sağlanmaz, amaçların lider ya da yöneticiler tarafından belirlenmesi gerekir.

**Katalize Etme:** Organizasyonda işi ya da hareketi başlatmak ve geliştirmek için bir güce ihtiyaç vardır. Bu güç yönetici tarafından, kurumda çalışan ve kendisine bağlı elamanlarda çalışma arzusu uyandırabilmek için, bir katalizör olarak hareket etme yoluyla sağlanır.

**Güven Sağlama:** Sorunlar karşısında olumlu ve iyimser bir tavır takınmakla yöneticiler kendilerine bağlı elamanlarda güven duygusu uyandırabilir.

**Temsil Etme:** Yönetici, başında bulunduğu organizasyonu dış çevreye karşı temsil eder ve organizasyonun sembolü olarak görülür.

**İlham Verme:** Yöneticiler, bir kurum ya da organizasyonda çalışan elamanlara, yaptıkları için değerli ve önemli olduğunu hissettirmek yoluyla onları organizasyonel amaçları kolayca benimseyebilmeleri ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için, etkin bir biçimde çalışmalarını konusunda heveslendirmiş olurlar.

**Övgü:** İnsan ihtiyaçlarından bir tanesi, başkalarından beklenen itibar ve onlar tarafından tanınmadır. Yöneticiler, kendilerine bağlı elemanların bu ihtiyaçları yönünden doyuma ulaşabilmelerinde, iyi davranışları ve başarıları halinde onları samimiyetle överek onlara yardımcı olabilir. Bu övgüyü onlara işlerinin önemli olduğunu, yaptıkları işlerin beğenildiğini, bu yüzden kendilerine içten sevgi duyduklarını göstermek yoluyla belirtebilirler.

### **3.12. Liderlik Davranış Biçimleri**

İyi bir liderde bulunması gereken davranış biçimlerini genel olarak şu şekilde ifade etmemiz mümkündür.

İyi bir lider;

- Değişim mühendisidir ve yeniliklere daima açıktır.
- Mücadelecidir; çalışkanlık ve atılım gücüne sahiptir.
- Organizasyonu başarıya doğru sürükleyen kişidir.
- Örgüt içindeki gelişmeyi teşvik ve motive edici bir hava yaratır.
- Entelektüel ve sorgulayıcıdır. Hatalarından daima ders çıkarır, iletişim yeteneği çok gelişmiştir.
- Güçlü ve zayıf yönlerini iyi bilen ve hatalarından ders çıkaran kişidir.
- Takım ruhu felsefesine inanır. Paylaşımıcıdır. Başarının tüm çalışanlara ait olduğuna inanır (Tekin, 2008:13).



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### 4. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılan istatistik teknikler ile ilgili bilgiler verilmiştir.

#### 4.1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Kamu okulu yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının, öğretmenlerin tükenmişliğine etkisini betimleyen değişkenlerin, öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve değerlendirildiği hususları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012:77). Araştırmada ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veriler envanterler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

#### 4.2. Evren

Araştırma evrenini; 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Mersin İli merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki kamu okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) çalışan 21.820 öğretmen oluşmaktadır.

#### 4.3. Örneklem

Belirtilen evrende tesadüfi örneklem yöntemi kullanılarak örneklem belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 466 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

#### **4.4. Veri Toplama Yöntemi**

Araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla; Kişisel Bilgi Formu, Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu, Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği kullanılmıştır. Üç bölümden oluşan anketler araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

#### **4.5. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği” , ‘Maslach Tükenmişlik Envanteri - Öğretmen Formu’ kullanılmıştır.

##### **4.5.1. Kişisel Bilgi Formu**

Kişisel bilgi formları öğretmenler tarafından doldurulan ve demografik özellikler hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, araştırmacı tarafından literatür incelenerek hazırlanmış formlardır. Öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, bulunduğu okuldaki görev süresi, öğrenim durumu, branş ve yaşları hakkında bu form aracılığıyla bilgi alınmaya çalışılmıştır.

##### **4.5.2.Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğretmen Formu**

Tükenmişliğin ölçülebilmesi için bu çalışmada Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri – öğretmen formu kullanılmıştır. Toplam 22 maddeden oluşan ölçek tükenmişliği üç alt boyutta değerlendirmektedir. Birinci alt boyut 9 maddeden oluşan duygusal tükenme alt ölçeğidir. İkinci alt boyut 5 maddeden oluşan duyarsızlaşma alt ölçeği, üçüncüsü ise 8 maddeden oluşan kişisel başarı alt ölçeğidir (Izgar, 2003:84-85). Bu ölçeğin tükenmişlik ölçeğinden farkı, bazı maddelerde yer alan alıcı kelimesinin öğrenci ile değiştirilmiş olmasıdır (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996:206 ‘dan aktaran Dursun, 2009:60).

Tükenmişliğin alt boyutları şöyle açıklanabilir (Gürses, 2006:36):

**Duygusal Tükenme:** Duygusal tükenme alt ölçeği kişilerin psikolojik olarak ne kadar tükendiklerini ve ne ölçüde duygusal olarak verebilecek bir şeyleri kalmadığını saptamaya yöneliktir. Duygusal tükenme ölçeğindeki yüksek puanlar yüksek tükenmişlik düzeyini göstermektedir.

**Duyarsızlaşma:** Duyarsızlaşma alt ölçeği kişinin işi gereği karşılaştığı insanlar hakkındaki negatif düşünce ve davranışlarını ölçmeye yöneliktir. Duygusal tükenmede olduğu gibi yüksek tükenmişliğin belirtisidir.

**Kişisel Başarı:** Kişinin işinde sahip olduğu başarı hissini ölçmeye yöneliktir. Kişinin aldığı düşük puanlar yüksek tükenmişlik düzeyinin habercisidirler.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni oluşturan üç alt ölçeğin kapsadığı envanter maddeleri aşağıda belirtilmiştir.

1. Duygusal tükenme alt ölçeği 9 maddeden oluşmaktadır (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20).
2. Duyarsızlaşma alt ölçeği 5 maddeden oluşmaktadır (5, 10, 11, 15, 22).
3. Kişisel başarı alt ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

MTE- Öğretmen Formu alt ölçekleri şu maddelerden oluşmaktadır:

**a) Duygusal Tükenme (DT) :**

1. İşimden duygusal olarak uzaklaştığımı hissediyorum.
2. İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.
3. Sabahları uyanıp yeni bir iş günü ile karşılaşmak zorunda olduğumda kendimi yorgun hissediyorum.
6. Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.
8. İşimin beni tükettiğini hissediyorum.
13. İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığını hissediyorum.
14. İşimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum.
16. Doğrudan insanlarla çalışmak bende aşırı gerginlik yapıyor.
20. Kendimi çaresiz hissediyorum.

**b) Duyarsızlaşma (D) :**

5. Bazı öğrencilerime kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.
10. Bu mesleğe girdiğimden beri insanlara karşı daha katı oldum.
11. Bu mesleğin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum.
15. Bazı öğrencilere ne olduğu umurumda değil.
22. Öğrencilerimin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.

**c) Kişisel Başarı (KB) :**

4. Öğrencilerimin neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim.
7. Öğrencilerimin sorunları ile çok etkin biçimde ilgilenirim.
9. İşim yolu ile diğer insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.
12. Kendimi çok enerjik hissediyorum.
17. Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolaylıkla oluşturabilirim.
18. Öğrencilerimle yakın olduğum bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissederim.
19. Bu meslekte birçok değerli iş başardım.
21. İşimde duygusal sorunlarla soğukkanlılıkla ilgilenirim.

Ergin tarafından Türkçe'ye çevrilen envanterin ön denemesi 235 kişilik (doktor, hemşire, öğretmen, avukat, polis vb.) bir grupla yapılmış, bu gruptan elde edilen verilerin analizi sonucunda envanterde bazı değişiklikler yapılmıştır. Özgün form “hiçbir zaman- yılda birkaç kere- ayda bir- ayda birkaç kere- haftada bir- haftada birkaç kere- her gün” şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşurken; Türkçe uyarlamasında “hiçbir zaman- çok nadir- bazen- çoğu zaman- her zaman” şeklinde 5 basamaklı cevap seçenekleri kullanılmıştır (Izgar, 2003:85).

Maslach tükenmişlik envanteri öğretmen formunun yurt içindeki uyarlama çalışmaları Girgin (1995) ve Baysal (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler için geliştirilen bu form Girgin (1995), Baysal (1995), Sucuoğlu, Kuloğlu (1996), Başaran (1999) ve Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) tarafından kullanılmıştır

(Girgin ve Baysal, 2006:4). Bu uyarılama ‘‘hiçbir zaman- çok nadiren- nadiren- bazen- genellikle- çok sık- her zaman’’ şeklinde 7 basamaklı cevap seçeneklerinden oluşmaktadır. Öğretmenlerle yapılan bu araştırmada 7 seçenekli öğretmen formu kullanılmıştır.

#### **4.5.3. Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin Puanlaması**

Maslach Tükenmişlik Envanterinin puanlaması sonucunda hem toplam puan hem de alt ölçek puanları elde edilir. Tükenmişlik bir süreç ve farklı boyutları olduğu için tek bir puanla ifade edilemez. Her üç ölçeğin sonuçları birlikte değerlendirilir. Duygusal tükenme ve Duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puan, kişisel başarı ölçeğinden alınan düşük puan tükenmişliği gösterir. Her üç ölçekteki orta düzeydeki puanlar tükenmişliğin orta düzeyini yansıtır. Düşük düzeyi ise duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde düşük, kişisel başarı alt ölçeğinde ise yüksek puanı yansıtır.

Tükenmişlik boyutlarını oluşturan maddelerden elde edilen puanların toplanarak bir tek tükenmişlik puanı elde edilebileceğini savunanlar bulunsa da, Çam (1991)'a göre her alt ölçeğin puanı ayrı ayrı değerlendirilir ve tek bir toplam puanla birleştirilemez. Ölçeğin puanlamasında, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki maddeler aynı şekilde, kişisel başarı ölçeğindeki maddeler ise ters puanlanır ve toplam puan elde edilir (Izgar, 2003:89-90).

Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde tükenmişliğin düşük, orta, yüksek düzeylerde yaşanan duygu düzeyine bağlı olarak, sürekli bir değişken olarak kavramlaştığı görülmektedir. Tükenmişlik var olan ya da var olmayan diye ikiye ayrılan bir değişken olarak görülmemiştir.

#### **4.5.4. Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanlarının Yorumu**

Orijinal tükenmişlik envanterinin (0-6) olarak 7 seçenekli kullanıldığında alınan puanların yorumu tablo 4.1 de gösterilmiştir.

**Tablo 4.1. Maslach Tükenmişlik Envanteri Puanları**

	<b>Yüksek</b>	<b>Normal</b>	<b>Düşük</b>
<b>Duygusal Tükenmişlik</b>	27 ve üzeri	17-26	0-16
<b>Duyarsızlaşma</b>	13 ve üzeri	7-12	0-6
<b>Kişisel Başarı</b>	0-31	32-38	39 ve üzeri

Duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinden alınan yüksek puanlar, kişisel başarı alt ölçeğinden alınan düşük puan tükenmeyi ifade eder.

#### **4.5.5. Maslach Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliği**

Ölçeğinin geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları Ergin (1992) tarafından yapılmıştır. Güvenirliği iki yöntemle incelemiş, birincisinde ölçeğin iç tutarlılığını hesaplamıştır. Toplam 552 doktor ve hemşireden oluşan denek gruptan elde edilen verilerin üç alt boyuta ilişkin Cronbach Alfa katsayıları şu şekildedir: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .65, Kişisel Başarı .72. Ölçeğin güvenirliliğini test- tekrar test yöntemiyle incelemek için ilk uygulamadan 2-4 hafta sonra 99 deneğe ulaşılmıştır. Tekrar test güvenirlilik katsayıları şu şekildedir: Duygusal tükenme .83, Duyarsızlaşma .72, Kişisel başarı .67'dir (Izgar, 2003:85-86).

Maslach tükenmişlik envanteri öğretmen formunun geçerlilik ve güvenirlilik katsayılarını Maslach ve Jackson saptamıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı duygusal tükenmişlik için .88, kişisel başarı için .83, duyarsızlaşma alt ölçümü için .72 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Türkiye'deki uyarılma çalışmaları Girgin ve Baysal tarafından gerçekleştirilmiştir. Girgin güvenirlilik katsayısını duygusal tükenmişlik için .87, kişisel başarı için .74, duyarsızlaşma için .63 olarak belirlemiştir. Baysal duygusal tükenmişlik için .74, kişisel başarı için .77, duyarsızlaşma için .75 olarak saptamıştır (Girgin ve Baysal, 2006:4).

Araştırma da kullanılan ölçme aracının güvenirlilik çalışması tekrar yapılmış ve güvenirlilik katsayıları aşağıdaki tablo 4.2.'de belirtilmiştir.

Ölçekler	Madde Sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayısı
Duygusal Tükenme	9	,81
Duyarsızlaşma	5	,72
Kişisel Başarı	8	,84

**Tablo 4.2. Maslach Tükenmişlik Envanteri Güvenirlik Katsayıları**

#### 4.6. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği (LBDQ)

Araştırmanın kuramsal temeli oluşturulduktan sonra, araştırma verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada temel veri toplama aracı olarak; Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği kullanılmıştır.

Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği J.K. Hemphill ve A.E. Coons (1950) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra ise; A. W. Halpin ve B. J. Winer LBDQ'yu geliştirmişler ve aracın iki temel boyutunun "'Yapıyı Kurma" ve "Anlayış Gösterme" olduğunu tespit etmişlerdir.

Liderlik Davranışını Betimleme Ölçeği'ni (LBDQ) ilk olarak ülkemizde Önal tarafından 1979 yılında kullanılmıştır. Ancak araştırmacı çalışmanın güvenilirlik ve geçerliliğini test etmemiştir. Ölçeğin güvenilirlik geçerlilik analizleri ile Türkçeye uyarlanması 1981 yılında Ergün tarafından yapılmıştır. Ayrıca Ergün tarafından yapılan testler 1990 yılında Ergene tarafından tekrarlanmış, ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği, yapıyı kurma boyutu için .82 ( $p < .001$ ) anlayış gösterme için .77 ( $p < .001$ ) olarak bulunmuştur. Ayrıca iş doyum ölçeği ile ölçüt-bağıntı geçerliği yapıyı kurma alt boyutu için .91 ( $p < .001$ ), anlayış gösterme boyutu için de .87 ( $p < .001$ ) ölçüt bağıntılı geçerlik katsayıları bulunmuştur. Ölçek son olarak 2003 yılında Çemberci tarafından kullanılmıştır. Ölçeğin bu haliyle güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir (Yakut, 2006:67).

Araştırma da kullanılan ölçme aracının güvenilirlik çalışması tekrar yapılmış ve güvenilirlik katsayıları aşağıdaki tablo 4.3.'te belirtilmiştir.

Ölçekler	Madde sayısı	Cronbach Alpha İç Tutarlılık Güvenirlik Katsayısı
Yapıyı Kurma	15	,80
Anlayış Gösterme	15	,91

**Tablo 4.3. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği Güvenirlik Katsayıları**

Halpin (1957), LBDQ' nun iki boyutunu şöyle belirtmektedir: "Yapıyı Kurma"; lider ile iş grubunun üyeleri arasındaki iliksileri, iyi tanımlanmış bir örgüt yapısı kurma çabalarını, iletişim kurallarını ve iş yaptırma yollarını içermektedir. "Anlayış Gösterme" ise; gruptaki dostluğa ilişkin davranışları, lider ve grup üyeleri arasındaki sıcaklığı, karşılıklı güveni ve saygıyı içermektedir (Alıç 1985:64' den aktaran Can, 2002:60).

Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği, son yıllarda ülkemizde çeşitli alanlarda yapılan liderlik araştırmalarında, Can (2002), Tuğsavul (2006), Yakut (2006), Dikerel (2008), Uzun (2008) tarafından kullanılmıştır (Şentürk,2010:79).

Ölçek yalnızca öğretmenlere uygulanmış olup, ölçeğin maddeleri aynı kalmak koşuluyla, yalnızca yüklemelerin çekim ekleri değiştirilerek öğretmenlere uygun hale getirilmiştir. Örneğin, okul yöneticilerine uygulanan ölçekte kullanılan, "Eksik ve yetersiz işleri eleştiririm." şeklindeki ifade, öğretmenler için "Eksik ve yetersiz işleri eleştirir." şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

Araştırmada LBDQ ölçeğindeki ilk 15 madde, iyi bir yöneticide bulunması beklenen yapıyı kurma boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik davranışları için, bu maddeleri takip eden diğer 15 madde ise; yine iyi bir yöneticide bulunması beklenen anlayış gösterme boyutuna ilişkin ideal ve gerçek liderlik davranışlarını belirlemek için düzenlenmiştir. Özetle Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği (LBDQ), yapıyı kurma ve anlayış gösterme şeklinde tanımlanan iki alt boyuta sahiptir. Yapıyı kurma puanı yüksek çıkan okul müdürünün daha çok görev ya da iş yönelimli; anlayış gösterme puanı yüksel çıkan okul müdürünün de kişi ya da ilişki yönelimli olduğu söylenebilir.



**Tablo 4.4. Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeği Boyutları**

Liderlik Davranışları Boyutları	Anket Madde Numaraları
1- Yapıyı Kurma	1-15
2- Anlayış Gösterme	16-30

LDBÖ ölçeği her iki alt boyutta 15'er maddelik Likert tipi puanlanan 5 kategorideki denek tepkilerine ( her zaman ile hiçbir zaman arasında) dayanan bir ölçektir. Olumlu maddelerde “her zaman” 1, “çoğu zaman” 2, “ara sıra” 3, “nadiren” 4, “hiçbir zaman” 5 şeklinde puanlama yapılmıştır; olumsuz maddeler de ise ters puanlama yapılmıştır. Yapıyı kurma boyutunda 3. ve 7. maddeler; Anlayış Gösterme boyutunda ise 5.,7.,8. ve 9. maddeler ters puanlanmıştır. Toplam 30 maddeden oluşan ölçekten maksimum 150, minimum 30 puan ; alt ölçekler ise maksimum 75, minimum 15 puan alınabilecektir. Bu araştırmada, müdürler hangi alt ölçekten daha fazla puan almışsa, “o alt boyuta ilişkin liderlik davranışına sahip” şeklinde tanımlama yoluna gidilmiştir (Dikerel, 2008; Uzun, 2008:87).

#### **4.7. Veri Çözümleme Yöntemi**

Veriler IBM SPSS 20 programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde varyans analizi, t-testi, Pearson momentler çarpımı korelasyonu tekniği, Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma istatistik teknikleri kullanılmıştır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada yer alan alt problemlerin çözümlenmesinde betimsel ve yordamalı istatistik yöntem ve teknikler kullanılmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 20 programı kullanılmıştır. Kişisel özelliklere ilişkin olarak frekans (f) ve yüzde (%); öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin olarak aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (Ss) hesaplanmıştır. Liderlik davranışı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Çarpım Momentler korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Varyans analizi(one way anova testi), t-testi sonuçları da tablolarda gösterilerek yorumları yapılmıştır. Sonuçlar (\* p<.05) düzeyinde test edilmiştir.

#### 5.1. Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde kamu okullarında çalışan öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin bulgulara değinilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına ilişkin istatistiki değerler Tablo 5.1.'de verilmiştir.

**Tablo 5.1.Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları Puanları (N =466)**

Değişkenler	Yapıyı Kurma	Anlayış Gösterme	Toplam
$\bar{X}$	32,68	35,74	68,42
Medyan	32	35	67
Ss	7,85	11,43	17,24
Ranj	51	55	102

Tablo 5.1.'de yöneticilerin liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde, yöneticilerin yapıyı kurma boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 32,68, anlayış gösterme boyutunda aldıkları puanların aritmetik ortalaması ise 35,74 olarak bulunmuştur. Öğretmenler, Liderlik Davranışları Betimleme Ölçeğini yöneticilerini algıladıkları şekilde doldurmuşlardır. Bu ölçeğin toplam liderlik puanından alınabilecek maksimum değer 150'dir. Her bir alt ölçekten alınabilecek maksimum değer ise 75'tir. Ölçeğin puanlama sistemine göre hangi alt ölçeği ortalaması yüksek ise, yöneticilerin o

liderlik davranışını benimsedikleri kabul edilmektedir. Buna göre; öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin en çok anlayış gösterme liderlik davranışını benimsedikleri saptanmıştır.

### 5.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin algıları doğrultusunda belirlenen, tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgulara değinilmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin istatistiki değerler Tablo 5.2.'de verilmiştir.

**Tablo 5.2.Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi Puanları(N=466)**

Değişkenler	Duygusal Tükenme (DT)	Duyarsızlaşma(D)	Kişisel Başarı(KB)
$\bar{X}$	20,77	6,38	15,52
Medyan	20	5	15
Ss	9,36	5,20	8,56
Ranj	50	28	44

Tablo 5.2. 'de verilen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde, en yüksek değer “Duygusal Tükenme” ( $\bar{x}$  =20,77) en düşük değer de “Duyarsızlaşma” ( $\bar{x}$  =6,38) alt boyutundadır. Dolunay’ın (2002:56) Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik- ticaret- meslek liselerinde tükenmişlik durumu araştırması sonucunda; araştırma grubunun tükenmişlik alt ölçeği puanları DT için 12.41, D için 3.05, KB için ise 7.84 olarak bulunduğu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir.

### 5.3. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan örneklem grubunun kişilik ve liderlik özelliklerine ilişkin analizlerde kullanılacak cinsiyet, mesleki kıdem, görev süresi, öğrenim durumu, branş, yaş, değişkenleri tanımlayıcı istatistikler yardımı ile özetlenmiştir.

### 5.3.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 5.3.'de verilmiştir.

**Tablo 5.3.Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Cinsiyet	f	%
Kadın	220	47,2
Erkek	246	52,8
Toplam	466	100

Tablo 5.3. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %47.2'sinin kadın, %52.8'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu dağılımlar örneklem grubunun çoğunluğunu, erkeklerin oluşturduğunu göstermektedir.

### 5.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 5.4.'de verilmiştir.

**Tablo 5.4.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları**

Mesleki Kıdem	f	%
5 yıldan az	122	26,2
5 – 10 yıl arası	129	27,7
11 – 15 yıl arası	97	20,8
16 – 20 yıl arası	53	11,4
21 yıldan fazla	65	13,9
Toplam	466	100

Tablo 5.4. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %26.2'sinin 5 yıldan az kıdemi olanlar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %27,7'sinin 5-10 yıl arası kıdeme sahipken, öğretmenlerin %20.8'nin 11-15 yıl arası, %11,4'ünün 16-20 yıl

arası, %13,9'unun 21 yıldan fazla kıdeme sahiptir. Bu dağılım örneklem grubunun çoğunluğunu 5-10 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin oluşturduğunu göstermektedir.

### 5.3.3. Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuldaki görev süresine göre dağılımı Tablo 5.5.'te verilmiştir.

**Tablo 5.5.Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süresine Göre Dağılımları**

Okuldaki Görev Süresi	f	%
1 – 5 yıl	351	75,3
6 – 10 yıl	74	15,9
11 – 15 yıl	19	4,1
16 – 20 yıl	22	4,7
Toplam	466	100

Tablo 5.5. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %75,3'ünün 1-5 yılları arasında bulunduğu okulda görev yaptığı görülmektedir. Öğretmenlerin %15,9'unun 6-10 yıl arası, öğretmenlerin %4,1'nin 11-15 yıl arası, %4,7'sinin 16-20 yıl arası, bulunduğu okulda görev yaptığını göstermektedir. Bu dağılım örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunu 1-5 yıl bulunduğu okulda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğunu göstermektedir.

### 5.3.4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları Tablo 5.6.'da verilmiştir.

**Tablo 5.6.Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları**

Öğrenim Durumu	f	%
Eğitim Enstitüsü	18	4
Yüksek Okul	34	7
Fakülte	382	82
Yüksek Lisans	27	6
Diğer	5	1
Toplam	466	100

Tablo 5.6. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %4'ünün eğitim enstitüsü, %7'sinin yüksek okul, öğretmenlerin %82'sinin fakülte, %6'sının yüksek lisans,%1'inin ise diğer seçeneğini (sanat okulu ) işaretlediği görülmektedir. Bu dağılım örneklem grubunun büyük bir çoğunluğunu fakülte mezunu öğretmenlerin oluşturduğunu göstermektedir.

### **5.3.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımı Tablo 5.7.'de verilmiştir.

**Tablo 5.7.Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları**

Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	225	48,3
Branş Öğretmeni	241	51,7
Toplam	466	100

Tablo 5.7. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %48,3'ünün sınıf öğretmeni, %51,7'sinin branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Bu dağılımlar örneklem grubunun çoğunluğunun branş öğretmenlerinden oluştuğunu göstermektedir.

### 5.3.6. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 5.8’de verilmiştir.

**Tablo 5.8.Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Yaş	f	%
19 – 25	49	10,5
26 – 30	147	31,5
31 – 40	161	34,5
41 ve üzeri	109	23,5
Toplam	466	100

Tablo 5.8. incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %10,5’inin 19-25 yaş, %31,5’inin 26-30 yaş, %34,5’inin 31-40 yaş, %23,5’inin ise 41 e üzeri yaşta olduğu görülmektedir. Bu dağılımlar örneklem grubunun çoğunluğunun 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlerinden oluştuğunu göstermektedir.

### 5.4. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişlik düzeylerinin belirlenmiş olan 6 değişkene göre farklılaşp farklılaşmadığı one way anova testi ile farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğu t testi ile incelenmiş, sonuçlar tablolar halinde verilmiştir.

#### 5.4.1. Cinsiyetin Tükenmişlik Düzeyine Etkisi

Araştırmaya katılan öğretmelerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı t testi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 5.9. da verilmiştir.

**Tablo5.9.Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**

	Kadın			Erkek			T	P
	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N		
DT	21,33	9,53	220	20,28	9,20	246	1,21	,787
D	6,13	5,48		6,60	4,94		-,96	,089
KB	15,14	8,29		15,86	8,80		-,90	,505

Tabloda verilen t testi sonuçları incelendiğinde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı ( $p<0,05$ ) görülmektedir. Elde edilen bu bulgular Arslan (2007:98) tarafından yapılan çalışmaları destekler niteliktedir.

#### 5.4.2. Mesleki Kıdemın Tükenmişliğe Etkisi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.10. da verilmiştir.

**Tablo 5.10.Öğretmenlerin Mesleki Kıdemleri ile Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**

	5 yıldan Az	5-10 yıl arası	11-15 yıl arası	16-20 yıl arası	21 yıldan fazla	F	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
DT	19,98	22,78	22,53	18,71	17,35	5,57	,000
D	6,86	6,68	7,16	5,67	4,26	3,95	,004
KB	16,27	14,45	16,80	16,77	13,29	2,69	,030

Tablo 5.10. da verilen değerlerde de görüldüğü gibi tüm alt boyutlarda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri, mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmıştır. Alt boyutların hepsinde mesleki kıdemın, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğu varyans analizi ile test edilmiştir. Tükenmişlik düzeyinin, duygusal tükenme



boyutunda 11-15 yıl ve 21 yıldan fazla kıdemler arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Duyarsızlaşma boyutunda 5 yıldan az - 21 yıldan fazla, 5-10 yıl ile 21 yıldan fazla, 11-15 yıl arası ile 21 yıldan fazla, bu gruplarda öğretmenlerin oluşturduğu grubun tükenmişlik düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kişisel başarı boyutunda 16-20 yıl arası ile 21 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 5.4.3. Okuldaki Görev Süresinin Tükenmişliğe Etkisi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin okuldaki görev süresine göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.11. de verilmiştir.

**Tablo5.11.Öğretmenlerin Okuldaki Görev Süreleri İle Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**

	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	F	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
DT	21,17	20,82	19,73	15,18	2,94	,033
D	6,47	6,59	6,57	4,04	1,56	,197
KB	15,30	15,87	19,31	14,50	1,47	,222

Tablo 5.11. de verilen değerlerden anlaşıldığı gibi duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile okuldaki görev sürelerine arasında anlamlı ölçüde farklılaştığı görülmektedir. Kişisel başarı ve duyarsızlaşma alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Anlamlılığı hangi gruplar arasında olduğu varyans (scheffe) analizi ile test edilmiştir. Duygusal tükenme boyutunda 1-5 yıl ile 16-20 yıl grupları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlardan yola çıkarak görev süresinin duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

#### 5.4.4. Öğrenim Durumunun Tükenmişliğe Etkisi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.12. de verilmiştir.

**Tablo5.12.Öğretmenlerin Öğrenim Durumları İle Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**

	Eğitim Enstitüsü	Yüksek Okul	Fakülte	Yüksek Lisans	Diğer	F	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
DT	18,44	20,23	20,73	23,51	21,40	,893	,468
D	4,94	5,52	6,36	8,22	8,40	1,60	,171
KB	15,94	14,41	15,41	17,03	21,20	,928	,448

Yapılan analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumlarına göre üç alt boyutta da anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

#### 5.4.5. Branşın Tükenmişliğe Etkisi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin branşlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.13. de verilmiştir.

**Tablo5.13.Öğretmenlerin Branşı İle Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**

	Sınıf Öğretmeni			Branş Öğretmeni			T	P
	$\bar{X}$	Ss	N	$\bar{X}$	Ss	N		
DT	20,20	9,31	225	21,31	9,39	241	-1,27	,839
D	5,51	4,64		7,19	5,57		-3,51	,002
KB	14,64	8,73		16,33	8,33		-2,13	,489

Tabloda verilen analiz sonuçları incelendiği zaman öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde

farklılaşmadığı ancak duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Tabloya göre branş öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda, sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla tükenme yaşadığı söylenebilir.

#### 5.4.6. Yaşın Tükenmişliğe Etkisi

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre anlamlı ölçüde farklılaşp farklılaşmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 5.14. de verilmiştir.

**Tablo5.14.Öğretmenlerin Yaşları ile Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması**

	19-25 yaş	26-30 yaş	31-40 yaş	41 ve üzeri	F	P
	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$		
DT	20,51	21,61	22,24	17,61	6,05	,000
D	8,04	6,88	6,72	4,44	7,66	,000
KB	16,87	16,70	15,16	13,84	2,85	,037

Tablo incelendiğinde, yaş değişkeni tükenmişlik düzeyinin her alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmıştır. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğu test edilmiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda 26-30 yaş ve 31-40 yaş grupları ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu boyutta en fazla tükenme 31-40 yaş arası öğretmenlerde görülmüştür. Duyarsızlaşma alt boyutunda 19-25 yaş ve 26-30 yaş grupları ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu boyutta en fazla tükenmişlik 19-25 yaş arası öğretmenlerde görülmüştür. Kişisel başarı alt boyutunda 26-30 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu boyutta en fazla tükenmişlik 26-30 yaş arası öğretmenlerde görülmüştür. Bu sonuçlara bakarak yaş değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

## 5.5. Yöneticilerin Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Yöneticilerin liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki dağılımı Tablo 5.15. de verilmiştir.

**Tablo 5.15.Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Liderlik Davranışları		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
Yapıyı Kurma	Pearson Correlation	,14**	,22**	,18**
	Sig. (2-tailed)	,003	,000	,000
Anlayış Gösterme	Pearson Correlation	,16**	,19**	,15**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001

\*\* p < . 01

\* p < . 05

Tablo incelendiğinde okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının yapıyı kurma alt boyutu ile öğretmenlerde görülen duygusal tükenme arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. ( $r = ,14$   $p < .01$ ). Bu ilişki yöneticilerin yapıyı kurma davranışları arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmeleri artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri yapıyı kurma davranışı ile öğretmenlerde görülen duyarsızlaşma arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. ( $r = ,22$   $p < .01$ ). Bu ilişki yöneticilerin yapıyı kurma davranışları arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşmaları artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri yapıyı kurma davranışı ile öğretmenlerde görülen kişisel başarı arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. ( $r = ,18$   $p < .01$ ). Bu ilişki yöneticilerin yapıyı kurma davranışları arttıkça öğretmenlerin kişisel başarıları artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri anlayış gösterme davranışı ile öğretmenlerde görülen duygusal tükenme arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. ( $r = ,16$   $p < .01$ ). Bu ilişki yöneticilerin anlayış gösterme davranışları arttıkça öğretmenlerin duygusal tükenmeleri artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri anlayış gösterme davranışı ile öğretmenlerde görülen duyarsızlaşma arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. ( $r = ,19$   $p < .01$ ). Bu ilişki yöneticilerin anlayış gösterme davranışları arttıkça öğretmenlerin duyarsızlaşmaları artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin sergiledikleri anlayış gösterme davranışı ile öğretmenlerde görülen kişisel başarı arasındaki ilişkinin pozitif ve anlamlı olduğu görülmektedir. ( $r = ,15$   $p < .01$ ). Bu ilişki yöneticilerin anlayış gösterme davranışları arttıkça öğretmenlerin kişisel başarıları artmaktadır, şeklinde yorumlanabilir.

Liderlik davranışlarını ölçen alt boyutlarla duygusal tükenme arasındaki ilişki incelendiğinde en yüksek ilişkinin,  $r = ,16^{**}$  anlayış gösterme, en düşük ilişkinin ise  $r = ,14^{**}$ , yapıyı kurma arasında olduğu görülmektedir. Yöneticilerin yapıyı kurma ve anlayış gösterme davranışları arttıkça duygusal tükenmeleri de artmaktadır.

Duyarsızlaşma ile liderlik davranışları boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek yapıyı kurma  $r = ,22^{**}$ , en düşük ilişkinin ise  $r = ,19^*$  arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin yapıyı kurma ve anlayış gösterme davranışlarının görülme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin duyarsızlaşma yaşama düzeyleri artmaktadır.

Tükenmişliğin 3. boyutu olan kişisel başarı ile liderlik davranışları arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin yapıyı kurma  $r = ,18^{**}$ , en düşük ilişkinin ise anlayış gösterme  $r = ,15^{**}$  alt boyutunda olduğu görülmektedir. Alt boyutlarının tümü kişisel başarı ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Başka bir ifade ile yöneticilerin yapıyı kurma ve anlayış gösterme davranışları arttıkça, öğretmenlerin kişisel başarı düzeyi de artmaktadır.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 6.1. Sonuçlar

#### 6.1.1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri ve Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutunda “düşük” düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir.
- Cinsiyet değişkeninin, öğretmenlerin kendi algılarına göre belirlenen tükenmişlik düzeyleriyle, anlamlı bir farklılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Mesleki kıdem değişkeni tükenmişlik düzeyinin her alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmıştır. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğu test edilmiştir. Duygusal tükenme boyutunda 5-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Tükenmişlik düzeyinin, duygusal tükenme boyutunda 11-15 yıl ve 21 yıldan fazla kıdemler arasında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Duyarsızlaşma boyutunda 5 yıldan az - 21 yıldan fazla, 5-10 yıl ile 21 yıldan fazla, 11-15 yıl arası ile 21 yıldan fazla, bu gruplarda öğretmenlerin oluşturduğu grubun tükenmişlik düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Kişisel başarı boyutunda 16-20 yıl arası ile 21 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuçlara bakarak mesleki kademelerin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Kıdem arttıkça tükenmişliğin azaldığını söylemek mümkündür.

- Bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenine göre öğretmenlerin görüşleri arasında duygusal tükenme boyutunda anlamlı fark elde edilmiştir. Yapılan analiz sonucu anlamlı farkın okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerle, bulunduğu okuldaki görev süresi 16-20 yıl olan öğretmen grubu arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma göre bulunduğu okuldaki görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin, bulunduğu okuldaki görev süresi 16-20 yıl olan öğretmenlere göre daha fazla tükenme yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğrenim durumu değişkeninin, öğretmenlerin kendi algılarına göre belirlenen tükenmişlik düzeyleriyle, anlamlı bir farklılığının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin algılarında, branş değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre branş öğretmenlerinin duyarsızlaşma alt boyutunda, sınıf öğretmenlerine oranla daha fazla tükenme yaşadığı söylenebilir.
- Yaş değişkeni tükenmişlik düzeyinin her alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaşmıştır. Anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğu test edilmiştir. Duygusal tükenme alt boyutunda 26-30 yaş ve 31-40 yaş grupları ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu boyutta en fazla tükenme 31-40 yaş arası öğretmenlerde görülmüştür. Duyarsızlaşma alt boyutunda 19-25 yaş ve 26-30 yaş grupları ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu boyutta en fazla tükenmişlik 19-25 yaş arası öğretmenlerde görülmüştür. Kişisel başarı alt boyutunda 26-30 yaş ile 41 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenlerde farklılaşmanın olduğu saptanmıştır. Bu boyutta en fazla tükenmişlik 26-30 yaş arası öğretmenlerde görülmüştür. Bu sonuçlara duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yaş arttıkça tükenmenin azaldığı görülmekte, dolayısıyla yaş değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

### 6.1.2. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin anlayış gösterme liderlik davranışı sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre kamu kurumlarında görev yapan okul yöneticileri, öğretmenlerin dostluklarına ilişkin davranışları, lider ve grup üyeleri arasındaki sıcaklığı, karşılıklı güveni ve saygıyı içeren davranış sergilemektedir.
- Liderlik davranışları ölçeğinin yapıyı kurma boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme boyutu arasında ( $r=.14$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde, anlamlı ilişki vardır. Yapıyı kurma ile duyarsızlaşma ( $r=.22$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapıyı kurma ile kişisel başarı arasında ( $r=.18$ ,  $p<.01$ ) pozitif yönde, anlamlı düzeyde ilişki ortaya çıkmıştır.
- Liderlik davranışları ölçeğinin anlayış gösterme boyutu ile tükenmişlik ölçeğinin duygusal tükenme ( $r=.16$ ,  $p<.01$ ) boyutu arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki ortaya çıkmıştır. Anlayış gösterme ile duyarsızlaşma arasında ( $r=.19$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki görülmektedir. Anlayış gösterme boyutu kişisel başarı ( $r=.15$ ,  $p<.01$ ) arasında pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmaya göre; yöneticilerin sergilediği liderlik davranışlarının, öğretmen tükenmişliğine etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayanılarak ulaşılan sonuçlara göre çeşitli öneriler sunulmuştur.

- Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin bununla baş edebilmeleri için, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ya da konferanslar yoluyla tükenmişlik ve tükenmişliğin etkileri konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanabilir.



- Mesleki deneyimi az olan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşamaları için, meslekle ve karşılaşabilecekleri güçlüklerle ilgili mesleki uyum eğitimi verilebilir.
- Mesleki kıdemi daha fazla olan deneyimli öğretmenler, deneyimlerini ve bilgilerini işe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşmalı ve meslektaşlarını çalışmalarında desteklemelidirler.
- Araştırma bulgularına bakılarak orta yaş grubunda bulunan öğretmenlerde daha fazla tükenmişlik görüldüğü için, öğretmenlere çağın gereği de göz önüne alınarak bu mesleğin riskleri ve bunlarla baş etme yolları konusunda konferanslar verilebilir.
- Öğretmenlerin tükenmişliğinin öğrencileri ve yöneticileri nasıl etkilediği başka çalışmalarda incelenebilir.
- Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili araştırmaların evrenine yöneticiler de dahil edilebilir. Bu şekilde farklı açılardan tükenmişlik değerlendirilebilir.
- Okul yöneticilerinin, yapıyı kurma ve anlayış gösterme liderlik davranışı dışında sergiledikleri diğer liderlik davranışları incelenebilir ve bu davranışların öğretmenlerin tükenmişliğine etkisi araştırılabilir.
- Bu araştırma resmi eğitim kurumları dışında özel eğitim kurumlarında da yapılabilir. Böylece resmi eğitim kurumları ile özel eğitim kurumları arasında karşılaştırma yapılabilir.
- Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket çalışmasının yanında diğer veri toplama yöntemlerinden de (mülakat, görüşme formu gibi) yararlanılarak veri çeşitliliği sonucu yeni bilgi ve bulgulara ulaşılabilir.

## 7. KAYNAKÇA

- Akçakaya, M. (2010). 21.Yüzyılda Yeni Liderlik Anlayışı.1. Baskı. Ankara, Adalet Yayınları, ss:391.
- Akçamete, G., Kaner, S., ve Sucuoğlu, B. (2001). Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss:88.
- Akten, S. (2007). Rehber Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Altun, S. A. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri, İlköğretim Online, Cilt 2, Sayı 1, s. 10-17.
- Arıkanlı, A., Ulubaş, B. (2004). Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı, Yönetim, Yönetim Fonksiyonları ve Yönetici Davranışları, Ankara.
- Arslan, G. (2007). Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan Araştırması Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Aslan, N. (2009). Kars İli İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Ata, N. (2006). Bilgi Çağında Kariyer ve Liderlik, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Atar, E., Özbek, O. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinin Liderlik Davranışları, Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2009, VII (2) 51-59.
- Avşaroğlu, S., Deniz, M.E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu, İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14: 115-130.
- Aydemir, H. (2013). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Aykan, E. (2002). Girişimcilik ve Girişimcilerin Liderlik Davranışları, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Bakan, İ., Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik Türleri ve Güç Kaynakları'na İlişkin Mevcut-Gelecek Durum Karşılaştırması: Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Algılarına Dayalı Bir Alan Araştırması, KMÜ Sosyal ve Ekonomi Araştırmalar Dergisi 12 (19): 73-84.

- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2012). Stres ve Başa Çıkma Yolları (28. Baskı) İstanbul, Remzi Kitapevi, ss:327.
- Başören, M. (2005). Çeşitli Değişkenlere Göre Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Bolat, T., ve Seymen, O.A. (2003). Örgütlerde İş Etiğinin Yerleştirilmesinde Dönüşümcü Liderlik Tarzının Etkileri Üzerine Bir Değerlendirme, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(9), 60-85.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, Pegem Yayıncılık, Ankara, ss:250.
- Can, S. (2002). Resmi ve Özel Okullardaki Okul Yöneticileri ve Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Liderlik Davranışı Yönünden Karşılaştırılması, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Yıl 14, Sayı 55, ss:547-570.
- Çavuşoğlu, İ. (2005). Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Bazı Kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki,(Bolu İli Örneği) Yüksek Lisans Tezi, İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çavuşoğlu, İ. (2009).Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çelik, M. (2013). İstanbul İli Arnavutköy İlçesindeki Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Öğretmen Motivasyonları ve Akademik Tükenmişlikleri Üzerine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, V. (1997). Eğitim Yönetiminde Vizyoner Liderlik, Yıl 3, Sayı 4, ss:465-474.
- Çelik, V. (2003). Eğitimsel Liderlik, 3.Basım, Pegem Yayınları, Ankara, ss.260.
- Çeyiz, S. (2007). Adana İlinde Futbol Antrenörlüğü Yapan Bireylerin Liderlik Tarzlarının Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Dağlı, A. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Çağdaş Eğitim, Ankara, Tekişik Yayıncılık, Sayı. 305 (Ocak), ss: 26-33.

- Demirkol, İ. (2006). Avukatlarda İş Doyumu, Tükenmişlik ve Denetim Odağının Bazı Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Dikerel, M. (2008). Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Davranışları İle Karar Verme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Kartal İlçesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2001). Vizyona Dayalı Liderlik, Philip&Richard's İnsan ve İş Kaynakları Danışmanlığı Yayınları, İstanbul, ss:240.
- Dursun, Y. (2009). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki (Karabük İlköğretim Okulları Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). Lider Sarmalında Vizyon, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, ss:184.
- Erdoğan, İ. (2004). Okul Yönetimi Öğretim Liderliği, Sistem Yayıncılık (5. Baskı), İstanbul, ss:188.
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi, Beta Yayıncılık, Genişletilmiş Sekizinci Bası, İstanbul, ss:632.
- Eren, E. (2011). Yönetim Ve Organizasyon (Çağdaş Ve Küresel Yaklaşımlar), Beta Yayıncılık, 10. Basım, İstanbul, ss:622.
- Ergin, C. (1996). Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye Sağlık Personeli Normları, 3 P Dergisi, 4(1), 28-33.
- Ertürk, M. (2012). Özel ve Devlet Okullarında Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Bağlı Olarak Mesleki Tükenmişlik ve Anksiyete Düzeylerinin Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erzurum, K. (2007). Liderlik Eğitimi Ve Hizmet İçi Eğitimdeki Rolü (Mersin İli Cam Sanayisi İşletmeleri Yöneticilerine Yönelik Bir Uygulama), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esmeray, A., ve Yoğun, E. (2007). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Mersin İlinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3 (34), 1-8.
- Fehlis, C. P. (2005). A Call for Visionary Leadership. Journal of Extension, 43 (1).
- Girgin, G., ve Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir Örneği), ss: 1-10, <http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=85>, (22.03.2013)

- Gökçekan, Z., ve Murat, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinde On Yıllık Hizmet Sürecinde Tükenmişliğin Gelişimine Yönelik Bir Haritalama Çalışması, Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları, 177-185.
- Gökçekan, Z., ve Özer, R. (2003). Psikolojik Danışmanlarda Tükenmişlik Sendromu, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Ocak, Yöret Postası 19, ss: 1-7.
- Güllüce, A. Ç. (2006). Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama), Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş Okul Müdürlerinin Liderlik Alanları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, sayı:28, ss:531-548.
- Gündüz, B. (2004) , Öğretmenlerde Tükenmişliğin Akılcı Olmayan İnançlar ve Mesleki Değişkenlere Göre Yordanması, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss:152-166.
- Güney, S. (2012). Liderlik, 1.Baskı, İstanbul, Nobel Yayınları, ss:434.
- Gürses, İ. (2006). Avukatların Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sakarya Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Güven, S. (2013). Cerrahi Kliniklerde Çalışan Hemşirelerin Mizah Tarzları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Saptanması, Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Izgar, H. (2003). Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik, 2. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss:292.
- İbicioğlu, H., Özmen, H. İ., ve Taş, S. (2009). Liderlik Davranışı ve Toplumsal Norm İlişkisi: Ampirik Bir Çalışma, Süleyman Demirel Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi, 14 (2): 1-23.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım, ss:292.
- Kaya, Ş.O. (2010). Ankara İlinde Çalışan Polislerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi,Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Keçecioğlu,T. (1998). Liderlik ve Liderler, Kalder Yayınları, İstanbul, ss:176.
- Keçecioğlu, T. (2003). Lider&Liderlik, 1.Baskı, Okumuş Adam Yayıncılık, İstanbul, ss:240.

- Kervancı, F. (2013). Tükenmişlik Sendromunun Örgütsel Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetine Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Kılıç, G. (2006). Eğitim Kurumlarında Liderlik Tarzları ve Örgüt Kültürünün Performans Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Kırım, A. (2009). Yeni Dünyada Strateji ve Yönetim, Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss:240.
- Koçel, T. (2010). İşletme Yöneticiliği, Beta Yayınevi, İstanbul, ss:729.
- Kurtuldu, P. S. (2007). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Özgüven Düzeyleri İle Liderlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oruç, S. (2007). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özalp, İ., ve Öcal, H. (2000). Örgütlerde Dönüştürücü (Transformational) Liderlik Yaklaşımı, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (4), ss:207- 227.
- Özcan, Y. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Yöneticileri İçin Algıladıkları liderlik Davranışları Arasındaki İlişki Düzeyi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, E. (2003). Liderlik ve Etik, Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 12(2), s.151-168.
- Özden, Y. (2010). Eğitimde Yeni Değerler (8.Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, ss:196.
- Özdoğan, H. (2008). Beden Eğitimi Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişlik, Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Öztaş, N. (2010). Okul Müdürlüğünden Eğitim Liderliğine Geçiş ve Karaman İli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Peker, R. (2002). Anaokulu, İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinde Mesleki Tükenmişliğin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(15), ss:319-331.
- Peker, R. (2002). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerine Etki Eden Bazı Faktörler, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), ss:305-318.

- Polatçı, S. (2007). Tükenmişlik Sendromu ve Tükenmişlik Sendromuna Etki Eden Faktörler(Gaziosmanpaşa Üniversitesi Akademik Personeli Üzerinde Bir Analiz), Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Sabuncuoglu, Z. ve M. Tüz (2005), Örgütsel Psikoloji, Alfa Aktüel Basım Yayın, Bursa, ss:370.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt. (1988). Rıpvision Human Perspectives, McGraw-Hill, Inc
- Sürgevil, O. (2006). Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu, Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss:153.
- Şanlı, S. (2006). Adana İlinde Çalışan Polislerin İş Doymu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şentürk, C. (2010). İlköğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Okul İkliminin Karşılaştırılması,Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Şimşek, A. (2006). Duygusal Zekânın, Ana-Baba Tutumunun ve Doğum Sırasının Tercih Edilen Liderlik Tarzına Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, S., Akgemci, T., ve Çelik., A. (2003). Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış, Adım Matbaacılık ve Ofset, Konya, ss:434.
- Şimşek, Ş.(2002). Yönetim ve Organizasyon, Konya: Güney Ofset, ss:440.
- Şişman, M. ( 2012). Öğretim Liderliği, Ankara, Pegem A Yayıncılık, ss:204.
- Tahaoğlu, F. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Rollerinin Örgüt İklimi Üzerine Etkisi (Gaziantep İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Tekin, S. (2008). Sihirli Liderler, Kum Saati Yayınları, İstanbul, ss:216.
- Temen, B. (2002). Liderlik Geliştirme, (Editör: A. Esra Aslan), Örgütte Kişisel Gelişim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss:620
- Toplu, Y. N. (2012). Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- Tunalı, A. (2006). Kadın Kamu Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri (Türkiye'deki Kadın Kaymakamlar Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Turhan, M. (1983). Cemiyet İçinde Fert, İstanbul Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, ss:438.
- Tümekaya, S. (1996). Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türker, P. (2007). İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinde Algılanan Problem Davranış Düzeyleri ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Tükenmişliğin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Türk Dil Kurumu, Türkçe Sözlük, Türk Tarih Kurumu Basım Evi,1988-Ankara
- Uygun, T. (2004). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılımcı Yönetim Yeterlilikleri (Çanakkale Örneği), Milli Eğitim Dergisi, Bahar, Sayı:162
- Uzun, E. (2008). Özel ve Devlet Okulu Yöneticilerinin Liderlik Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yakut, Ö. (2006). Eğitim Yöneticilerinin Liderlik Davranışları ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi (Küçükçekmece İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zel, U.(2001). Kişilik ve Liderlik, Evrensel Boyutlarıyla Yönetimsel Açısından Araştırmalar, Teoriler ve Yorumlar, 1.Baskı, Ankara,Seçkin Yayınları, ss:187.



## 8.EKLER

### 8.1. Ek – 1: Kişisel Bilgi Envanteri

#### ANKET

##### Sayın Meslektaşlarım

Bu araştırmanın amacı, Mersin İli kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak; öğretmenlerin, yöneticileri için algıladıkları liderlik davranışları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak, analiz edip yorumlamak ve önerilerde bulunmaktır. Araştırmanın amacına ulaşması sizlerin katkılarıyla olacaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar tamamen akademik amaçlı bilimsel çalışmalar için kullanılacaktır. Lütfen adınızı yazmayınız. Göstereceğinize inandığım duyarlılık ve samimiyet için şimdiden teşekkür ediyorum, çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

Adem NANE  
Çağ Üniversitesi  
İşletme Yönetimi Bölümü

#### BÖLÜM I KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu bölümde sizden kişisel bilgileriniz istenmektedir. Lütfen size uygun olan seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

##### 1.Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

##### 2. Mesleki Kademiniz:

5 yıldan az  5-10 yıl arası  
 11-15 yıl arası  16-20 yıl arası  
 21 yıldan fazla

##### 3.Bulduğunuz Okuldaki Görev Süreniz:

1 - 5 yıl  6 - 10 yıl  
 11 - 15 yıl  16 - 20 yıl

##### 4. Öğrenim Durumunuz:

Eğitim enstitüsü  Yüksekokul  
 Fakülte  Yüksek lisans  
 Doktora  Diğer

##### 5.Branşınız:

Sınıf öğretmeni  Branş öğretmeni

##### 6.Yaşınız:

19 - 25  26 - 30  
 31 - 40  41 ve Üzeri

1

## 8.2. Ek – 2: Liderlik Davranışlarını Betimleme Ölçeği

### LİDERLİK DAVRANIŞLARINI BETİMLEME ÖLÇEĞİ

Aşağıda okul müdürlerinin okullarda gösterdikleri çeşitli liderlik davranışları yer almaktadır. Sizin bulunduğunuz okuldaki okul müdürünün bu davranışı hangi sıklıkta gösterdiğine dair görüşünüzü belirtmeniz istenmektedir. Lütfen her maddeyi okuyarak aşağıdaki dereceleme göre sizin görüşünüzü belirten uygun boşluğu işaretleyiniz. **Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız.**

Benim çalıştığım kurumda okul müdürü;	Her zaman	Çoğu zaman	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Kişisel tutumlarını açıkça ortaya koyar.					
2. Yeni fikirleri öğretmenlerle birlikte dener.					
3. Kendisini tek söz sahibi görür.					
4. Eksik ve yetersiz işleri eleştirir.					
5. Fikirlerini tereddüde yer bırakmayacak biçimde ifade eder.					
6. Okuldaki görevleri kimlerin yapması gerektiğine kendisi karar verir.					
7. Plansız çalışır.					
8. Yapılacak işlerin belirli standartlara uygun olmasına dikkat eder.					
9. İşlerin belirtilen zaman içinde tamamlanmış olmasına özen gösterir.					
10. İşlerin yapılmasında birbirine benzer yolların takip edilmesini teşvik eder.					
11. Yönetici olarak okuldaki yerini ve rolünü öğretmenlerce anlaşılmasını sağlamaya çalışır.					
12. Öğretmenlerin mevcut yönetmelik kural ve emirlere uymalarını ister.					
13. Öğretmenlere görevleri konusunda kendilerinden neler beklediğini açıkça belirtir.					
14. Öğretmenlerin kendilerini tamamen görevlerine vermeleri için gerekeni yapar.					

15. Öğretmenlerin uyumlu bir iş birliği içinde çalışmalarını için gereken her şeyi yapar .					
16. Öğretmenlere kişisel yardımda bulunur.					
17. Öğretmenlerin okulumuzda görevli bulunmaktan memnun olmalarını sağlamaya çalışır.					
18. Kolay ve anlaşılır bir yönetici olduğuna inanır.					
19. Öğretmenleri dinlemeye zaman ayırır.					
20. Okulu yönetirken öğretmenlere herhangi bir açıklama yapma gereği duymaz.					
21. Öğretmenlerin kişisel sorunlarıyla ilgilenir.					
22. Hareketlerinin nedenlerini açıklamaz.					
23. Eğitimle ilgili konularda öğretmenlere danışmadan faaliyete geçebilir.					
24. Yeni fikirleri kolay kabullenmez.					
25. Bütün öğretmenlere arkadaş gibi davranır.					
26. Değişiklikler yapmaya isteklidir.					
27. Diğer insanların kendisiyle kolaylıkla ilişki kurmasına yatkındır.					
28. Görüşmelerinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlar.					
29. Öğretmenlerce yapılan önerileri uygulamaya çalışır.					
30. Eğitimle ilgili konularda işe başlamadan önce öğretmenlerin onayını alır.					

6'

AM

### 8.3. Ek – 3: Maslach Tükenmişlik Envanteri – Öğretmen Formu

#### BÖLÜM- II

#### MASLAK TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ- ÖĞRETMEN FORMU

Bu bölümde işinizle ilgili duygu, düşünce ve tutumlarınızı ifade eden cümlelerden oluşan 22 maddelik bir anket bulunmaktadır. Sizden istenen her ifadeyi hangi sıklıkta yaşadığınızı belirtmenizdir. Size uygun olan basamağı (X) işareti ile işaretleyin. Lütfen bu **envanterdeki tüm maddeleri cevaplamaya özen gösterin.**

	Hiçbir zaman	Çok nadiren	Nadiren	Bazen	Genellikle	Çok sık	Her zaman
1. İşimden duygusal olarak uzaklaştığımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2. İş gününün sonunda kendimi bitkin hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3. Sabahları uyanıp yeni bir işgünü ile karşılaşmak zorunda olduğumda kendimi yorgun hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
4. Öğrencilerimin neler hissettiklerini kolayca anlayabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5. Bazı öğrencilerime kişiliği olmayan nesnelere gibi davrandığımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6. Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir..	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
7. Öğrencilerimin sorunları ile çok etkin biçimde ilgilenirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8. İşimin beni tükettiğini hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9. İşim yolu ile diğer insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğimi hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
10. Bu mesleğe girdiğimden beri insanlara karşı daha katı oldum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11. Bu mesleğin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe ediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12. Kendimi çok enerjik hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
13. İşimin beni hayal kırıklığına uğrattığımı hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14. İşimde çok sıkı çalıştığımı düşünüyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

15. Bazı öğrencilere ne olduğu umurunda değil.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
16. Doğrudan insanlarla çalışmak bende aşırı gerginlik yapıyor.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17. Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolaylıkla oluşturabilirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18. Öğrencilerimle yakın olduğum bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissedirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
19. Bu meslekte bir çok değerli iş başardım.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20. Kendimi çaresiz hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
21. İşimde duygusal sorunlarla soğukkanlılıkla ilgilenirim.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
22. Öğrencilerimin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)



## 8.4. Ek-4: Araştırma İzin Belgesi

T.C.  
MERSİN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : B.08.4.MEM.4.33.00.05.010/

32559

Konu : Araştırma İzni

07 Aralık 2012

### VALİLİK MAKAMINA

**İlgi:** Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün, 30/11/2012 tarihli ve B.08.6.YÖK.2.ÇĞ.E.41/481 sayılı yazısı.

Çağ Üniversitesi İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı olan öğrenci Adem NANE'nin, "Okullarda Örgütsel Tükenmişlik ve İdarecinin Rolü" konulu araştırması ile ilgili 04/12/2012 tarihli komisyon kararı ve çalışma programı ilişikte sunulmuştur.

Çağ Üniversitesi İşletme Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programında kayıtlı olan öğrenci Adem NANE'nin, söz konusu çalışmasını ilimiz genelinde bulunan anaokulu, ilkököl, ortaokul ve liselerde görevli tüm öğretmen ve idarecilere gönüllük esasına dayalı ve eğitim öğretimi aksatmadan uygulaması uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde ohurlarınıza arz ederim.

Hasan GÜL  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
06/12/2012  
  
Nihat KARABİBER  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

#### EKLER:

- 1-Ünv. Yazısı ve Ekleri (7 Sy.)
- 2-Kom. Görüşü (1 Sy.)

	Mersin İl Millî Eğitim Müdürlüğü Dumlupınar Mahallesi GMK. Bulvarı Yenişehir / MERSİN Bilgi İçin : :Saniye PARLAK / Şefi Canan YAŞA / VHKİ Araştırma Planlama İstatistik Hizmetleri Birimi Telefon: 0 (324) 329 14 81- 84 Dahili Tel: 120 Faks: 0 (324) 327 35 18 - 19 E-Posta: mersinmem@meh.gov.tr - isticistik33@hotmail.com Elektronik Ağ: <a href="http://mersin.meh.gov.tr">http://mersin.meh.gov.tr</a>	 Mersin Millî Eğitim Müdürlüğü	
--	---	--------------------------------------	--