



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK
DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK
DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Durmehmet KISA

Denizli-2018

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE
EKONOMİSİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI
İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Durmehmet KISA

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU**

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı öğrencisi Durmehmet KISA tarafından hazırlanan “İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” başlıklı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi tarafımdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Tezsiz Yüksek Lisans Projesi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU

Danışman

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun
..... tarih vesayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Şükran TOK

Enstitü Müdürü

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, proje yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu proje çalışmada;

- Proje içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlâk kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu projenin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede proje çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Durmehmet KISA

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve bu çalışmanın tüm sürecinde benden yardımlarını, bilgisini ve desteğini esirgemeyen değerli hocam ve proje danışmanım Aydan ORDU'ya teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

KISA, Durmehmet
Proje, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Proje Danışmanı: Yrd. Doç. Dr.Aydan ORDU

Ocak2018, 38 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli demografik değişkenlere göre incelemektir. Çalışma, ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Çalışma grubu Denizli ili Kale, Çameli ve Beyağaç ilçelerindeki 23 resmi ilkokulda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan 185 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada veriler, "Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği" ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Verilerin analizinde, bağımsız iki grup ortalamasının karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğretmenlerin tükenmişlikleri cinsiyet ve eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Ayrıca öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretimsel liderlik, tükenmişlik, öğretmen.

ABSTRACT

The Relationship Between instructional Leadership Styles of Primary School Principals and Burnout Level of Teachers

KISA, Durmehmet

Project, Educational Administration, Supervision, Planning and Economy

Institute of Educational Sciences

Project Advisor: Yrd. Doç. Dr. Aydan ORDU

January 2018, 38 pages

The purpose of this study is to examine the relationship between instructional leadership styles of primary school principals and burnout level of teachers according to some demographic variables. This quantitative study is designed as a relational survey method. Study group consisted of 185 teachers who work in Kale, Beyağaç and Çameli districts of Denizli province in 2017-2018 educational year. Data were obtained by using "Instructional leadership scale" and "Maslach Burnout Inventory". In the process of data analysis, t-test, ANOVA and Pearson correlation statistics were used to analyze the data. Findings show that the burnout level of teachers differs according to gender and education level. And also there is low level negative correlation between instruction leadership styles of primary school principals and burnout level of teachers.

Key Words : Instructional leadership, burnout, teacher.

İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS PROJE ONAY FORMU.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	x
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırmanın Önemi..	3
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
2.1.Öğretimsel Liderlik	5
2.2. Öğretimsel Liderin Özellikleri.....	6
2.3. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları	9
2.4. Mesleki Tükenmişlik.....	10
2.5. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli	11
2.5.1.Duygusal Tükenme.....	11
2.5.2. Duyarsızlaşma.....	12
2.5.3. Kişisel Başarısızlık.....	12
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	13
3.1. Araştırma Modeli	13
3.2. Evren.....	13

3.4. Veri Toplama Araçları	13
3.5. Verilerin Analizi	15
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	16
4.1. Çalışma Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgular	16
4.2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	19
4.3. İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular	26
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ	28
5.1. Sonuçlar.....	28
5.2. Öneriler	29
5.3. Araştırmacılara Öneriler	29
KAYNAKÇA.....	30
EKLER	33
Ek 1: Anket Formu.....	34
Ek 2: Özgeçmiş	38

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo1.Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları	14
Tablo2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları.....	15
Tablo3.Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılım Sonuçları.....	16
Tablo4. Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılım Sonuçları	16
Tablo 5. Çalışma Grubunun Kıdeme Göre Dağılım Sonuçları.....	17
Tablo 6. Çalışma Grubunun Okul Müdürüyle Çalışma Süresine Göre Dağılım Sonuçları.....	17
Tablo 7. Çalışma Grubunun Eğitim Düzeyine Göre Dağılım Sonuçları.....	18
Tablo 8. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları.....	19
Tablo 9. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	20
Tablo 10. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	21
Tablo 11. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Müdürle Çalışma Süresine Göre T-Testi Sonuçları.....	23
Tablo 12. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.....	24
Tablo 13. İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Puanlarının Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları.....	26

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Günümüz okul müdürlerinden beklenen temel davranışlar, öğrenen kişi olmaları ve eğitim ve öğretime dayalı işbirlikçi okul kültürünü oluşturmaları yönündedir. Bu beklentiler ışığında okul müdürlerine ilişkin olarak öğretimsel liderlik geliştirilmiştir. Son yirmi yılda okul liderliği alanında popülerlik kazanan öğretimsel liderlik, okul yöneticisinin asıl yerinin makam odası değil sınıf ve koridorlar olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu durum elbette okul yönetiminde yeni bir anlayışı da beraberinde getirmiştir. Okul yöneticisinin zamanını sınıflarda ve koridorlarda geçirmesi, öğretmen ve öğrencilere o okulda neyin önemli olduğunun mesajını verecektir. Öğretimsel liderliği diğer liderlik türlerinden ayıran en önemli özellik, hiç kuşkusuz öğretme ve öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasıdır. Bir başka ifade ile öğretim liderliği, öğrenciler, öğretmenler ve öğretim programının yer aldığı öğretim süreciyle doğrudan ilişkili olan bir liderlik türü olarak düşünülebilir (Gümüşeli, 1996).

Toplum geleceğe taşıyan kurumlar olarak okulların arzu edilen yapı ve gelişmişliğe ulaşmasında, başta öğretmen ve öğrenciler olmak üzere okul örgütünü oluşturan diğer unsurların verimli olmasında, okul müdürünün ya da yöneticisinin payı büyüktür. Bir okulda müdürün temel rolü; bina yöneticisi, idareci, politikacı, değişim temsilcisi, sınır belirleyici ve öğretimsel lider gibi değişik adlar altında incelenmeye çalışılmış ya da yönetsel süreçlerle öğretimsel liderliğin bir karışımı olarak ifade edilmeye çalışılmıştır. Yöneticilerin rolleri ne şekilde ifade edilirse edilsin, okul yöneticisi, dünün (mevzuatı uygulayan ve statükoyu devam ettiren) okul müdürü rolünü üstlenerek, bilgi çağının okul müdürü olunamayacağının farkına varmalıdır. Okul yöneticisi, küreselleşme, enformasyon teknolojisi, bilimsel tutum ve davranış, örgütsel öğrenme gibi konular ilişkin yeni roller üstlenmesi gerektiğinin bilincinde olmalıdır.

Etkili okulların ne tür okullar olduğuna ilişkin kanıtlar ortaya çıkarmaya çalışan araştırmalar, okul müdürlerinin daha çok öğretimsel liderlik davranışlarını gündeme getirmiştir. Bu okullarda yöneticiler, birer eğitim ve öğretim lideri olarak nitelendirilmektedir. Böylece etkili okul akımı ile birlikte

eğitim yönetimi literatürüne yeni bir kavram olarak öğretimsel liderlik kavramı da girmiştir (şışman, 2004). Etkili okul ve öğretimsel liderlik konusunda yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin bir ğretim kaynağı olarak sınıfları ziyaret etmesi, ğretimi yakından izlemesi, denetlemesi ve değerlendirmesinin önemini ortaya koymuştur (zden, 1998; şışman, 2004). Eğitim liderliği alanında önemli çalışmalar yapan Thomas Greenfield, ğretimsel lider olarak okul müdürünün şimdiye kadar yeterince yararlanılamayan bir imaj sağladığını ve uygulayıcılar için bir kılavuz oluşturduğunu ileri sürmektedir (Gümüşeli, 1996).

Başarılı ve mükemmellikte üzerinde yapılan araştırmalarda söz konusu başarı ve mükemmellikte liderliğin önemli bir faktör olduğu belirlenmiştir. Liderliğin yanı sıra okul müdürlerinin liderlik davranışları öğretmenlerin bazı örgütsel davranışlarını da etkiler. Müdürlerin liderlik davranışları sonucu farklılaşan örgütsel davranış boyutlarından biri de tükenmişliktir. Bu alışma müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine etkilerine ilişkin literatüre katkı sağlayabilir.

1.1. Problem

İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyete, yaşa, kıdeme, müdürle çalışılan sreye ve eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli demografik değerkenlere göre incelemektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişme süreci diğer örgütleri olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemekte, onların pek çok problemle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Değişme ve gelişmeyi takip edememek, araç-gereç, personel ve kaynak yetersizliği, bilimsel araştırma faaliyetlerinin azlığı, çalışanların bazılarının niteliklerden uzak oluşu gibi sıralanabilecek sorunlar, okulları olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak düşünülebilir. Bu olumsuz faktörleri en aza indirmek veya olumlu durumlara çevirebilmek için iyi eğitilmiş liderlerine ihtiyaç vardır. Belirli amaç ve hedeflere yönelmiş insan topluluklarının oluşturulması ile harekete geçirilmesi her insanda bulunmayan ayrı bir beceri ve ikna etme yeteneklerini gerektirmektedir. Liderlik konusunda ortaya atılan birçok tanımlar incelendiği ve bir ortak tanım oluşturulmaya çalışıldığı takdirde bu kavram, bir grup insanı belirli amaçlar etrafında toplayabilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirme yetenek ve bilgilerinin toplamıdır diye tanımlanabilir. Bu kavram eğitim örgütlerine uyarlandığında, eğitim örgütlerinin yönetici ve liderleri konumunda olan okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleri gündeme gelmektedir.

Tükenmişlik, iş ve sosyal hayata yönelik olumsuz tutumlarla belirginleşen fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromu, işe karşı geliştirilen olumsuz bir tepki, bireylerin sosyal ve iş yaşamlarında yaşadıkları stresin bir sonucu, işe yönelik amacın, olumlu enerjinin, isteğin azalması olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi, tükenmişlik, kişinin örgüt yaşamında karşılaştığı çeşitli olumsuzlukların sonucunda kendini fiziksel, duygusal ve zihinsel yönden zayıf hissetmeye başlaması olarak düşünülebilir.

Eğitim örgütlerinin etkililik düzeylerinin büyük önem kazandığı dönemde, öğretimsel liderlik araştırma konusu olmuş ve okul müdürlerinin rolleri daha açık ve net bir şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada; öğretmen algılarına göre ilköğretim müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek ilgili literatüre katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle, doğru ve gerçekçi yanıt verdikleri, anket sorularının çalışmanın literatür bölümünde yer alan öğretim liderliği ve tükenmişlik düzeylerini değerlendirebilen faktörleri yansıtmakta olduğu varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, 2017–2018 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Araştırma, uygulanan bilgi toplama aracı anketlerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Liderlik: Bu çalışmada, bir kişinin, belirli amaç ve hedefler doğrultusunda hedef kitleyi etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücüne sahip olma durumu olarak ele alınmıştır.

Öğretimsel Liderlik: Öğretimsel liderlik kavramı, bu çalışmada, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen öğretici davranışlarının toplamı olarak ele alınmıştır.

Tükenmişlik (Burnout): Tükenmişlik; öznel olarak yaşanan, duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, olumsuz bir benlik kavramının gelişmesi, işe, işyerine, çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum” olarak tanımlanır.

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretimsel Liderlik

1970'li yılların sonuna doğru araştırmalar eğitim liderliği kapsamında öğretim ve öğrenmeyi merkez alan ve öğretim liderliği adı verilen bir liderlik türü üzerinde yoğunlaşmıştır. Kısa zaman içerisinde birçok bilim adamının ilgisini çeken bu konu, günümüzde de eğitim liderliği alanındaki çalışmalar içerisinde çok önemli bir yer tutmaya devam etmektedir. Araştırmacılar yaklaşık sürdürmekte oldukları çalışmalarla eğitime özgü bir liderlik türü olan öğretimsel liderliğin boyutlarını genel özellikleri ile tanımlamayı başarmışlardır. Her şeyden önemlisi bu araştırmalar, etkili okulların geliştirilmesinde öğretim liderliğinin vazgeçilmeyecek bir öneme sahip olduğunu kanıtlamıştır (Gümüşeli, 1996, s.201).

Genel olarak öğretimsel liderlik, okul müdürü, öğretmen ve denetçilerin, okulla ilgili bireyleri ve durumları etkilemede kullandıkları güç ve davranışları ifade etmektedir. Okul yöneticileri açısından yaklaşıldığında ise öğretim liderliği çeşitli araştırmalarda aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır (Şişman, 2004, s.58):

Öğretimsel lider; öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini güçlendiren, öğrenme için uygun kaynakları sağlayan ve daha etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğretmenleri değerlendirip denetleyen kişidir. Öğretimsel liderlik, okulun öğrenci başarısını arttırmak için müdürün kendisinin bizzat gösterdiği ya da başkaları tarafından gösterilmesini sağladığı davranışlardır.

Öğretim liderliği, okul müdürlerinin, öğretmenlerin öğretme, öğrencilerin de öğrenme durumlarını doğrudan ya da dolaylı olarak önemli ölçüde etkileyen davranışlardır. Öğretim liderliği, okulun eğitsel amaçlarının gerçekleştirilmesi için öğretim kadrosunun gizil gücünü ortaya çıkarabilme ve bunu okul süreçleri içinde sürdürmedir.

Öğretim liderliği, bilginin sorun çözmeye uygulanması, başkaları aracılığıyla okulun amaçlarının gerçekleştirilmesini sağlamadır. Öğretimsel liderliğin diğer liderlik kavramlaştırmalarından farklı olan en önemli yönü,

okuldaki öğrenme-öğretme süreçleri üzerinde yoğunlaşmış olmasıdır. Buna göre öğretimsel liderlik, okulda öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgilenmeyi gerekli kılmaktadır (Gümüseli, 2001).

Etkili okulların öğrenci başarısı üzerinde etkili olması ve bu okulların güçlü öğretimsel liderler tarafından yönetiliyor olması, eğitim liderliğinin ilgi odağı olmasına yol açmış ve öğretimsel liderlik araştırmalarına ivme kazandırmıştır (Tanrıöğen, 1988). Etkili okul yönetiminde, okul yöneticisinden, yönetici yeterliliklerine sahip olmalarının yanında aynı zamanda "öğretim lideri" olmaları da beklenir. Bu bağlamda öğretim lideri olarak okul yöneticisinin rolleri; okulun misyonunu tanımlama, okulda kaynak ve mesleki gelişimi sağlama, öğretim kaynağı ve öğretimin yöneticiliği yapma, iletişimi sağlama, okul içerisinde görünen varlık olma ve olumlu okul iklimi oluşturma olarak belirtilebilir.

1.2. Öğretimsel Liderin Özellikleri

Öğretimsel liderlik kuramının, eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları şunlar olabilir (Çelik, 2007, s.215):

1. Öğretimsel liderlik davranışının temelini öğretim yönelimli davranış oluşturmaktadır. Öğretimsel lider bütün gücünü okuldaki öğretimin gerçekleştirilmesi doğrultusunda harcamaktadır.
2. Öğretimsel liderlik, okul yönetiminde etkili okul yaklaşımını doğurmuştur. Öğretimsel liderlik yaklaşımıyla birlikte etkili okul araştırmaları hızlanmış ve etkili okulların temelinde güçlü bir öğretimsel davranışın yattığı görülmüştür.
3. Öğretimsel liderlik, mevcut liderlik yaklaşımları içerisinde eğitim alanına özgü gerçekleştirilen bir liderlik kuramıdır. Daha önceki geleneksel kuramlar ve 1980'li yıllar sonrasında geliştirilen liderlik kuramları, okul dışı örgütlerde yapılan çalışmaları kapsamaktadır. Buna karşılık öğretimsel liderlik yaklaşımı tamamen okul örgütlerine yönelik geliştirilen bir liderlik yaklaşımıdır.

4. Öğretimsel liderlik ile öğrenme liderliği arasında yakın bir ilişki vardır. Öğretimsel liderlik, okul ve özellikle de sınıf ortamında öğretimin geliştirilmesi üzerinde yoğunlaşırken, öğrenme liderliği ise okul genelindeki örgütsel öğrenme üzerinde yoğunlaşmaktadır.
5. Okul yöneticisi öğretimsel lider olarak yetiştirilebilir. Öğretimsel liderlik bazı kişisel özelliklere sahip olmaktan çok bir yetiştirme biçimini ifade etmektedir. Okul yöneticisi yetiştirmeye yönelik bazı lisansüstü eğitim programlarında öğretimsel liderlik konusuna yer verilmiştir.
6. Öğretimsel liderlik okulun misyonunu açıkça tanımlar. Okulun temel misyonu öğrenciler için daha kaliteli ve nitelikli bir eğitim vermektir. Öğretmenler odasında okulun misyonuna yönelik farklı bakış açıları olduğu zaman, öğretmenleri ortak bir misyon etrafında toplamak zorlaşır. Öğretimsel liderlikte daha güçlü değerlere dayanan ortak bir misyonun geliştirilmesi amaçlanmaktadır.
7. Öğretimsel liderlik, okul yöneticisini uzman bir öğretmen rolüne yaklaştırmaktadır. Öğretimsel lider, eğitim programlarının hazırlanması, uygun öğretim teknolojilerinin ve yöntemlerinin seçimi, çocuk ve ergenlik psikolojisi gibi öğretimi doğrudan etkileyen konularda öğretmenlere liderlik yapmaya çalışan kişidir.
8. Öğretimsel lider, öğretimde kalite kontrolü sağlar. Öğretim kalitesindeki düşüklüğü gidermeye çalışır. Öğretimsel liderlik kalite açısından ele alındığı zaman, öğretimin kalitesini kontrol etmeye yönelik bir liderlik yaklaşımı olarak görülebilir.

Okuldaki öğretimi geliştirmek durumunda olan bir öğretimsel liderin, bu rolü başarıyla yerine getirebilmesi için bazı özelliklere ve becerilere sahip olması gerekir. Bu özellik ve beceriler genellikle; kişisel, yönetsel, meslekî olarak üç grupta toplanmaktadır. Etkili öğretimsel liderlerin bu üç alandaki özellik ve becerilerini belirlemeye yönelik araştırmalarında Danley ve Burch, etkili öğretimsel liderin kişisel özelliklerini aşağıdaki gibi belirlemişlerdir (Akt: Tanrıoğen, 1988).

Etkili öğretimsel liderin kişisel özellik ve becerileri:

1. Öğretmen, öğrenci ve diğer personele gerçek bir ilgi ve anlayış gösterirler.

2. İyi bir mizah duygusuna sahiptirler ve arkadaşça davranırlar.
3. Kendilerine kolayca yaklaşılabilir.
4. Öğretmenlerin fikirlerini dinler ve onlardan yararlanırlar.
5. Kabul edilmeyen görüşlere neden gösterirler.
6. Açık tartışmaları desteklerler ve kabul ederler.
7. Kendi görüşlerini astlarına iletebilirler.
8. Doğruluk, dürüstlük ve güvenirlilik niteliklerine sahiptirler.
9. Astları ile ilişkilerinde statü farkı gözetmezler, onlara arkadaşça davranırlar.
10. Öğretmenlere ilişkin beklentilerinde gerçekçi ve esneklerdir.
11. Okulları ile gurur duyar ve bunu ifade ederler.

Öğretimsel lidere ait yönetsel özellik ve beceriler:

1. Öğretmenlerin devamını sağlamak için ders programlarını iyi ayarlarlar.
2. Öğretmenlerle doğrudan etkileşim için toplantılar düzenlerler.
3. Sorumluluğu eşit dağıtırlar.
4. Öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarına özen gösterirler.
5. Öğretmenleri karar alma sürecine katarlar.
6. Politikaları yönetmede tutarlı ve kesindirler.
7. Doğru karar verebilmek için sürekli bilgi toplarlar.
8. Personele taraf tutmadan eşit davranırlar.
9. Öğretmenlerin yönetsel işlerle fazla uğraşmamalarını sağlarlar.
10. Sorular, sorunlar ve tartışmalarla derhâl ilgilenirler.

Okul yöneticilerinin öğretim liderliği kapsamında sıralanan başlıca özellik ve işlevleri, çoğunlukla etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak belirlenmiştir (Şişman, 2004). Bu araştırmaların birçoğunda güçlü öğretim liderlerine sahip olmanın, etkili okulların ortak özelliklerinden biri olduğu ortaya çıkarılmıştır (Gümüşeli, 1996). Etkili okul ve öğretimsel liderliğe ilişkin araştırmaların aynı zaman periyodu içerisinde olması ve her iki konuya ilişkin araştırma bulgularının birbirini etkilemesi sonucu; etkili okullarda yöneticilerin etkili lider, özelliklede öğretimsel lider olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında öğretimsel liderlik davranışlarının etkili okul ortamında etkinliğini sağlaması da etkili okulların

öğretimsel liderlik davranışları ile yönetilmesi düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Akgün, 2001). Okul yöneticisi bir yönetici olmaktan çok bir öğretimsel lider olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışmalıdır. Öğretimsel lider olan okul yöneticisi esas görevlerinin farkında olmalı, okulun amaçlarını yorumlamalı, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etmeli, onlara rehberlik yapmalı, destek olmalı, öğretimin kesintiye uğramaması için önlemler almalı ve onları denetleyip geliştirmelidir (Balcı, 1993).

1.3. Öğretimsel Liderlik Davranış Boyutları

Öğretimsel liderlik davranış ve görevleri birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu araştırmalarda okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranış boyutlarıyla ilgili özünde aynı olmak koşulu ile çok sayıda sınıflamalar yapılmıştır. Araştırmalar sonucunda okul müdürlerinin öğretimsel liderlikle ilgili olarak geliştirdikleri boyut ve işlevler birbirleriyle benzerlik veya farklılıklar gösterebilmektedir. Yapılan çalışmalarda ortaya konulan boyutlar şu şekilde sıralanabilir (Şişman, 2004):

De Bevoise öğretim liderliği ile ilgili başlıca davranışların şunları kapsadığını belirtmiştir (Akt: Çelik, 2007):

1. Okulla ilgili amaçların belirlenmesi,
2. Okul amaçlarının açıklanması,
3. Öğrenme için gerekli kaynakların sağlanması,
4. Öğretmenlerin denetlenmesi ve değerlendirilmesi,
5. Öğretim kadrosunu geliştirmeye dönük programların eşgüdümü,
6. Öğretmenler arasında yakın ve samimi ilişkilerin oluşturulması.

Weber (1989), öğretim liderliğine ilişkin yaptığı çalışmada öğretim liderliğini,

1. Okul misyonunu tanımlama,
2. Olumlu bir öğrenme iklimi oluşturma,
3. Öğretmenleri gözleme ve dönüt verme,
4. Program ve öğretimi yönetime,
5. Öğretim programını değerlendirme şeklinde boyutlandırmıştır.

Krug (1992), okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının,

1. Okul misyonunun tanımlanması,
2. Program ve öğretimin yönetimi,
3. Öğretimin denetimi ve değerlendirilmesi,
4. Öğrenci gelişiminin izlenmesi,
5. Öğretim ikliminin geliştirilmesi olmak üzere beş boyuttan oluştuğunu belirtmiştir (Akt: Şişman, 2004).

1.4. Mesleki Tükenmişlik

1970'li yıllarda çalışma hayatında gündeme gelen tükenmişlik sendromu ya da olgusu, toplumsal bir sorun olarak önemli hale geldikten sonra araştırmacıların büyük ilgisini çekmiştir. Genel anlamda ruhsal ve fiziksel açıdan bireyin enerjisinin azalması, tükenmesi ya da yok olması olarak tanımlanabilen tükenmişlik, hem kişi hem de kurum ve organizasyonlar açısından olumsuz yan etkilere sahiptir. Bu durumda alanda yapılan çalışmalar, tükenmişlikten kaynaklanan örgütsel olumsuzlukları azaltabilecek koşulların belirlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Sözlük anlamı incelendiğinde tükenmişlik kavramı; canlılık, enerji ve güç kaynaklarına yönelik yoğun isteklerden kaynaklanan başarısız olma durumu, gündün güne yıpranma, yılmaya da yorulma olarak düşünülebilir. Bu yüzden tükenmişlik hali insan yaşamının öncelikle yaşam kalitesini azaltan ve bu şekilde kişinin iş veriminin de düşmesine neden olarak etkililik ve verimliliği olumsuz etkileyen bir rahatsızlıktır.

Tükenmişlik süreci başarı bağlamında önemli hedefleri olan kişilerin bu hedeflerini gerçekleştirmek için harekete geçtiklerinde örgütsel baskı ve yıldırımlarla karşılaştıklarında başlar. Bu süreçte kendinin ve kurumun hedeflerini gerçekleştirmek ve beklentileri karşılayabilmek için birey çok çalışır ancak amaçlarına ulaşamayınca zamanla yorgunluk, engellenmişlik ve çaresizlik içine girebilir. Bu durum kişide öz güven kaybına yol açtığı gibi sürecin sonunda kişinin bedensel ve zihinsel anlamda tükenmesi gözlemlenebilir (Işıkhan, 2004).

Kişinin kaldıramayacağından fazla iş stresi, aşırı derecede işe angaje olma durumu, gündün güne işinden başka şeylerle ilgilenmemeye başlamak, çevreyle olan etkileşimin oldukça azalması gibi durumlar zaman içinde

bireyde tükenmişlik sendromu yaratabilir. Tükenmişlik genellikle başarı arzusu çok yüksek olduğu için çok çalışan, kapasitesini zorlayacak şekilde iş yüklenen, başlangıçta bunların üstesinden gelen, ancak zamanla altından kalkamayan kişilerde görülür (Dökmen, 2009).

Tükenmişlik durumu, kişinin beden ve ruh yönünden baskı ve zorluklarla karşılaşması ve söz konusu baskı ve zorluklara uzun süre maruz kalması sonucu oluşan tükenme hali olarak düşünülebilir. Tükenmişlik, modern hayatla birlikte ortaya çıkan aşırı iş yükü ve iş stresinin sürekli hale gelmesi örgüt çalışanlarında yaygın olarak görülen bir sendromdur. Maslach ve Jackson (1981) tükenmişliği; insanın yaptığı işe, hayata ve diğer insanlara karşı gösterdiği olumsuz tutumları kapsayan, fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duyguları sonucu oluşan fiziksel ve zihinsel boyutlu bir sendrom olarak belirtmektedir. Literatürde en çok kabul gören ve en yaygın olarak kullanılan tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak belirleyen tanımdır. Bu tanımda 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, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi olarak ifade edilmiştir.

1.5. Maslach'ın Tükenmişlik Modeli

Maslach tükenmişlik modeline göre tükenmişlik üç boyutta ele alınmıştır. Bunlar sırasıyla, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlıktır (Maslach, 1981). Tükenmişliğin üç boyutuna ilişkin aşağıda sunulmuştur.

2.5.1. Duygusal Tükenme

Tükenmişlik sendromunun en temel boyutu ve en önemli belirtisi olarak kabul edilir (Maslach & Jackson, 1981). Bunun yanı sıra, bireyin duygusal ve fiziksel yönden genel olumsuz duygulara sahip olması olarak ifade edilir (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Bu boyutun belirtileri, bireyin kendini iş yerindeki arkadaşlarından soyutlaması, onlarla iletişimden kaçması, enerji azalması, duyarlılığın tükenmesi olarak düşünülebilir (Kulavuz, 2006). Bu boyuttaki bireyler gerginlik ve engellenmişlik hissi

yaşarlar ve kendilerine endişe kaynağı yaratırlar. Duygusal tükenme boyutundaki öğretmenler, öğrencileriyle iletişim kurmak ve onlarla ilgilenmek için gerekli olan enerjiyi kendilerinde bulamazlar (Gaitan, 2009).

2.5.2. Duyarsızlaşma

Bireyin içinde bulunduğu örgütte beraber çalıştığı diğer insanlara yönelik geliştirdikleri algıları ile ilgilidir. Kişi diğer insanlara yönelik soğuk, ilgisiz, katı ve insani olmayan tutum ve davranışlar sergileyebilir. Bu boyutun ileri aşamasında birey diğer insanları “nesne” olarak görmeye başlar (Maslach, 1993). Kısaca çalışanın hizmet verdiği (yüz yüze etkileşimde olduğu) bireylere insancıl olmayan bir tutum sergileme durumu olarak düşünülebilir (Gökçakan ve Özer, 1999). Duyarsızlaşma boyutunda olan öğretmenler öğrencileri ile aralarına mesafe koyar ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına kayıtsız kalır.

2.5.3. Kişisel Başarısızlık

Bireyin işindeki yeterlik ve başarı duygularını ifade eder. Bu boyut bazı çalışmalarda azalan kişisel başarı olarak da ele alınmıştır. Azalan kişisel başarı olarak düşünüldüğünde, kişinin kendisini işinde yetersiz ya da başarısız olarak değerlendirmesidir. Bu boyutta kişi kendi kendine öz değerlendirme yapar. Bu boyutu yaşayan öğretmenler, yaptıkları etkinliklerin kurumlarına olumlu katkı sağlamayacağına inanırlar.

Maslach ve Jackson, (1981) tükenmişliği farklı boyutlarda ortaya çıkan belirtileri içeren bir sendrom olarak ele alarak 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, yaşama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve mental bir tükenme sendromu olarak tanımlamışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamak ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini çeşitli demografik değişkenlere göre belirlemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003, s.119).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Denizli ili Kale, Çameli ve Beyağaç ilçelerindeki 23 resmi ilkokulda, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak hedeflendiği için örneklem alınmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada müdürlerin öğretimsel liderlik davranışlarını Şişman (1997) tarafından geliştirilen "Öğretimsel Liderlik Davranışları Ölçeği" tükenmişlik düzeyleri için de Ergin (1992) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Öğretmenlere ait demografik bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları Anketi

Okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları anketi, ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin ne derece öğretim liderliği davranışlarını sergilediklerini belirlemeye yönelik olarak Şişman (1997) tarafından geliştirilmiştir. Anket 5' li likert tipinde olup, beş boyuttan ve her bir boyutta 10

madde olmak üzere toplamda 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu olan okul amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması boyutunda “Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder” eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimine ilişkin olan ikinci boyutta “Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar” öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik üçüncü boyutta “Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür” öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi boyutunda “Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder” ve son olarak düzenli öğrenme-öğretme çevresi ve iklimi oluşturma boyutunda ise “Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller” gibi maddeler vardır.

Tablo 1. Öğretimsel Liderlik Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Madde
Okul Amaçlarının Belirlenmesi ve Paylaşılması	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Eğitim Programı ve Öğretim Sürecinin Yönetimi	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Öğretim Süreci ve Öğrencilerin Değerlendirilmesi	21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30
Öğretmenlerin Desteklenmesi ve Geliştirilmesi	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40
Düzenli Öğrenme-Öğretme Çevresi ve İklimi Oluşturma	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50

Anket maddeleri; Hiçbir zaman (1), Çok seyrek (2), Ara sıra (3), Çoğu zaman (4) ve Her zaman (5) şeklinde likert tipinde oluşturulmuştur.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Maslach Tükenmişlik Ölçeği 1981 yılında Maslach ve Jackson tarafından geliştirilmiş ve Engin tarafından 1995 yılında Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçekte toplam 22 madde yer almakta ve bu maddelere 0- hiçbir zaman ile 4- her zaman arasında değişen Likert tipi ölçek ile cevap verilmektedir. Ölçek maddeleri üç alt boyuttadır. Bu alt boyutlar, a) duygusal tükenme, b) duyarsızlaşma ve c) kişisel başarısızlıktır. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarındaki sorular olumsuz ifadeler taşımaktadır. Dolayısıyla alınan puan arttıkça tükenmişlik artmaktadır. Buna karşın, kişisel

başarısızlık boyutundaki ifadeler olumludur. Dolayısıyla alınan puan azaldıkça tükenmişlik artmaktadır. Bu yüzden analizden önce buradaki soruların cevapları ters çevrilmiştir. Alt boyutların içerdiği maddeler tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları

Alt Boyutlar	Soru Numaraları
Duygusal Tükenme	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
Duyarsızlaşma	5, 10, 11, 15, 22
Kişisel başarısızlık	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, bağımsız iki grup ortalamasının karşılaştırılmasında t-testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı istatistiksel teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerde SPSS 17.0 paket programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde, verilerin analizinden elde edilen bulgular alt problemlere göre sırasıyla sunulmuştur.

4.1. Çalışma Grubunun Genel Yapısına İlişkin Bulgular

4.1.1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılım Sonuçları

Cinsiyet	n	%
Kadın	86	46.5
Erkek	99	53.5

Çalışmanın katılımcı grubu cinsiyet dağılımı açısından incelendiğinde Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 86'sı (% 46.5) kadın, 99'u (% 53.5) erkek olmak üzere toplam 185 kişidir.

4.1.2. Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılımı

Çalışma grubunun yaşa göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Çalışma Grubunun Yaşa Göre Dağılım Sonuçları

Yaş	n	%
20-30	51	27.6
31-40	84	45.4
41 ve üstü	50	27

Tablo 4'te görüldüğü gibi çalışma grubunda 20-30 yaş aralığında 51 (% 27.6), 31-40 yaş aralığında 84 (% 45.4), 40 ve üstü yaş grubunda 50 (% 27) olmak üzere toplam 185 öğretmen vardır. Bu verilere dayanarak genel anlamda çalışma grubunun orta yaş öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

4.1.3. Çalışma Grubunun Kıdeme Göre Dağılımı

Çalışma grubunun kıdeme göre dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubunun Kıdeme Göre Dağılım Sonuçları

Kıdem	n	%
1-10	94	50.8
11-20	69	37.3
21 ve üstü	22	11.9

Tablo 5'te çalışma grubu kıdem dağılımına göre ele alınmıştır. Sonuç olarak Tabloda görüldüğü gibi çalışma grubunda 1-10 yıl kıdem aralığında 94 (% 50.8), 11-20 aralığında 69 (% 37.3) ve son olarak 21 ve üstü yıl kıdeme sahip 22 (11.9) öğretmen vardır. Bu veriler ışığında çalışma grubunun büyük çoğunluğunun 1 ve 20 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir. Tabloya göre çalışma grubunun neredeyse % 90'ını 1-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

4.1.4. Çalışma Grubunun Okul Müdürüyle Çalışma Süresine Göre Dağılımı

Çalışma grubunun okul müdürüyle çalışma süresine göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubunun Okul Müdürüyle Çalışma Süresine Göre Dağılım Sonuçları

Okul Müdürüyle Çalışma Süresi	n	%
1-3 yıl	145	78.4
4 ve üstü	40	21.6

Tablo 6'da çalışma grubu okul müdürüyle çalışma süresine göre ele alınmıştır. Sonuç olarak Tablo 6'da görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin 145'i (% 78.4) okul müdürüyle 1-3 yıl aralığında, 50'si (% 21.6) 4 ve üstü yıldır çalışmaktadır. Buna göre çalışma grubunun çok büyük çoğunluğunun 1 ve 3 yıl arasında aynı okul müdürüyle çalışmakta olduğu söylenebilir. Tabloya göre çalışma grubunun % 80'e yakını 1-3 yıl aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır.

4.1.5. Çalışma Grubunun Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı

Çalışma grubunun eğitim düzeyine göre dağılımı Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Çalışma Grubunun Eğitim Düzeyine Göre Dağılım Sonuçları

Eğitim Düzeyi	n	%
Ön lisans	33	17.8
Lisans	123	66.5
Lisansüstü	29	15.7

Tablo 7'de çalışma grubunda bulunan öğretmenler eğitim düzeylerine göre ele alınmıştır. Sonuç olarak Tabloda görüldüğü gibi çalışma grubundaki öğretmenlerin 33'ü (% 17.8) ön lisans, 123'ü (% 66.5) lisans, 29'u (% 15.7) ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Bu veriler ışığında örneklem grubunun çok büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu söylenebilir.

4.2. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.2.1. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
Kadın	86	58.54	12.40	183	2.487	.01
Erkek	99	62.96	11.76			

$p < .05$

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t_{(183)} = 2.487, p < .05$). Bu bulgu ışığında kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olduğu ve erkek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde mesleki tükenmişliğe ilişkin yapılan çalışmalarda farklı bulgulara ulaşıldığı gözlenmiştir. Bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Örneğin Peker (2002) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini bazı değişkenlere göre incelediği çalışmasında erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha yüksek tükenmişlik düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Bunun yanı sıra kadın öğretmenlerin daha fazla mesleki tükenmişlik yaşadığını belirleyen çalışmalarda mevcuttur. Kapar (2016) lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerine bir çözümlenme adlı çalışmasında kadın öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğunu bulmuştur. Aynı şekilde Mermi(2015) çalışmasında kadın öğretmenlerin işlerinde yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeyinin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğunu bulmuştur.

Diğer yandan mesleki tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı fark bulunmadığını tespit eden çalışmalar da bulunmaktadır (Çoban ve Demir, 2004; Gögercin, 2017). Gögercin(2017) beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişliklerinin cinsiyete göre farklılık göstermediğini saptamıştır.

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında yapılan analizler sonucu öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri farklılaşmaktadır. Bu farklılaşma erkek öğretmenler lehine olup, erkek öğretmenler mesleki anlamda daha yüksek tükenmişlik puanına sahiptirler.

4.2.2. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	334.730	2	167.36	1.120	.32*	-----
Gruplarıçi	27207.8	182	149.49			
Toplam	27542.6	184				

*p>.05

Tablo 9’a göre, öğretmenlerin yaşları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(2-184)}= 1.120$, $p>.05$). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin yaşlarına göre değişmediği söylenebilir. Genç ve yaşlı öğretmenlerin tamamının mesleki tükenmişlik düzeyleri birbirlerine yakındır. Literatür incelendiğinde yaşa göre mesleki tükenmişliği inceleyen çalışmalarda farklı bulgulara ulaşıldığı gözlenmiştir. Bazı çalışmalarda mesleki tükenmişliğin yaşa göre farklılaşmadığı bulunurken bazılarında ise yaş arttıkça tükenmişliğin de arttığı ya da azaldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu durum çalışmaların yapıldığı evren ve örneklem grubunun demografik değişkenlerine göre farklılık gösterebildiğini göstermektedir. Bu çalışmanın bulgusuna benzer bulgulara ulaşan çalışmalar

örnek olarak Başol ve Altay (2009)'ın ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışma verilebilir. Bu çalışmaya göre yaş değişkenine göre tükenmişlik düzeylerinde her iki grupta da farklılaşma görülmemiştir. Aynı şekilde Budak ve Sürgevil (2005) çalışmalarında; akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin, yaş değişkenlerinin tükenmişliğin hiçbir boyutunda farklılaşma yaratmadığını bulmuştur.

4.2.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Gruplararası	392.497	2	196.24	1.316	.27*	-----
Gruplarıçi	27150.1	182	149.17			
Toplam	27542.6	184				

*p>.05

Tablo 10'a göre, öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur ($F_{(2-184)} = 1.316$, $p > .05$). Bu bulgu ışığında öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin kıdemlerine göre değişmediği söylenebilir. Kıdemi yüksek ya da düşük olan öğretmenlerin tamamının mesleki tükenmişlik düzeyleri birbirlerine yakındır. Literatür incelendiğinde cinsiyet ve yaş değişkenlerinde olduğu gibi kıdem değişkenine göre mesleki tükenmişliği inceleyen çalışmalarda da farklı bulgulara ulaşıldığı gözlenmiştir. Bazı çalışmalarda mesleki tükenmişliğin kıdeme göre

farklılaşmadığı bulunurken bazılarında ise kıdem arttıkça tükenmişliğin de arttığı ya da azaldığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Arıcan (2009) öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında tükenmişlik düzeylerinin normal düzeyde olduğunu ve mesleki kıdeme göre tükenmişlik düzeylerinde farklılık olmadığını belirlemiştir. Aynı şekilde Başol ve Altay (2009) ilköğretim okul yönetici ve öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlememiştir.

Mermi (2015) öğretmenlerin mizah tarzları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kıdem değişkenine göre kişisel başarısızlık alt boyutunda anlamlı farklılık bulmuştur. Kişisel başarısızlık faktöründeki maddelere 6-10 yıl grubu öğretmenlerin, 1-5 yıl ve daha fazla kıdemli öğretmenlere göre daha fazla katıldıkları görülmüştür. Bu da 6-10 yıl grubu öğretmenlerin daha az mesleki tükenmişlik yaşadıklarını göstermiştir. Bayrakdar (2014) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarını incelediği çalışmasında mesleki kıdemi 13-18 ve 19-24 yıl arasında olan DKAB öğretmenlerinin duyarsızlaşma boyutuna ait tükenmişlik ortalamalarının mesleki kıdemi 25 yıl ve üzerinde olanlardan anlamlı ölçüde daha düşük olduğunu tespit etmiştir.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

4.2.4 Öğretmenlerin Müdürle Çalışma Sürelerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin aynı müdürle çalışma sürelerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerine ilişkin t-testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Müdürle Çalışma Süresine Göre T-Testi Sonuçları

Müdürle Kıdem	n	\bar{X}	s	sd	t	p
1-3 yıl	145	60.84	12.15	183	.152	.45
4 ve üstü	40	61.17	12.66			

*p>.05

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri okul müdürleriyle çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($t_{(183)} = .152, p>.05$). Bu bulgu çerçevesinde aynı okul müdürüyle çalışma süresi 1-3 yıl olan öğretmenler ile 4 yıl ve üstü olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde mesleki tükenmişliğe ilişkin yapılan çalışmalarda okul müdürüyle çalışılan sürenin çok fazla dikkate alınmadığı görülmüştür. Söz konusu iki değişkeni dikkate alan çalışmalarda ise ağırlıklı olarak okul müdürüyle çalışılan süre arttıkça tükenmişliğin de arttığı yönünde bulgulara ulaşılmıştır.

Güven (2013) ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında okuldaki görev süresi değişkenine göre tüm alt boyutlarda okuldaki görev süresi 1-3 yıl olan öğretmen ile anlamlı farklılık olduğunu bulmuştur. Mesleki tükenmişliğin okuldaki görev süresi 1-3 yıl arasında olan öğretmen grubunda en düşük olduğu ve tüm alt boyutlarda okuldaki görev süresi 10 yıl ve üstü olan öğretmen grubunda mesleki tükenmişliğin en yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Yerlikaya (2000) köy ve şehirlerde görev yapan sınıf öğretmenlerinde tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi adlı araştırmasında mesleki kıdem bakımından, 0-1 yıl arası görev yapan öğretmenlerde, 6-10 yıl arası görev yapanlara oranla duyarsızlaşma daha yüksek bulmuştur. Mesleğinde mutsuz olan sınıf öğretmenlerinde duyarsızlaşma, duygusal tükenmişlik ve kişisel başarısızlık boyutlarındaki tükenmişlik daha yüksek bulunmuştur.

4.2.5. Öğretmenlerin Eğitim Düzeylerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri

Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	n	\bar{x}	s	F	p	Anlamlı fark
Ön Lisans (A)	33	54.90	9.97			
Lisans (B)	123	61.78	11.93	5.487	.01*	A-B, A-C
Yüksek Lisans (C)	29	64.03	13.88			

*p<.05

Tablo 12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F_{(2-182)}= 5.487$, $p<.05$). Eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları $\bar{x}=54.90$, lisans olanların $\bar{x}= 61.78$, yüksek lisans olanların ise $\bar{x}= 64.03$ tür. Farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD testine göre, eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi puanları ile eğitim düzeyi lisans ve yüksek lisans olan öğretmenlerin puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuca göre, eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi puan ortalamaları lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi puan ortalamalarından daha düşüktür. Bu durum eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin diğerlerine göre daha az mesleki tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Eğitim durumunun kişisel başarıyı etkilediği ve tükenmişliğe sebep olduğu söylenebilir. Bu yüzden eğitim kariyeri üst düzeyde bulunan kişilerin hedefleri ve bu hedeflere bağlı olarak beklentileri de daha fazladır. Özetle bu kişiler yaptıkları işler ile yapmak istedikleri işler arasında farklılıklar olabilmektedir. Bu durumda kişinin örgütte karşılaştığı gerçekler ile kendi istekleri çerçevesinde düşünüldüğünde kişinin tükenmişlik yaşaması olağan bir sonuç olabilir (Dolu, 1997).

Eğitim düzeyi ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda genellikle eğitim düzeyi yüksek kişilerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Demirdöğen (2013) okul öncesi ğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik yardım arayışları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Buna göre; eğitim düzeyi ile tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bulmuştur. Aynı Şekilde Seferoğlu, Yıldız ve Yücel (2014) ğretmenlerde tükenmişliğin göstergelerini çeşitli değişkenler açısından inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılıklar gösterdiğini belirlemişlerdir. Buna göre ön lisans mezunu öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma lisans, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre daha yüksektir. Ancak tükenmişlik yaşayan bu öğretmenlerin kişisel başarı algıları yüksektir.

Sonuç olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Mesleki tükenmişlik düzeyi ve eğitim düzeyi arasındaki farklar, eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin lehinedir. Bu bulguya dayalı olarak, eğitim düzeyi artan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin de arttığı yüksek eğitime sahip kişilerin işlerinden memnun olmamaları ya da kişisel hedeflerini gerçekleştiremedikleri için tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

4.3. İlkokul Müdürlerinin ğretimsel Liderlik Davranışları ile ğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

4.3.1. İlkokul Müdürlerinin ğretimsel Liderlik Davranışları ile ğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki

Mesleki tükenmişliğin alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık algıları ile ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik stilleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13. İlkokul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi Puanlarının Basit Doğrusal Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	\bar{x}	ss	Pearson korelasyon katsayıları (n=185)			
1.Öğretimsel liderlik	181.04	37.2	1	2	3	4
2.Tükenmişlik	60.91	12.2	-.086**	-		
3. Duygusal Tükenme	23.84	5.9	-.068**	.731**	-	
4.Duyarsızlaşma	16.56	3.5	-.025**	.757**	.805**	-
5. Kişisel Başarısızlık	20.50	7.7	.096**	.675**	.020**	.120**

**p<.01

Tablo 13'te görüldüğü gibi, öğretimsel liderlik ile tükenmişlik arasında .08, öğretimsel liderlik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme arasında -.06, öğretimsel liderlik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duyarsızlaşma arasında -.02, öğretimsel liderlik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan kişisel başarı arasında .09 korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, öğretimsel liderlik ile tükenmişlik arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra, öğretimsel liderlik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duygusal tükenme arasında düşük düzeyde negatif, öğretimsel liderlik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan duyarsızlaşma arasında düşük düzeyde negatif, öğretimsel liderlik ile tükenmişliğin alt boyutlarından olan kişisel başarısızlık arasında da düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Bu çalışmaya benzer çalışmalarda öğretimsel liderlik ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Güven (2013) ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları ile öğretimsel liderlik alt boyutları arasında negatif yönde, kişisel başarı alt boyutu ile öğretimsel liderlik alt boyutları arasında ise pozitif yönde ilişki

saptanmıştır. Aynı şekilde okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini karşılaştıran Arslan (2007) öğretmenlerin, tüm gruplar tarafından okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeylerinin, tükenmişliklerini, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaştırdığını, duyarsızlaşma alt boyutunda ise anlamlı ölçüde farklılaştırmadığı bulmuştur. Sonuç olarak bu çalışmanın bulgularına göre ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. Sonuçlar

1. İlkokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmektedir. Bu farklılaşma erkek öğretmenler lehine olup, erkek öğretmenler mesleki anlamda daha yüksek tükenmişlik puanına sahiptirler.
2. Öğretmenlerin yaşları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin yaşları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.
3. Öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin kıdemleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.
4. Öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süreleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark yoktur. Bu bulgu ışığında öğretmenlerin okul müdürüyle çalışma süreleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir..
5. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark vardır. Mesleki tükenmişlik düzeyi ve eğitim düzeyi arasındaki farklar, eğitim düzeyi ön lisans olan öğretmenlerin lehinedir. Bu bulguya dayalı olarak, eğitim düzeyi artan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin de arttığı yüksek eğitime sahip kişilerin işlerinden memnun olmamaları ya da kişisel hedeflerini gerçekleştiremedikleri için tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.
6. İlkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır.

5.2. Öneriler

1. Okul müdürlerine öğretimsel liderlik davranışları geliştirmeye dönük seminerler düzenlenebilir.
2. Okul müdürleri öğretmen tükenmişliğiyle ilgili bilgilendirilebilir.
3. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlere yönelik çeşitli teşvikler sunulabilir.
4. Eğitimi düzeyi yüksek olan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıkları düşünüldüğünde kariyer basamakları uygulamasının sürdürülmesi önerilebilir.

5.3. Araştırmacılara Öneriler

1. Mesleki tükenmişliği etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin daha fazla mesleki tükenmişlik yaşama durumları araştırılabilir.
3. Çalışmada nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Konunun daha detaylı incelenebilmesi için nitel yöntemlerden de yararlanılabilir.
4. Çalışma ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarına yönelik de yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arıcan, T. (2009). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, G. (2007). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik anlayışı ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin karşılaştırılması: Çaycuma örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul Kuramı, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Erek Ofset Matbaası.
- Bayrakdar, N. (2014). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algıları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58) 191-216
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 20 (2), 95-108.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Çoban, A. E. ve Demir, A. (2004). Güneydoğu Anadolu bölgesinde görev yapan psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeyleri ve bazı demografik değişkenlerle tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (28), 20-28.
- Demirdöğen, N. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik yardım arayışları arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2009). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dolu, G. (1997). *Onkolojide çalışan hekimlerde tıbbi sosyal çalışma açısından tükenmişlik (burnout) sendromunun araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

- Gaitan, P.E. (2009). Teacher Burnout Factors as Predictors of Adherence to Behavioral Intervention. Dissertation. The University of Minnesota. Retrieved from http://conservancy.umn.edu/bitstream/58332/1/Gaitan_umn_0130E_1_0916.pdf
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (28) 10.
- Gümüşeli, A.i. (1996). Öğretim liderliği. *Verimlilik Dergisi*, Sayı:4. Ankara: Milli Produktivite Merkezi.
- Güven, ř. S. (2013). İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerini öğretimsel lider olarak algılama düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Göğercin, T. (2017). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş tatmini ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul Başakşehir İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Gökçakan, Z. ve Özer, R. (1999). *Rehber öğretmenlerde tükenmişlik*. Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yayınları, Rize.
- Işıkhan, V. (2004). *Çalışanlarda tükenmişlik sendromu*. Erişim: http://www.solunum.org.tr/TusadData/Book/472/176201612828-32_Bolum_31_Tukenmislik.pdf
- Kapar, G. (2016). *Lise öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri üzerine bir çözümleme: Van örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Kulavuz, D. (2006). *Exploring burnout and participation in professional learning activities among university prep Turkish EFL instructor*. Unpublished master's thesis. Boğaziçi University, Institute for Graduate Studies in Social Sciences.
- Maslach, C, & Jackson, E. S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal Of Occupational Behaviour*. (2), 99–113.
- Maslach, C. (1993). *Burnout: A multidimensional perspective*. In W. B. Schaufeli, (Ed), C. Maslach, (Ed) & T. Marek, (Ed). Professional burnout: Recent developments in theory and research. Series in

- appliedpsychology: Socialissuesandquestions., (pp. 19-32) Taylor & Francis: Philadelphia, US
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Jobburnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422
- Mermi, F. Ö. (2015). *Öğretmenlerin mizah tarzları ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm, yeni değerler ve oluşumlar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Peker, R. (2002). *Anaokulu, ilköğretim ve lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin bazı değişkenlere göre incelenmesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, (1), 319-331.
- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Stimson, N. (1997). *Eğitici önderlik*. (Çev: Ahmet Ünver), İstanbul: Beta Yayın.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (1988). *Okul müdürlerinin etkililiği ile öğretmen morali arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy Ve Şehirlerde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

EKLER

EK1
İLKOKUL MÜDÜRLERİNİN ÖĞRETİMSEL LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE
ÖĞRETMENLERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Sayın Meslektaşım,

Bu araştırmanın amacı, ilkokul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmada amaç kişi veya kurumları iyi veya kötü olarak değerlendirmek değildir. Araştırmadan elde edilen veriler, araştırmanın amacı olan bilimsel çalışma dışında kullanılmayacağı gibi herhangi bir kişi ve kuruluşa da verilmeyecektir.

Anketteki her soruyu işaretlemeniz ve ankete **isim yazmamanız** önemle rica olunur.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederim.

BÖLÜM I

Bu bölümde kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Her soruda durumunuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz? a) Kadın b) Erkek
2. Yaşınız (lütfen yazınız) ? :
3. Hizmet süreniz (kıdem) ? (yıl olarak)
4. Okul müdürünüzle çalıştığınız süre? (yıl olarak)
5. Eğitim düzeyiniz?
6. Branşınız.:

BÖLÜM 2

Aşağıda okul müdürünüzün öğretimsel liderlik davranışları ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

1)Hiçbir zaman, 2=Çok seyrek, 3= Ara sıra 4= Çoğu zaman, 5= Her zaman

	Maddeler	Hiçbir zaman(1)	Çok seyrek (2)	Ara sıra (3)	Çoğu zaman(4)	Her Zaman (5)
1	Okulun genel amaçlarını, öğretmen ve öğrencilere açıklar.	()	()	()	()	()
2	Okulundaki herkesin, okulun amaçlarını paylaşmasına öncülük eder.	()	()	()	()	()
3	Okulun amaçlarını gözden geçirir ve günün koşullarına göre yeniden belirler.	()	()	()	()	()
4	Okulun amaçlarını geliştirirken öğrencilerin başarı durumlarından yararlanır.	()	()	()	()	()
5	Okulun amaçlarıyla derslerin amaçlarının uyumlu olmasına öncülük eder.	()	()	()	()	()
6	Kurul toplantılarında okulun amaçlarını tartışmaya açar.	()	()	()	()	()
7	Öğretmenlerin aynı amaçlara dönük çalışmalarını teşvik eder.	()	()	()	()	()
8	Öğrencilerin mevcut başarılarını arttırmaya dönük amaçlar belirler.	()	()	()	()	()
9	Okulun amaçlarının, uygulanmaya yansıtılmasına öncülük eder.	()	()	()	()	()
10	Öğrenci başarısı konusunda herkesin yüksek beklentilere sahip olmasını teşvik eder.	()	()	()	()	()
11	Okulun eğitim - öğretim çalışmaları ile ilgili yıllık faaliyet planı hazırlar.	()	()	()	()	()
12	Okul programında, öğrenci ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınmasına önem verir.	()	()	()	()	()
13	Okulun I. ve II. kademe öğretim programları arasında koordinasyon sağlar.	()	()	()	()	()
14	Programla ilgili materyallerin (kitap, dergi, vb.) inceleme ve seçimine aktif olarak katılır.	()	()	()	()	()
15	Sınıf içi öğretim zamanının etkili kullanılmasını sağlamak için sınıfları ziyaret eder.	()	()	()	()	()
16	Okulda ders dışı, sosyal, kültürel, eğitsel faaliyetleri teşvik eder.	()	()	()	()	()
17	Öğrencilerin derse geç kalmasını ve dersi bölmesini engeller.	()	()	()	()	()
18	Derslerin zamanında başlatılmasını ve bitirilmesini sağlar.	()	()	()	()	()
19	Okuldaki zamanın çoğunu eğitim ortamlarında gözlem yaparak ve öğretime katılarak geçirir.	()	()	()	()	()
20	Anonslar ya da sınıftan öğrenci çağırılması gibi yollarla derslerin kesintiye uğramasını önler.	()	()	()	()	()
21	Öğrencilerin başarı durumlarını tartışmak için öğretmenlerle görüşmeler yapar.	()	()	()	()	()
22	Öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için öğretmenlerle görüşür.	()	()	()	()	()
23	Sınav sonuçlarına göre okul programını gözden geçirir ve gerektiğinde değişiklikler yapar.	()	()	()	()	()
24	Sınav sonuçlarına göre özel öğretim ve ilgiye muhtaç olan öğrencileri belirler.	()	()	()	()	()

25	Okul ve öğrencilerin başarı durumları hakkında öğrencileri bilgilendirir.	()	()	()	()	()
26	Okulun başarı durumunu, yazılı ya da sözlü olarak öğretmenlere bildirir.	()	()	()	()	()
27	Okul ve sınıf içindeki davranışlarıyla üstün başarı gösteren öğrencileri ödüllendirir.	()	()	()	()	()
28	Sınıf içi gözlemler sonrasında öğretmenlere öğretimle ilgili önemli konuları açıklar.	()	()	()	()	()
29	Sınıf içi öğretimi değerlendirirken öğrenci çalışmalarını da gözden geçirir.	()	()	()	()	()
30	Okulla ilgili sorunları görüşmek üzere öğrencilerle doğrudan temas halinde olur.	()	()	()	()	()
31	Öğretmenlerin üst düzey performans göstermelerini teşvik eder	()	()	()	()	()
32	Üstün çaba ve başarılarından dolayı öğretmenlere iltifatlarda bulunur.	()	()	()	()	()
33	Özel çaba ve gayretlerinden dolayı öğretmenleri yazılı olarak takdir eder.	()	()	()	()	()
34	Öğretmenlerin mesleki yönden gelişmeleri için hizmet içi eğitim çalışmalarını düzenler.	()	()	()	()	()
35	Kendilerini mesleki yönden geliştirebilecekleri fırsatlardan öğretmenleri haberdar eder.	()	()	()	()	()
36	Mesleki yönden gelişme çabası içinde olan (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim vb.) öğretmenleri destekler.	()	()	()	()	()
37	Gazete ve dergilerde, eğitimle ilgili çıkan önemli yazıları çoğaltarak öğretmenlere dağıtma faaliyetlerinde bulunur.	()	()	()	()	()
38	Öğretmenler için konferanslar vermek üzere okul dışından konuşmacılar çağırır.	()	()	()	()	()
39	Hizmet içi eğitim çalışmalarında edinilen yeni bilgi ve becerileri paylaşmak için toplantılar yapar.	()	()	()	()	()
40	Hizmet içi eğitim çalışmalarından edinilen yeni bilgi ve becerilerin sınıf içinde kullanılabilmesini destekler.	()	()	()	()	()
41	Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında "takım ruhu" oluşmasına öncülük eder.	()	()	()	()	()
42	Görevlerini daha iyi yapabilmeleri için öğretmenleri destekler.	()	()	()	()	()
43	Etkili bir öğretim için gerekli düzen ve disiplini sağlar.	()	()	()	()	()
44	Okulda tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği inancını yerleştirmeye çalışır.	()	()	()	()	()
45	Okulda öğrenci ve öğretmenlerin zevkle çalışabilecekleri fiziksel ortamlar hazırlar.	()	()	()	()	()
46	Öğretmen öğrenciler arasında kaynaşmayı sağlayacak sosyal faaliyetlere öncülük eder.	()	()	()	()	()
47	Eğitim - öğretimle ilgili yeni ve farklı görüşler ortaya atan öğretmenleri destekler.	()	()	()	()	()
48	Birey ve gruplar arası çatışmalardan okulun zarar görmesini engeller.	()	()	()	()	()
49	Yapılacak işlerle ilgili zaman ve kaynak ayırırken öğretimle ilgili konulara öncelik verir.	()	()	()	()	()
50	Öğrenci başarısını arttırmak için aile ve çevrenin okula desteğini sağlar.	()	()	()	()	()

BÖLÜM 3

Aşağıda mesleki tükenmişlik ile ilgili bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız.

0)Hiçbir zaman, 1=Çok nadir, 2= Bazen 3= Çoğu zaman, 4= Her zaman

	Maddeler	Her Zaman (4)	Çoğu Zaman (3)	Bazen (2)	Çok nadir (1)	Hiçbir Zaman (0)
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
2	İş dönüşü ruhi bir tükenmişlik yaşadığımı hissediyorum.	()	()	()	()	()
3	Sabah kalktığımda bir gün daha işime katlanamayacağımı düşünüyorum.	()	()	()	()	()
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.	()	()	()	()	()
5	İşim gereği bazı insanlara sanki insan değilmişler gibi davrandığımı fark ediyorum.	()	()	()	()	()
6	Bütün insanlarla uğraşırken çok yıprandığımı düşünüyorum	()	()	()	()	()
7	İşim gereği insanların sorunlarına olası en uygun çözüm yollarını bulurum.	()	()	()	()	()
8	Yaptığım işten dolayı tükendiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
9	Yaptığım iş ile insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.	()	()	()	()	()
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
11	Bu işin beni katılaştıracağına dair korkularım var.	()	()	()	()	()
12	Çok şeyler yapabilecek güçte olduğumu hissediyorum.	()	()	()	()	()
13	İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.	()	()	()	()	()
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum	()	()	()	()	()
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğunu umursamıyorum.	()	()	()	()	()
16	Doğrudan insanlarla çalıştığım için çok stres oluyorum.	()	()	()	()	()
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda sıcak bir hava oluştururum.	()	()	()	()	()
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra canlandığımı hissederim.	()	()	()	()	()
19	Bu işte kayda değer birçok başarı elde ettim.	()	()	()	()	()
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.	()	()	()	()	()
21	İşimde duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum..	()	()	()	()	()
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemleri sanki benden kaynaklıymış gibi davrandıklarını hissediyorum.	()	()	()	()	()

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

1970 yılında Denizli ili Kale ilçesinde doğdu.Evli ve iki çocuk babasıdır.1992 yılında Beyağaç Kasabasının Kale ilçesinden ayrılması ,ilçe olması dolayısıyla Beyağaç ilçesi Eşenler Mahallesi'nde ikamet eden Durmehmet KISA aynı ilçenin Uzunoluk Fatih ilkokulu,1982-1988 yılları arasında Tavas ilçesinde ortaöğrenimini(Tavas Ortaokulu-Tavas Lisesi) tamamladı.1988-1990 yıllarında Burdur Eğitim Yüksekokulunu,1995-1996 yıllarında Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Sınıf öğretmenliği bölümünü tamamladı.1990-1994 yıllarında Siirt – Kurtalan ilçe ve köylerinde sınıf öğretmenliği,1994-1996 yıllarında Denizli Tavas ilçesinde ve köylerinde sınıf öğretmenliği,1996-2002 yıllarında Beyağaç ilçe-köylerinde müdür yetkili öğretmen,2002 -2004 yıllarında Beyağaç Halk Eğitim merkezi Müdürlüğü Müdür yardımcılığı,2004-2006 yıllarında Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü ve aynı zamanda Beyağaç İlçe Milli Eğitim Müdür Vekili görevlerinde bulundu. 2006-2010 yıllarında Halk Eğitim Merkezi Müdürlüğü'nde kurum müdürü, 2010-2014 yıllarında beş yıllık zorunlu hizmet değişikliği sonunda sınav puanıyla Beyağaç Atatürk İlkokulu-Ortaokulu müdürlüğü görevlerinde bulundu. Aynı zamanda Beyağaç Gençlik Hizmetleri ve Spor İlçe Müdürlüğü görevini yürüttü.2009 yılında beş aylık dönemde Beyağaç Kaymakamlığı Köylere Hizmet Götürme Birliği Müdürlüğü yaptı.20/06/2014 tarihi itibari ile Beyağaç İlçe Milli Eğitim Müdürü Olarak görevlendirildi.Halen bu görevini yürütmektedir.

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi/Sınıf öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

e-mail: durmehmet20@hotmail.com