

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNDE TÜKENMİŞLİK
(Düzce İli Örneği)

Emine BABAOĞLAN

Haziran 2006

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNRTİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNDE TÜKENMİŞLİK
(Düzce İli Örneği)

Doktora Tezi

Hazırlayan
Emine BABAOĞLAN

Danışmanlar
Yard.Doç.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN
Yard.Doç.Dr.Mehtap ÇAKAN

Bolu-2006

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Emine BABAOĞLAN'a ait "İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik"
adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında
DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir. 22/06/2006

Üye	: Prof. Dr. A.Canan ÇETİNKANAT
Üye	: Prof. Dr. Esergül Balcı BUCAK
Üye	: Prof. Dr. Ayhan AYDIN
Üye (Tez Danışmanı)	: Yrd. Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN
Üye	: Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT

Doç. Dr. Muhittin ATAMAN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdür V.

ÖZET
İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNDE TÜKENMİŞLİK

BABAOĞLAN, Emine

Doktora: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanları: Yard.Doç.Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Yard. Doç.Dr. Mehtap ÇAKAN

Haziran 2006, xvii+158 sayfa

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık boyutlarına ve toplam tükenmişliğe göre belirlemek, bu alanlara göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığını ve tükenmişlik düzeylerinin kişisel ve mesleki değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla Düzce ili ilköğretim okullarında 2003-2004 öğretim yılında müdür ve müdür yardımcısı olarak çalışan 204 yöneticiye anket uygulanmıştır. 12 kadın ve 191 erkek olmak üzere toplam 203 anket geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma mevcut durumu saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Araştırmada nicel yaklaşım kullanılmıştır. Araştırma, kişisel ve mesleki bilgileri içeren ölçek ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile toplanan veriler üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada, okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki özelliklerini ve tükenmişlik düzeylerini belirlemek için elde edilen verilerin frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları tablolastırılarak yorumlanmıştır. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin farklı olup olmadığını belirlemek için, ilişkili ölçümlerde tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, eş desteği, çocuk sahibi olup olmama, çocuk sayısı, branş, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumuna göre fark gösterip göstermediğini ortaya koymak için bağımsız t- testi yapılmış, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi hesaplanmış ve gruplar arası farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey testi kullanılmıştır. Ölçeğin alfa güvenirlik katsayısı; duygusal tükenme boyutu için $\alpha=.75$, duyarsızlaşma boyutu için $\alpha=.62$, kişisel başarısızlık boyutu için $\alpha=.71$ ve toplam tükenmişlik için $\alpha=.80$ olarak bulunmuştur.

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

İlköğretim okulu yöneticileri duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği az düzeyde yaşarken, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği çok az düzeyde yaşamaktadırlar.

Yöneticilerin duygusal tükenme düzeyleri, hem duyarsızlaşma hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik düzeylerinden anlamlı olarak daha yüksek iken; duyarsızlaşma düzeyleri hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik düzeyinden anlamlı olarak daha düşüktür.

Kadın ve erkek yöneticilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları anlamlı fark göstermemektedir. Toplam tükenmişlikte ise kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır.

Yöneticilerin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanları, medeni duruma göre anlamlı fark göstermekte, bekârlar evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Yöneticilerin duyarsızlaşma puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermemektedir.

Yöneticilerin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanları eş desteğine göre anlamlı fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma boyutunda eş desteği almayan yöneticiler, eş desteği alan yöneticilere göre anlamlı derecede daha fazla duyarsızlaşma hissi yaşamaktadırlar.

Duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puanları yöneticilerin çocuk sahibi olup olmamasına göre anlamlı fark göstermemektedir. Duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticiler çocuk sahibi olan yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır.

Yöneticilerin branşı; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanları üzerinde anlamlı fark yaratmamaktadır. Duyarsızlaşma boyutunda ise sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan olan yöneticiler, sınıf öğretmenliği branşındaki yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır.

Yöneticilerin çocuk sayısı; duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puanlarında anlamlı fark yaratmamaktadır. Okul yöneticilerinin çocuk sayısı duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmakta, çocuksuz yöneticiler üç çocuklu yöneticilerden ve dört-beş çocuklu yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadırlar.

Okul yöneticilerinin yaşı; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmamaktadır. Duyarsızlaşma boyutunda ise 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticiler, hem 20-30 yaş, hem de 31-35 yaş grubundaki yöneticilerden anlamlı olarak daha az tükenme yaşamaktadır.

Okul yöneticilerinin mesleki kıdemi; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmamaktadır. Yöneticinin mesleki kıdemi duyarsızlaşma puanlarında fark yaratmakta, 1-10 yıl grubundaki yöneticiler; hem 16-20 yıl, hem 21-25 yıl, hem de 26 yıl ve üstünde olan gruptan anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır.

Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemi; duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarında anlamlı fark yaratmamaktadır. Duygusal tükenmede 6-10 yıl yöneticilik kademine sahip yöneticiler, 16 ve üstü yıl yöneticilik kademine sahip olanlardan anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır. Toplam tükenmişlikte ise hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl yöneticilik kademine sahip okul yöneticileri, hem 11-15 yıl, hem de 16 ve üstü yıl yöneticilik kademine sahip olanlardan anlamlı olarak daha fazla tükenme yaşamaktadır.

Okul yöneticilerinin eğitim durumu; duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmamaktadır.

Sonuç olarak; yöneticilerin az düzeyde tükenmişlik yaşadığı; en fazla tükenmişliği duygusal tükenmede, en az tükenmişliği duyarsızlaşmada yaşadığı; toplam tükenmişlikte kadınların erkeklerden; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlikte bekarların evlilerden; duyarsızlaşmada eşinden destek almayan yöneticilerin eşinden destek alan yöneticilerden; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin çocuğu olan yöneticilerden; duyarsızlaşmada diğer branşlarda olan yöneticilerin sınıf öğretmenliği branşında olanlardan; duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuksuz yöneticilerin 3-5 çocuklu yöneticilerden, duyarsızlaşmada yaş grubu ve mesleki kıdemi yüksek yöneticilerin daha düşüklerden; duygusal tükenme ve toplam tükenmişlikte yöneticilik kıdemi az olan yöneticilerin fazla olanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT
BURNOUT IN PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS

BABAOĞLAN, Emine

Ph.D.:Educational Administration and Supervision

Adviser: Assist.Prof.Dr.Sadegül AKBABA ALTUN

Coadviser: Assist.Prof.Dr.Mehtap ÇAKAN

June 2006, xvii+158 pages

The aim of this study is to determine the burnout level of school administrators according to the aspects of emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment and total burnout levels according to these areas and to reveal how burnout levels differ from the perspectives of personal and occupational variables. 204 principals and vice principals who worked in 2003-2004 in Düzce primary schools were surveyed in line with this aim. Total 203 questionnaires were responded (12 females and 191 males) and evaluated. The research is a descriptive study which determines the present situation. Quantitative approach is used in the study. The research is conducted on the data collected from the questionnaire (scale) that involves personal and occupational information and Maslach Burnout Inventory.

In the study; frequency, percentage and arithmetical means of data that was obtained for the purpose of determining the personal and occupational features of administrators and the data was interpreted. In order to determine whether the burnout levels of school administrators are significant different or not, one way analysis of variance is estimated in the related measurement. To reveal if school administrators' burnout levels differ according to their gender, marital status, spouse support, having children, number of children, field of study (branch), age, period of occupational service, length of administration service and educational background, t-test and one way alysis of variance (ANOVA) is estimated and Tukey test is used in order to find out groups that differ from others. The reliability coefficient of the inventory is found to be $\alpha=.75$ for the dimension of emotional exhaustion, $\alpha=.62$ for the depersonalization dimension, $\alpha=.71$ for the reduced personal accomplishment dimension and $\alpha=.80$ for the total burnout scale.

The following results are obtained from the study:

Primary school administrators experience low emotional exhaustion, reduced personal accomplishment and total burnout as they experience depersonalization burnout very low.

While emotional exhaustion levels of school administrators are significantly higher than depersonalization, reduced personal accomplishment and total burnout levels; depersonalization levels of school administrators are significantly lower than personal accomplishment and total burnout levels.

Emotional exhaustion, depersonalization and reduced personal accomplishment scores of female and male administrators do not reveal a significant difference. In terms of total burnout, female school administrators experience significantly higher burnout than male administrators.

Emotional exhaustion, reduced personal accomplishment and total burnout scores of school administrators show a significant difference according to marital status, and that single ones experience higher burnout than the married ones. Depersonalization scores do not show a significant difference according to marital status.

Emotional exhaustion, reduced personal accomplishment and total burnout scores of school administrators do not show a significant difference according to spouse support. In depersonalization dimension, administrators who do not get spouse support experience significantly higher depersonalization feelings when they are compared to administrators who get spouse support.

Emotional exhaustion and reduced personal accomplishment scores of school administrators do not show a significant difference according to whether they have children or not. In depersonalization and total burnout, school administrators having no child experience significantly higher burnout than the administrators who have children.

The field of study (branch) of school administrators do not reveal a significant difference in emotional exhaustion, reduced personal accomplishment, and total burnout scores. In depersonalization dimension, the administrators whose branches are not primary school teaching experience significantly higher burnout than the administrators whose branches are in primary school teaching.

Emotional exhaustion, reduced personal accomplishment dimension and the number of children administrators have do not reveal a significant difference in burnout scores. The number of children that school administrators have reveal a significant difference in depersonalization and total burnout. These administrators who do not have children experience significantly higher burnout than the administrators who have three or four-five children.

The age of school administrators do not reveal a significant difference in emotional exhaustion and reduced personal accomplishment and total burnout scores. In depersonalization

dimension, the administrators aged 46 and above experience significantly lower burnout than the administrators both aged 20-30 and 31-35.

The length of occupational service of the school administrator do not reveal a significant difference in emotional exhaustion, reduced personal accomplishment, and the total burnout scores. The length of occupational service of the school administrator reveal significant difference in depersonalization scores, school administrators who have service of 1-10 years experience significantly higher burnout than the administrators who have a service of 16-20 years, 21-25 years, and 26 years and above.

The length of administration service of school administrators do not reveal a significant difference in depersonalization and reduced personal accomplishment scores of school administrators. In emotional exhaustion dimension, the administrators who have an administration service of 6-10 years, experience significantly higher burnout than the administrators who have an administration service of 16 years and above. In terms of total burnout, the administration who have an administration service of both 1-5 years, and 6-10 years, experience significantly higher burnout than the administrators who have an administration service of both 11-15 years and 16 years and above.

Educational backgrounds of school administrators do not reveal a significant difference in emotional exhaustion, depersonalization, reduced personal accomplishment, and total burnout scores.

As a result, it has been found that administrators experience low level burnout; they experience the highest level of burnout in emotional exhaustion while they experience the lowest level of burnout in depersonalization; in total burnout, women experience more burnout than men; in emotional exhaustion, reduced personal accomplishment and total burnout, single ones experience it more than the married; in depersonalization, the administrators who don't receive support from their spouses experience it more than the ones who do; in depersonalization and total burnout, the administrators with no child experience it more than the ones with children; in depersonalization, the administrators in other branches experience it more than the ones in primary school teaching; in depersonalization and total burnout, the administrators with no child experience it more than the ones with 3-5 children; in depersonalization, the administrators at a higher age group and having a longer occupational service experience it more than the ones at a lower age group and having a shorter occupational service; in emotional exhaustion and total burnout, the administrators having a shorter administration service experience burnout more than the ones having a longer administration service.

Canım Anne ve Babam'a

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince her türlü desteğini gördüğüm danışmanlarım Yard. Doç.Dr. Sadegül AKBABA ALTUN ve Yard. Doç.Dr. Mehtap ÇAKAN'a; desteklerini esirgemeyen Prof.Dr. A. Canan ÇETİNKANAT, Prof. Dr. Mahir ULUSOY, Prof.Dr. Esergül BALCI BUCAK, Prof.Dr. Ayhan AYDIN, Yard. Doç. Dr. Elife DOĞAN, Doç. Dr. Selahattin TURAN Yard. Doç.Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU, Yard. Doç.Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU, Yard. Doç.Dr. Yusuf CERİT'e sonsuz teşekkür ederim.

Anketlerin doldurulmasında gösterdikleri özenden dolayı İlköğretim Müfettişi Ataman ÖZTÜRK, Elif GÜNEŞ, Safinaz SERDAR ve Düzce ilköğretim okulu yöneticilerine; literatür tarama sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve bu süreci daha kolay kılan sevgili Zerrin YALÇINÖZ, ;Ayhan IŞIK ve Aysel GÜMÜŞ'e; İngilizce kaynakları incelememde yardımlarını esirgemeyen Nilgün AKYILDIZ, Esra AKYILDIZ ve Elif ABAT'a teşekkür ederim.

Tez çalışması süresince içten sabır ve hoşgörülerinden dolayı kardeşim Alaattin, yeğenim Emircan, annem ve babama minnettarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
İTHAF.....	ix
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xv

BÖLÜM I

I-GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu.....	1
1.2.Problemin İfadesi.....	13
1.3.Alt Problemler.....	14
1.4.Araştırmanın Önemi.....	14
1.5.Tanımlar.....	15
1.6.Sınırlılıklar.....	16
1.7.Sayıtlılar.....	16

BÖLÜM II

II-KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1.KURAMSAL TEMEL.....	17
2.1.1.Tükenmişlik.....	17
2.1.2.Tükenmişliğin Tanımı.....	19
2.1.3.Tükenmişlik Alt Boyutları.....	20
2.1.3.1.Duygusal Tükenme.....	20
2.1.3.2.Duyarsızlaşma.....	21
2.1.3.3.Kişisel Başarısızlık.....	22
2.1.4.Tükenmişliğin Nedenleri.....	22
2.1.5.Tükenmişliğin Belirtileri.....	25
2.1.6.Tükenmişliğin Sonuçları.....	26
2.1.7.Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları.....	27

2.1.7.1. Kişisel Stratejiler.....	29
2.1.7.2.Sosyal ve Örgütsel Stratejiler.....	31
2.2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
2.2.1.Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Araştırmalar.....	36
2.2.2.Tükenmişlik Düzeylerinin Farklılığına İlişkin Araştırmalar.....	38
2.2.3.Cinsiyete İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	39
2.2.4.Medeni Duruma İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	46
2.2.5.Eş Desteğine İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	49
2.2.6.Çocuklu Olup Olmama Durumuna İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları	51
2.2.7. Branşa İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	53
2.2.8. Çocuk Sayısına İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	53
2.2.9.Yaş İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	53
2.2.10.Mesleki Kıdeme İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	55
2.2.11.Yöneticilik Kıdeme İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	58
2.2.12.Eğitim Durumuna İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları.....	59

BÖLÜM III

II-YÖNTEM.....	64
3.1.Araştırma Deseni.....	64
3.2.Evren.....	64
3.3.Verilerin Toplanması.....	64
3.4.Veri Toplama Aracı.....	64
3.4.1.Kişisel Bilgi Formu.....	64
3.4.2.Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	66
3.5.Verilerin Analizi.....	70

BÖLÜM IV

IV-BULGULAR.....	71
4.1. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular (Birinci Alt Problem).....	71
4.2. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Düzeylerinin Farkına İlişkin Bulgular (İkinci Alt Problem) .	72
4.3.Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular (Üçüncü Alt Problem)	73

4.3.1.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı	73
4.3.2.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Farkı	75
4.3.3.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eş desteğine Göre Farkı	77
4.3.4.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Farkı	79
4.3.5.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Branşa Göre Farkı	81
4.3.6.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilerin Çocuk Sayısına Göre Farkı	83
4.3.7.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilerin Yaşına Göre Farkı	87
4.3.8.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilerin Mesleki Kıdeme Göre Farkı	90
4.3.9.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Farkı	94
4.3.10.Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farkı	98

BÖLÜM V

V-SONUÇ VE TARTIŞMA.....	101
5.1.Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem)	101
5.2. Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik Düzeylerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişliğe Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem).....	104

5.3. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem)	106
5.3.1.Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	107
5.3.2.Okul Yöneticilerinin Medeni Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	114
5.3.3.Okul Yöneticilerinin Eş Desteği Alıp Almama Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	117
5.3.4.Okul Yöneticilerinin Çocuklu Olup Olmama Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	119
5.3.5.Okul Yöneticilerinin Branşına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	121
5.3.6.Okul Yöneticilerinin Çocuk Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	123
5.3.7.Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	124
5.3.8.Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	127
5.3.9.Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar.....	130
5.3.10.Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar	133

BÖLÜM VI

VI-ÖNERİLER.....	137
KAYNAKÇA.....	138
EKLER.....	154
ANKET FORMU.....	155
İZİN ONAYI.....	157
ÖZGEÇMİŞ.....	158

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bilgiler	65
Tablo 2. Aritmetik Ortalamalara Göre Değerlendirme Puan Aralıkları.....	69
Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine Göre Dağılımı.....	71
Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarına İlişkin Anova Sonucu	72
Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanları Arasındaki Farka İlişkin Tukey Sonucu	73
Tablo 6. Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t- testi Sonucu	73
Tablo 7. Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t- testi Sonucu	74
Tablo 8. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t- testi Sonucu	74
Tablo 9. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t- testi Sonucu	75
Tablo 10. Duygusal Tükenme Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t-testi Sonucu ..	75
Tablo 11. Duyarsızlaşma Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t- testi Sonucu	76
Tablo 12. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t-testi Sonucu ..	76
Tablo 13. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t-testi Sonucu	77
Tablo 14. Duygusal Tükenme Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t-testi Sonucu	77
Tablo 15. Duyarsızlaşma Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t-Testi Sonucu	78
Tablo 16. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t testi Sonucu	78
Tablo 17. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t-testi Sonucu	79
Tablo 18. Duygusal Tükenme Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu	79
Tablo 19. Duyarsızlaşma Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu	80
Tablo 20. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu	80
Tablo 21. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu	81
Tablo 22. Duygusal Tükenme Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu	81
Tablo 23. Duyarsızlaşma Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu	82
Tablo 24. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu	82
Tablo 25. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu	83

Tablo 26. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Aritmetik Ortalamaları	83
Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	84
Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 29. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tukey Sonuçları	85
Tablo 30. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	86
Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları	86
Tablo 32. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tukey Sonuçları	87
Tablo 33. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yaşa Göre Aritmetik Ortalamaları	87
Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	88
Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları .	88
Tablo 36. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yaşa Göre LSD Sonuçları	89
Tablo 37. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	90
Tablo 38. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	90
Tablo 39. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik Ortalamaları.....	90
Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	91
Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	92
Tablo 42. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tukey Sonuçları	92

Tablo 43. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	93
Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları	93
Tablo 45. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Aritmetik Ortalamaları	94
Tablo 46. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları	94
Tablo 47. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre LSD Sonuçları	95
Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları	96
Tablo 49. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları	96
Tablo 50. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları	97
Tablo 51. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre LSD Sonuçları	97
Tablo 52. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalamaları	98
Tablo 53. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	98
Tablo 54. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	99
Tablo 55. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	100
Tablo 56. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanlarla iletişim gerektiren işlerde çalışanlar, zamanlarının büyük bölümünü diğer insanlarla yoğun ilişkiler içerisinde geçirirler. Müşteri memnuniyeti esas alındığından, genellikle personelle müşteri etkileşiminin merkezinde; müşterinin sahip olduğu, psikolojik, sosyal ve fiziksel sorunlar yer alır. Bundan dolayı bu etkileşim kızgınlık, utanç, korku ya da umutsuzluk duygularıyla yüklüdür. Bu sorunların çözümleri her zaman açık olmadığından kolayca çözümleri bulunamaz. Böyle olması, duruma belirsizlik ve hayal kırıklığı katar (Maslach ve Jackson, 1981). İnsanlarla bire bir iletişim kurulan işlerde çalışanlardan (aslında onlar farkında olmasalar bile) müşterilerine olumlu duyguları-mesajları verip, olumsuzları ört bas etmeleri ve duygularını kontrol etmek için büyük çaba göstermeleri beklenir (Mann, 2004).

Duygusal gerginlik potansiyeli üst düzeyde olması nedeniyle, insanlara yardım içeren birçok meslek, stresli meslektir (Maslach ve Jackson, 1984). İnsanlarla her gün etkileşimde bulunmak ödüllendirici ve sıklıkla uyarıcıdır; fakat zamanla bu etkileşimler strese neden olur (Sarros, 1988). Duygusal etkileşim içermesinden dolayı insanlara karşı duyulan sorumluluk, nesnelere karşı duyulan sorumluluktan çok daha fazla streslidir ve bu mesleklerde çalışanlar, tükenmişliğe karşı daha açıktır (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1999). Bu nedenle tükenmişlik; duygusal olarak çok yıpratıcı, buna karşın az haz veren ve çok az takdir edilen hizmete yönelik meslek gruplarında daha yaygındır (Kalker, 1984). Bu mesleklerde, hizmet sunmaya yönelik insan ilişkileri arttıkça, tükenmişliğin ortaya çıkma olasılığı da artar (Maslach, 1986).

Benzer kavramlar olmakla birlikte, tükenmişlik ve stres birbirinden farklıdır (Stanley, 2004). Bireyin çevresi stres kaynağı olduğu kadar, bireyin çevreyi algılama biçimi de stres kaynağı olabilmektedir (Raitano ve Kleiner, 2004). Çevrenin kişilik ve bedenle karmaşık etkileşimi strese neden olur (Blase, 1984; Cooper, Sieverding ve Muth, 1988). Aşırı uzun süren stres vücudun normal fizyolojik işlevini değiştirir. Eğer yeterli baş etme becerileri

kazanılmazsa (Terry, 1997), fiziksel ya da psikolojik rahatsızlıklara (Pahnos, 1990; Abel ve Swell, 1999) ve tükenmişliğe yol açabilir (Farber, 1984; Kyriacou, 1987; Lacoursiere, 2001). Tükenmişlik iş stresinin belirtisi değil, iyi yönetilmemiş iş stresinin sonucudur. Çoğu insan belli zamanlarda stres yaşar. Aslında tükenmişlik stresli olmaktan çok daha ileri bir durumdur. İşinden hiçbir beklentisi olmayan, sadece işin gereklerini yerine getiren biri stres yaşayabilir fakat tükenmişlik yaşamayabilir (Stanley, 2004).

Tükenmişlik, çalışma isteği çok yüksek bireylerin bu çalışma heveslerini kaybetme sürecinin son aşamasıdır. Tükenmişlik; büyük isteklerle işe başlayan, istediği başarıyı yakalayamayan, fiziksel, duygusal ve ruhsal tükenmişlik durumu yaşayan kişilerde görülür (Pines, 2003).

Schaufeli ve Enzmann (1998), tükenmişliğe yol açan üç etken bulmuştur. Bunlar; a) Güçlü bir başlangıç motivasyonu b) Uygunsuz iş çevresi c) İstenmeyen iş çevresine tepki olarak yetersiz baş etme becerilerinin kullanımıdır (Akt: Golden, Piedmont, Ciarrocchi ve Rodgerson, 2004).

Bir stres denklemi ve ilerleyici bir süreç olan tükenmişlik (Ergin, 1995), diğer insanlarla, özellikle sıkıntılı oldukları zamanlarda, yoğun bir şekilde ilgilenilmesi sonucu ortaya çıkan, süregelen duygusal gerginliğe verilen tepki olarak görülmektedir (Mazur ve Lynch, 1989; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Torelli ve Gmelch, 1992).

Maslach ve Leiter (1997), tükenmişliği, insanların ne oldukları ile ne yapmak zorunda oldukları arasındaki farkın göstergesi olarak tanımlamışlar ve tükenmişliğin değerlerdeki, isteklerdeki ve insan ruhundaki aşınmayı temsil ettiğini belirtmişlerdir (Akt: Golden, Piedmont, Ciarrocchi ve Rodgerson, 2004).

Maslach ve Jackson ise (1981), tükenmişliği “insanlarla yüz yüze etkileşimde bulunmayı gerektiren mesleklerde çalışanlarda görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygusu, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama hissi ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içine alan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir durum” olarak tanımlamışlardır. Maslach ve Jackson (1981), tükenmişliğin en çok kabul gören modelini geliştirmiş ve tükenmişliği duygusal tükenme, duyarsızlaşmada artış ve kişisel başarı duygusunda azalma olarak üç alt boyuta ayırmıştır.

Hock (1988), Enzman vd. (1998) ve Brown (2003)'e göre tükenmişlik, fiziksel tükenme, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri, duygusal yitim, diğer insanlara karşı takınılan olumsuz davranışların gelişimi gibi nitelikleri içine alan fiziksel, duygusal ve ruhsal tükenme durumudur.

Tükenmişlik kurbanları bir çeşit çaresizlik ve ümitsizlik hali yaşar ve hizmet ettikleri topluma verecek çok az duygusal enerjiye sahip olduklarını hissederler (Kalker, 1984). Tükenmişliğin fiziksel tükenme unsuru; hastalık, baş ağrısı, mide bulantısı, bel ağrısı, kaza eğilimi, nezle ve gribal rahatsızlıklar, yorgunluk ve uyku sıkıntılarına karşı artan hassasiyet durumlarıyla nitelendirilmiştir. Bu fiziksel sorunlara, tükenmişliğin duygusal tükenmişlik unsuruyla ortaya çıkan belirtiler eşlik eder. Bunlar; aşırı durumlarda ruh hastalıklarına ve intihar düşüncelerine bile yol açan depresyon hislerini ortaya çıkarmaktadır. Son olarak ruhsal tükenme kendini; kişinin kendisi, işi ve genel olarak yaşamı hakkında olumsuz düşünceler geliştirmesi olarak belli eder. Ruhsal tükenme; azalan özbenliği, aşağılık, yetersizlik ve yeteneksizlik hislerini de içine alır (Hock, 1988; Brown, 2003; Enzman, vd., 1998). Ayrıca düşük moral, devamsızlık, işe geç gelme, yüksek iş devri, iş kazaları ve düşük performans örgütsel tükenmişlik belirtileridir (Stanley, 2004; Kalker, 1984).

Hizmet sektöründe olup literatürde tükenmişlik yaşayan diğer bir grup da eğitimcilerdir (Sarros, 1988, Vallen, 1993, Gerits, Derksen ve Verbruggen, 2004, Stanley, 2004). Eğitimci stresi ve tükenmişliği; eğitimcilerin ve ailelerinin, yöneticilerin ve ailelerinin, öğrencilerin ve ailelerinin hayatlarını ve bütün toplumu etkilemiştir, etkilemeye devam edecektir (Friedman ve Farber, 1992). Eğitimcilerde stres ve tükenmişliğin artması bu alana ilginin artmasına neden olmuştur (Sarros, 1988).

Friedman (1991), öğretmenlerde geçmiş yaşantı değişkenleri kadar çevresel değişkenlerin de algılanan yüksek ve düşük tükenmişlikle ilgili olduğunu bulmuştur. Yani geçmiş yaşantı değişkenlerinin öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığını, fakat algılanan tükenmişlik düzeyleri arasındaki başlıca farkın nedeninin öğretmenin sürekli karşılaştığı çevresel faktörler olduğunu belirlemiştir. Araştırmacı ayrıca eğitimcilerin tükenmişliğini okul kültürünün, dört temel değişkeninin etkilediğini, bunların; okul yönetimi tarafından öğretmenlere uygulanan devamlı testlerle ölçülebilen yüksek başarı düzeyine ulaşma zorunluluğu, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine

duyulan güven eksikliği, öğretmeni kısıtlayan okul kültürü ve istenmeyen fiziksel çevre olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Zaman kısıtlamaları, öğrenci sayısı, yönetsel ve veli desteğinin olmaması öğretmen tükenmişliğine yol açan stres kaynakları olarak bulunmuştur (Byrne, 1991). Bunun yanı sıra; kırtasiyecilik, disiplin sorunları yaşayan öğrenciler ve eksik denetçi desteği öğretmenlerin tükenmişliğine yol açan etkenler olarak belirtilirken; kırtasiyeciliğin tükenmişliğin yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Burke ve Greenglass, 1996). Aynı şekilde eleştiri, düşük gelir, prestij eksikliği, parçalanmış ailelerden gelen öğrencilerin çokluğu ve tükenmişlik, eğitimciler üzerinde ilave strese neden olmakta, eğitimciler duygusal rahatsızlıklara karşı daha hassas olabilmektedir (Waldman, 1984).

Cherniss (1980b)'e göre; öğretmen tükenmişliğinin açık belirtileri genellikle sinir, öfke, endişe, dinlenememe, depresyon, yorgunluk, sıkıntı, alaycılık, suçluluk hissi, psikosomatik belirtiler ve aşırı durumlarda sinir bozukluğudur. Tükenmişlik yaşayan öğretmenlerde; öğretmenlik performansında belirgin bir düşüş, hastalık dolayısıyla işe gelmeme oranında artış ve erken emeklilik gözlenebilir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler, sınıflarının hazırlıklarını ihmal etme ve öğrencilerine karşı aşırı katı davranma eğilimi gösterirler (Akt: Friedman, 1991).

Eğitim sistemi içerisinde başarının ölçüldüğü birim okul, sorumlu tutulacak kişiler ise okul yöneticileridir. Öğrenci başarısıyla ilişkili faktörlerden ebeveyn desteği, öğretmen etkililiği, okul iklimi ve fiziksel kaynakların yeterliliği aynı zamanda okul yöneticileriyle de ilgilidir. Bu nedenle okul yöneticiliği, büyük gayret ister ve yorucudur (Yaman, Bardakçı ve Yaman, 2002).

Eğitim yöneticilerinden insanı merkeze alması, başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanlara eğitim-öğretimi sevdirmesi, isteklilik içinde okulda çalıştırması, okulu benimsetme ve onunla bütünleştirme koşullarını hazırlaması beklenmektedir (Can, 2002).

İlköğretim okulu, demokratik eğitim öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. Okul müdürü, görev tanımında

belirtilen diğer görevleri de yapmakla yükümlüdür (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde, 60).

İlköğretim Okulları Müdürleri Görev Tanımında okul müdürünün görevleri özetle; “Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlamak, organizasyon, koordinasyon görevlerini yerine getirmek, uygulama ve denetimini yapmak, personelin performansını değerlendirerek, yüksek verim elde etmek için tedbirler almak, okulu ile ilgili iyileştirme önerilerini amirlerine sunmak, astlarına yetki ve sorumluluk devrederek, işlerin daha rasyonel yürümesini ve astlarının ihtiyaç duyulan alanlarda yetişmelerini sağlamak, ödüllendirilecek personeli tespit etmek, kendisine bağlı personelin sicil raporlarını doldurmak, amirleri tarafından istenildiğinde okulu ile ilgili faaliyetleri bir rapor halinde sunmak, astlarından gelen önerileri değerlendirmek, çalışmalarıyla ilgili işlerin değerlendirmesini yapmaktır.” (MEB İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı).

Okul yöneticisi okul içinde; idari personel, öğretmenler, öğrenciler, diğer okul personeli, okul dışında; öğrenci velileri, okul aile birliği, diğer okul ve kurum müdürlükleri, ilçe milli eğitim müdürlüğü, il milli eğitim müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar, öğrenci taşımacılığı, okul kantin işletmeciliği, okul çevresi, diğer özel ve resmi kuruluşlar ile ilişki kurmaktadır (MEB İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı).

Yöneticiler aynı zamanda, genel davranışları, mesleki bilgi ve becerileri, yönetimdeki tutarlılıkları, beraber çalıştıkları personeli yetiştirmedeki çabaları, sosyal etkinlikleri ve daha önemlisi öğrencilerine olan yaklaşımları ile mesai arkadaşlarına ve çevrelerine örnek olmak durumundadırlar. Diğer yandan öğrenciler, sosyal ve psikolojik yapıları itibarıyla büyüklerinden sevgi, şefkat ve ilgi beklemektedirler. Bu öğrencilerin eğitim-öğretimi, onların geleceklerinin temelini oluşturması bakımından büyük önem arz ettiğinden, öğrencilere sağlıklı ve uyumlu bir okul ortamının hazırlanması gerekmektedir (Kadın Öğretmenlere Yöneticilik Görevi Verilmesi Konulu Genelge).

Bunun yanı sıra okul müdür başyardımcısı ve müdür yardımcıları, ders okutmanın yanında, okulun her türlü eğitim öğretim, yönetim, öğrenci, personel, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici etkinlikler, yatılılık, bursluluk, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleriyle ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri

yapar. Bu görevlerin yapılmasından ve okulun amaçlarına uygun olarak işleyişinden müdüre karşı sorumludurlar (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde, 61,62).

Yatılı ya da pansiyonlu ilköğretim okullarına ve müdür yardımcısı sayısı üç ve daha fazla olan ilköğretim okullarına bir müdür başyardımcısı norm kadrosu verilmektedir. İlköğretim okullarında öğrenci sayısı 601'e kadar olanlara bir, 601-1401'e kadar iki, 1401-2201'e kadar üç, 2201 ve daha fazlasına dört müdür yardımcısı norm kadrosu verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik, Madde, 7,8).

İlköğretim okullarında; yönetim işleri ve büro memuru, hesap işleri memuru, ayniyat ve depo memuru, kütüphane memuru, sağlık personeli, kaloriferci, gece bekçisi, teknisyen, diğer yardımcı personel bulunması gerekmektedir ve görevleri İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde belirtilmiştir (MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Madde, 77-91). İlköğretim okullarında bu personelin yetersizliği, hatta hiç olmaması halinde bu görevleri müdür ve müdür yardımcısı yapmak zorunda kalmaktadır.

Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları örgütlerde, herkes tarafından paylaşılan ortak değerler oluşturması gerekir. Bu örgütler ancak herkes tarafından paylaşılan ortak değerlerle yaşamlarını sürdürebilirler. Artık eğitim yöneticisinin sadece koltuğunda oturarak bir mevzuat bekçisi gibi katı bürokrasi kurallarının arkasına sıkışıp kalma dönemi bitmiştir. Okul dinamik bir çevredir. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişmektedir (Can, 2002).

Son yıllarda öğrenci başarısını yükseltmenin önemli hale gelmesiyle ailelerin okula ilgisi artmıştır. Ailelerin okula ilgisinin artması, okul yöneticisinin dış çevreyle iletişim kurma zorunluluğunu getirerek, okul müdürünün yükünü daha da artırdığı gibi sosyal sistem olarak okulun doğasında değişim ortaya çıkarmıştır. Açık bir sistem haline gelen okulun dışındaki farklı etkenlerle işbirliği yapması ve karşılıklı faaliyet göstermesi okul müdürünün rolünü geçmiştekinden daha fazla artırmıştır (Somech ve Miassy-Maljak, 2003).

Çelikten (2001)'e göre günümüzde yöneticiden daha fazla yeterlilik beklenmektedir. Yöneticinin örgütteki kriz durumlarıyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, personeli motive etmesi, programlanmamış konularda geçerli ve güvenilir kararlar vermesi ve sorun çözme yeteneğine sahip olması beklenmektedir. Aynı şekilde Şişman ve Turan (2004), çağcıl okul müdürünün görev ve sorumluluklarının liderlik, iletişim, grup

süreçleri, program geliştirme, öğrenme ve öğretme süreçleri ve performans değerlendirme gibi başlıklar altında toplandığını vurgulamaktadır (Akt: Akçay ve Başar, 2004). Okul yöneticileri, okulun başarı performansında oynadığı hayati rol açısından ilgi odağıdır. Müdürlerin iş dünyaları, ağır sorumluluklar, bilgi karmaşıklığı ve duygusal gerginlikle tanımlanmaktadır. İyi bir okul müdürü hem profesyonel bir eğitimci, hem lider hem de başarılı bir yönetici olmak durumundadır (Friedman, 2002).

Okul yöneticileri görevlerini yerine getirirken pek çok engelle karşılaşmaktadırlar. Bu engeller okul yöneticisini stres ve baskıyla karşı karşıya getirmektedir. Kurallara boyun eğmek, birçok toplantıya katılmak, raporları tamamlamak, personelin performansını değerlendirmek ve sorunları çözmek okul yöneticilerinin günlük rutin işlerindeki stres kaynaklarından bir kaçıdır. Toplumdaki ve iş çevresindeki çeşitli etkenler bunlara ek stres kaynakları yaratmaktadır (Yaman, Bardakçı ve Yaman, 2002). Diğer yandan politika değişiklikleri de stres kaynağıdır. Her an değişen bir ortamda performans standardını yakalamaya çalışmak oldukça zordur. Örgütü için çaba gösteren yöneticinin zaman sıkıntısı da stresi artırır (Stanley, 2004). Alkan (1999)'a göre okul müdürleri, okulda fiziksel olanakların sınırlılığını, fiziksel ya da zihinsel yorgunluğu, bir anda birden fazla iş yüklenme ve yetenekli eleman yokluğunu yönetsel zamanlarını etkili ve verimli kullanmalarını etkileyen etkenler arasında birinci derecede önemli görmektedirler (Akt: Akçay ve Başar, 2004).

Okul yöneticileri, kendi yöneticilik rolleriyle ilgili birçok görev ve sorumluluğu başarıyla yerine getirememekten dolayı engellenmektedirler. Yöneticilerin yaşadıkları diğer engellenmeler ise; yönetim ve karar vermenin paylaşılması, azalan kaynaklar, artan bürokratik iş, toplumun ve merkezi yönetimin öğrencilerin başarı standartlarının daha yükseğe çıkarılması konusundaki büyük beklentileri, zaman sınırlılığı, farklı gruplarla ilgilenme politikası, liderlik sorumluluklarından zaman alan bunaltıcı yönetsel görevler ve meslekte ilerleme için daha fazla fırsat gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Whitaker, 1996).

Uzun çalışma saatleri ve belirli yönetim eylemleri oldukça streslidir. Yöneticiler bu koşullar altında çalışmaktadır (Cooper, Sieverding ve Muth, 1988). Yöneticiler; öğrencilerle, aileyle ve meslektaşlarıyla etkileşim halindeyken aynı zamanda sosyal ve teknolojik değişimlerle ilgilenmek durumunda kaldıklarından aşırı gerginlik yaşayabilmektedirler (Brimm, 1983; Lam, 1988).

Okul yöneticiliği mesleği; eğitim ortamlarında kişilerin etkisinde kaldıkları özgün ve yoğun stres yaratan durumlar nedeniyle, bireylerin özellikle ruh sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının olumsuz yönde etkilenmesinde yüksek risk grubu olan bir meslektir (Aydın, 2002). Okulların verimliliğinin artırılmasında, yöneticiler özellikle değişikliklerin uygulayıcıları olarak anahtar rol oynamaktadır. Ancak, yönetici olmak oldukça stresli bir iştir (Çokluk, 1999).

Pines ve Aranson (1988), yöneticilerin en çok bahsettikleri ümit ve beklentilerinin; okul örgütü üzerinde anlamlı etki yaratmak, kendi istedikleri bir takım şeyleri gerçekleştirerek kendilerini ifade etmek, işlerini en iyi yapabilecekleri kaynaklara sahip olmak, kendilerini kanıtlamak, takdir görmek, fark edilmek, yaptırım gücüne sahip olmak, anlamlı şeyler yapabilmek ve ödüllendirilmek olduğunu belirtmişlerdir. İşlerinin en stresli yönlerini ise; gerçek bir etki yaratacak güce sahip olamamak, maddi kaynak ve personel yetersizliği, politik baskılar, yetersiz bilgi, yönetsel ve bürokratik engellemeler, fark edilme ve ödüllendirilmedeki yetersizlik, ilerleme fırsatlarının yetersizliği, yapılması gereken işleri gerektiği biçimde yapamamak olarak ifade etmişlerdir (Akt: Çokluk, 1999). Bunlara paralel olarak Aydın (2002) ise, disiplin sorunları, öğretmenlerin ilgisiz davranışları, okul mevcudunun kalabalık olması, derslik yetersizliği, araç gereç yetersizliği, aşırı kırtasiye ve bürokrasi işleri, düşük gelir, öğrenci velileriyle olan iletişimsizlik, veli desteğinin olmaması, personel yetersizliği, mesleki doyumsuzluk, rol belirsizliği ve destek vermeyen üst yöneticiler gibi olumsuz durumların okul yöneticilerinin karşılaştıkları stres yaratıcı durumlar olarak düşünülebileceğini söylemiştir.

Ülkenin içinde bulunduğu ekonomik koşullar okulların işleyişini etkileyebilmektedir. Ülke ekonomisine dayalı ekonomik kısıtlamalar, eğitime yönelik kaynak aktarımındaki kısıtlamaları da beraberinde getirmektedir. Bu koşullarda; okul binasının fiziki düzeni ve personel planlaması gittikçe zorlaşmaktadır (Bergin ve Solman, 1988). Türkiye’de de okul binalarının yetersizliği ikili öğretime neden olmakta, bu da okul yöneticilerinin iş yükünü artırmaktadır. Öğretmenlerin sayıca eksik olması ve eğitim fakültesi mezunu olmayan, farklı alanlardaki üniversite mezunlarının vekil, sözleşmeli ya da ücretli öğretmen olarak derslere girmeleri okulun başarısını engellemektedir. Okullarda yeterli sayıda yardımcı hizmetli olmaması, okulun genel düzen ve temizliğinin sağlanmasında aksaklıklara yol açmakta, okul yöneticisi kendi olanaklarıyla okulun düzen ve temizliğini sağlamaya çalışmaktadır.

Yöneticiler çalışma saatlerinde birçok görevi yerine getirmek durumundadırlar. İşlerin aksamadan yürütmesi için ne yazık ki yöneticiler, zamanlarının büyük bölümünü çalışmalarında aksamalar olan personelin geliştirilmesine ayırmaktadır (Stanley, 2004).

Yöneticilik, pek çok insanın gereksinimlerini karşılama yönünde sürekli çaba göstermeyi gerektirmekte, bu durumun yarattığı stres, duygusal ve fiziksel sorunlara yol açarak tükenmişlikle sonuçlanabilmektedir (Çokluk, 1999). Sarros (1988), Vallen (1993), Gerits, Derksen ve Verbruggen (2004) ve Dönmez ve Güneş (2001) eğitim yöneticiliğinin de diğer yöneticilik alanları gibi tükenmişliğin daha sık yaşandığı mesleklerden olduğunu vurgulamışlardır. Sarros (1988) ise, iyi eğitim almış ve başarılı yöneticilerin bile tükenmişlik yaşayabileceğini söylemiştir.

Örgütte olumlu çevre yaratmak ve çalışanların performansını geliştirmek, öğretmenlerin bilgilerini ve becerilerini kullanması yönünde güdülemek en başta okul yöneticisinin görevidir (Kapıkıran, 2004). Yöneticiler, öğretmenlerle çok yönlü iletişim içerisinde. Yöneticilerin davranışları öğretmenleri olumlu ve olumsuz yönde etkiler (Blase, 1984). Yöneticilerin genel ruh hali ne denli olumluysa, o denli işbirliği yaparak çalışırlar. İşten alınan sonuçlar o kadar iyi olur (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002:27). Okul müdürleri, öğretmenlerin sağlığı ve performansları üzerinde de önemli etkiye sahiptirler (Weber, Weltle ve Lederer, 2005). Aşırı stres yaşayan okul müdürleri, olumsuz bir iş ortamına neden olmakta ve bu bütün okulun toplam verimliliğini ve üretkenliğini etkilemektedir. Okul müdürünün stresi öğretmenlerin de stres düzeyini etkileyebilmektedir (Örmen, 1993). Olumsuz koşullar ve gerilim altında çalışma, yöneticilerin verdiği hizmetin niteliğinde bozulmaya neden olurken, aynı zamanda birey olarak da sağlığını etkileyebilir (Aydın, 2002). Tükenmişlik, hem tükenmişlik yaşayan birey hem de bu bireyin çalıştığı örgüt üzerinde olumsuz etkilere sahiptir (Forman, 1983; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988).

Okul müdürleri, okulda gerçek bir lider olduklarında meslekte başarıyı yakalayabilirler. Okulda hedeflenen başarıya ulaşamadıklarında, yöneticiler doğal olarak kendi liderlik yeteneklerinden şüphe duyarlar. Böylece, mesleki ve kişisel başarısızlık duygusu ve stres ortaya çıkabilir. Uygun destek sağlanmazsa ve iyileştirici müdahaleler olmazsa tükenmişliğin yaşanması olasıdır (Friedman, 2002).

Eğitim liderleri hayli gergin ortamlarda çalışmaktadırlar. Duygusal tepkileri nasıl idare ettikleri liderlik özelliklerini güçlü bir şekilde etkileyecektir. Başarılı liderlik, kendine

güven ve sakinlikten daha fazlasına gereksinim duyar. Motivasyon ve ısrarlılık da önemlidir. Psikolog Seligman önemli bir içerik öne sürmektedir: İnsanlar başarısızlıkları ve terslikleri farklı yollarla açıklama eğilimi gösterirler. İyimserler, başarısızlığı değiştirilebilir dış faktörlere yüklemektedirler. Kötümserler ise başarısızlığı değiştirilemeyen kalıcı özelliklere yüklemektedirler. İyimserler bir engelle karşılaştıklarında ısrar etmeye daha yatkınken, kötümserler ise vaz geçmeye daha yatkındırlar (Cherniss, 1998). Bireyin dayanıklı olması baş etmeyi kolaylaştırdığından, dayanıklı olanlar olmayanlarla karşılaştırıldıklarında, potansiyel olarak stresli olayları daha olumlu değerlendirirler ve stresin potansiyel zararlı etkilerine karşı daha dayanıklıdırlar (Chan, 2003).

Ratsay (1986) okul müdürlerinin tükenmişliği konusunda, sorunlarını kendi aralarında paylaştıklarından dolayı okul müdürlerinin tükenmişlik duygusunun azaldığını, bu durumun araştırmalarla ortaya konduğunu belirtmiştir (Akt: Sarros, 1988). Zaman yönetim tekniklerini bilen ve tam olarak kullanan okul müdürleri görevlerinden dolayı daha az stres yaşamaktadırlar. Müdür yardımcısı sayısı artırılarak okul müdürlerinin iş yükleri ve buna bağlı olarak stresleri azaltılabilir (Torelli ve Gmelch, 1992).

Sağlıklı öğretmen ve müdür olmadan sağlıklı okulu görmek zordur (Weber, Weltle ve Lederer, 2005). Çoğu okul müdürü işine adanmıştır ve fedakardır. Okul müdürleri, etkili olmak için okulun dışındaki ilişkileri de kapsayan kendi psikolojik durumlarının iyiliğine zaman ayırmanın okulun iyiliği için önemli olduğunu öğrenmelidirler (Bloom, 2004). Okulların belirlenen hedeflere ulaşabilmesi, eğitim hizmetinin sağlıklı bir ortamda ve en üst düzeyde topluma sunulabilmesi, üstlendiği misyonu yerine getirebilen okul yöneticileriyle olanaklıdır.

Müdürler her gün büyük küçük çok sayıda sorunla karşılaşır. Müdürler stresleriyle baş edebilmek için, kendilerini bu sorunlardan arındırmalıdırlar. Ayrıca mevkilerini etkili bir şekilde idare etmek için sorunlara karşı mantıksız düşüncelerini bir tarafa koymalı ve onlara bir sistem perspektifinden bakmalıdırlar (Bloom, 2004).

Okul yöneticileri üzerine araştırma yapan Aydın (2002), okul yöneticilerinin genel olarak tükenmişlik yaşamadığını; Careb (1984), özel eğitim yöneticilerinin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde orta derecede, kişisel başarı alt ölçeğinde ise düşük oranda tükenmişlik yaşadığını; Sarros (1988), okul müdürlerinin duygusal tükenme ve

duyarsızlaşma boyutlarında ortalama düzeyin altında, kişisel başarıda ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadığını, Gmelch (1988), eğitim yöneticilerinin genellikle daha az stres yaşadığını, düşük stresin nedeninin yönetsel dayanıklılık ve içsel kontrol olabileceğini; Aksu ve Baysal (2005), okul müdürlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı düşük düzeyde, kişisel başarıda yüksek düzeyde tükenmişlik algıladığını; Weber, Weltle ve Lederer (2005), okul müdürlerinin strese bağlı hastalıklara yakalanma oranının fazla olduğunu ve Izgar (2001) ise, okul yöneticilerinin her üç alt boyutta da orta düzeyde tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur.

Whitaker (1996) Amerika’da okul müdürleri üzerine yaptığı araştırmasında; müdürlerin yöneticiliğe daha fazla devam etmek istemediğine işaret etmiştir. Ayrıca, müdürlere daha fazla destek sağlanması gerektiğini, hem yeni hem eski müdürlerin gelişim programlarına gereksinim duyduğunu, eğitim yöneticisi hazırlama programlarının müdürleri için gerçeklerine hazırlaması gerektiğini, geleceğin müdürlerine sadece yönetsel becerileri vermenin artık yeterli olmadığını, zor kararlarda temel alacakları güçlü bir kurum ve inanç sistemine sahip olmaları için liderlik becerilerinin tamamen geliştirilmesi gerektiğini, yönetici hazırlık programlarının müdürlüğün talepleriyle örtüşen ve kişilik özelliklerini içeren nitelikte olması gerektiğini, okul müdürlerinin müdürlüğün zorlukları konusunda bilinçlendirilmeleri, müdürlere ilerleme ve gelişim fırsatları verilmesi, kurumlarında gelişmeyi sağlamak için gereken değişikliği yapma yetkisine sahip olmaları gerektiğini söylemiştir. Gmelch (1983), tükenmişliği önlemek için kişilerin; mesleğinin ne tür strese yol açtığı konusunda bilinçlenmeleri gerektiğini önermekte iken, Dönmez ve Güneş (2001) eğitim kurumu yöneticilerine kurumun ve kendilerinin sorunlarını çözmelerinde yardımcı olacak içeriğe sahip; tükenmişlik ve stresle başa çıkma yollarını içeren eğitim verilmesini önermektedir.

Uygulamaya 2004 yılında konulan ve halen yürürlükte olan MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği’ne göre müdür yardımcısı olmak için, iki yıl öğretmenlik yaptıktan sonra sınava girerek geçer puan almak yeterli görülmektedir. Müdür yardımcılığı sınavının konuları ve puan değerleri; Türkçe dilbilgisi-kompozisyon: % 20, Atatürk İlkeleri ve Türk İnkılap Tarihi ve ulusal güvenlik: % 15, kamu yönetimi mevzuatıyla ilgili temel bilgiler: % 15, genel kültür: % 15, milli eğitim mevzuatı, eğitim yönetimi ve Türk Eğitim Sistemi ile ilgili temel bilgiler: % 20, eğitim kurumlarının özelliklerine ilişkin konular: % 15’tir. Bu sınav kapsamında; insanlar arası ilişkiler, tükenmişliğe yol açan stresle baş etme ve liderlik konuları bulunmamakta ve yönetici

adaylarının bu becerilere sahip olup olmadıkları ölçülememektedir. İki yıl müdür yardımcılığı sonunda mülakat sınavıyla okul müdürü olunabilmektedir.

Okul yöneticileri, insanlar arası ilişkiler, tükenmişliğe yol açan stresle baş etme ve liderlik konularında bilgi sahibi olmalarının öneminin farkında olmadıkları gibi, görevlerinin tükenmişlik riski taşıdığından da habersizdirler. Ayrıca, eğitim sistemimizde okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak kabul edilmediğinden, okul yöneticisi yöneticilik göreviyle ilgili eğitim alamamaktadır.

Okul yöneticisinin görevini başarıyla yerine getirebilmesi için teknik, beşeri ve kavramsal becerilere sahip olması gerekir. Teknik beceriler; yöntem, işlem ya da tekniklerdeki bilgi ve beceriyi kapsar. Beşeri beceriler; meslek insanının insanlarla etkili bir şekilde çalışma yeteneğini, onlara bireyler olarak saygıyla muamele etme ve insanlar arası ilişkilerde kişisel potansiyellerini geliştirmekte yardım etmeyi kapsar. İnsanlar arası ilişkilerde çok gelişmiş bir kişi, diğer bireyler ve gruplarla ilgili kendi tutum, tavır ve inançlarının farkında olacaktır; bu duyguların fayda ve sınırlamalarını görebilecek ve bunları diğer insanlara bildirecektir. Böyle bir insan, kabul ve güven ortamı yaratmak için çalışır, başkalarının güdü ve gereksinimlerine karşı duyarlıdır ve onları göz önünde tutmaya isteklidir. Kavramsal beceriler, işi bir bütün olarak görme yeteneğini içerir. Kurumun çeşitli işlevlerinin nasıl birbirine bağlı olduğunu ve herhangi bir bölümdeki değişikliğin diğerlerini nasıl etkilediğini kapsar (Friedman, 2000).

Babaoğlu ve Çakan (2005) ilköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerini belirlemeye dönük yaptıkları araştırmada; okul yöneticilerinin insana ilişkin beceriler, teknik beceriler ve kavramsal beceriler boyutlarında öğretmen algılarına göre çoğunlukla yeterli olduğu, fakat teknik beceriler alanındaki puanlarının yeterli olmakla birlikte diğer alanlardan daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin basındaki imajını araştıran Akbaba Altun ve Kirkit (2005), okul yöneticilerinin basındaki imajlarının olumsuz olduğunu, okul müdürlerini konu alan haberlerin çoğunluğunun kınayıcı nitelikte olup, çok az bir kısmının destekleyici nitelikte haberler olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca okul yöneticilerinin halkla ilişkilerini geliştirmeleri yönünde desteklenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır.

Örgütlerin başarılı olabilmesi, çalışanların duygusal yeterliliklere ne düzeyde sahip olduğuyula da yakından ilgilidir (Sevinç, 2004). İş yaşamında başarının göstergesi olarak iyi eğitim, deneyim, işi sevme, teknik beceriler, konuya ilişkin bilgi ve ilgi, zihinsel beceriler, hayaller ve kariyer amaçları, fiziksel görünüş sayılabileceği gibi, unsurlardan birisi de her

yönüyle sağlıklı olmaktır (Baltaş, 1999). Okul yöneticisinin rollerini oynayabilmesi için gereksinim duyduğu birinci nitelik; sağlıklı bir sinir sistemi, enerji, dayanma gücü gibi ruh ve beden sağlığına sahip olması, ikinci nitelik; güçlü bir hayat ve toplum felsefesidir. Okul yöneticisi her insanın başlı başına bir amaç olduğuna ve hiçbir zaman bir araç olarak kullanılamayacağına inanmış olmalıdır. Okul yöneticisi, işbirliğini sağlayabilmek için insanların birbirlerini sevmesi gerektiğine inanmalıdır. Ayrıca okul yöneticisinde meslek ideali olmalı; dürüstlük, sabır, esneklik, yakınlık ve canlılık gibi kişisel nitelikler de bulunmalıdır (Bursalıoğlu, 1991:177).

Okul, eğitim sisteminin en işlevsel parçası olup, alt sistemlerden en kritik ve en etkili olanıdır. Okulda öğretim eylemine dönüştürülmeyen eğitim programları, bir dizi tasarımlar ve sayıtlardan öte hiçbir anlam taşımazlar. Tasarlanmış eğitim etkinlikleri, okul ortamında uygulanma, izlenme ve sınanma olanağı bulur. Bu nedenle okulun ayrıcalıklı ve özel bir konumu bulunmaktadır. Okulun ayrıcalıklı, etkili ve özel konumu, aynı zamanda okul yöneticiliğini de ön plana çıkarmaktadır (Açıkalın 1997:1,2). Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak, var olan kaynaklarını en verimli bir biçimde kullanmaktır (Bursalıoğlu, 1991:6).

Okul, önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına uygun olarak, eğitmek istediği öğrencilere, yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışlarını kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir. Okulun eğitsel amacı ise, önceden hazırlanmış eğitim amaçlarına uygun davranışlar kazandırmak için öğrencilere yaşantılar sunmaktır (Başaran 1993:71-72). Okul yöneticilerinin tükenmişlik yaşaması, yöneticinin çalışmalarını olumsuz etkilediği gibi okulun amaçlarına ulaşmasını da engelleyebilir. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini belirlemek ve bazı değişkenler açısından nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koymak, okulun işlevselliği ve eğitimin niteliğinin artırılmasında engellerin ortadan kaldırılması açısından önemli görülmektedir. Bu amaçla yapılan araştırmanın problemi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

1.2. Problemin İfadesi

İlköğretim okulu yöneticileri tükenmişlik düzeylerine ilişkin kendilerini nasıl algılamaktadırlar ve algıları yöneticilerin kişisel ve mesleki özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim okulu yöneticilerinin görüşlerine göre ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik seviyeleri, tükenmişlik alt boyutlarında ve toplam tükenmişlikte hangi düzeydedir?

2. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, tükenmişlik alt boyutlarına ve toplam tükenmişliğe göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlikleri, tükenmişlik alt boyutlarında ve toplam tükenmişlikte; cinsiyet, medeni durum, eş desteği, çocuk sahibi olup olmama, branş, çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumuna göre hangi düzeydedir ve anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Tükenmişlik; temelini insan merkezli yardım etme mesleklerinden almaktadır. Gerçekte bütün meslekler -belirli türde hasta ya da müşterilerle değilse de çalışma arkadaşları ya da yöneticilerle- insanlar arası etkileşimi gerektirdiğinden gerilim içerirler. İnsanlar arası stresin yaşandığı ve tükenmişlik kavramının değerlendirilmesinin yararlı olduğu -yöneticilik, sekreterlik gibi- birçok meslek bulunmaktadır (Maslach ve Jackson, 1984). Okul yöneticiliği de insanlar arası etkileşim içeren mesleklerden biridir.

Tükenmişlik, en değerli kaynak olan insanı tahrip etmektedir. Eğitim örgütleri insanlara yönelik örgütler olduğundan, önleyici tedbirler alınmadığı takdirde, tükenmişliğin hızla yayılabileceği bir ortamdır. Tükenmişlik; büyümeyi engeller, değişimi zorlaştırır ve amaçsızdır, bir anlamda eğitim hedeflerini engeller (Ensari ve Tuzcuoğlu, 1999).

Eğitim, uzun vadede sonuç alınan ve pahalı bir yatırımdır. Okulun çıktısı insandır ve okul ortamından kaynaklanan her türlü hata, toplumda büyük olumsuzluklarla sonuçlanır. Bu nedenle eğitim örgütlerinin amacı doğrultusunda çalıştırılması önemlidir. Bu bağlamda eğitim sisteminde en etkin rol alan kurumlar okullardır ve okulun amacına ulaşmasında en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir. Okul yöneticilerinin okullarındaki her türlü kaynağı eğitim sürecinde etkili bir şekilde işe koşabilmesi için her yönüyle sağlıklı olmaları gerekmektedir.

Araştırmada, tükenmişlik düzeyinin belirlenmesi, yöneticilerin etkililik, verimlilik ve performans düzeylerinin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Bu araştırma ile ilköğretim

okullarının işlevselliğinde önemli rolü olan okul yöneticilerinin tükenmişliğiyle mücadele için formal bir yöntem geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanabilir, okul yöneticilerinin tükenmişliğine etki eden kişisel ve mesleki değişkenler ortaya konabilir, okul yöneticisinin tükenmişliğini önlemek konusunda gerekli bilgi ve becerilerin, mevcut yöneticilere seminer, konferans, hizmet içi eğitim ya da yüksek lisans eğitimi yolu ile verilmesinin gerekliliği ortaya konabilir. Ayrıca, okul yöneticisinin tükenmişliğini önleme konusunda gerekli bilgi ve becerilerin yönetici yetiştirme sürecine dahil edilmesi ve yönetici atama sistemindeki kriterler arasına alınması vurgulanabilir.

1.5. Tanımlar

İlköğretim okulu: Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet gösteren sekiz yıllık zorunlu okullardır.

Okul yöneticisi: Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak faaliyet gösteren sekiz yıllık zorunlu ilköğretim okulunda görevli müdür ve müdür yardımcılardır.

Tükenmişlik (burnout): İnsanlarla yüz yüze etkileşimde bulunmayı gerektiren mesleklerde çalışanlarda görülen fiziksel bitkinlik, uzun süren yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygusu, olumsuz benlik kavramı, işe yaramama hissi ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumları içine alan fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlu bir durumdur (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri-MTE (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılmıştır.

Tükenmişlik, üç boyutlu olarak kavramlaştırılmıştır. Bu boyutlardan ikisi “Duygusal Tükenme-Emotional Exhaustion” ve “Duyarsızlaşma-Depersonalization” olarak adlandırılmıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Schwab, 1983; Maslach ve Jackson 1984; Maslach ve Jackson 1985; Maslach, 1986; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Torelli ve Gmelch, 1992; Ergin, 1993 ve Ergin, 1995). Üçüncü boyut ise İngilizce olarak; “Personal Accomplishment” (Maslach ve Jackson, 1981; 1985; Friesen, Prokop ve Sarros, 1988 ve Torelli ve Gmelch, 1992); “Feelings of Low Personal Accomplishment” (Maslach ve Jackson, 1984), “Loss of Feeling of Personal Accomplishment” (Schwab, 1983), “Lack of Personal Accomplishment” (Wolpin, Burke ve Greenglass, 1991; Burke ve Greenglass, 1993), “Diminished Personal Accomplishment” (Cordes ve Dougherty, 1993; Yang ve Farn, 2004)

ve “Reduced Personal Accomplishment” (Enzmen, Schaufeli, Janssen ve Rozeman, 1998; Maslach, 1986) olarak ele alınmıştır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda Torun (1995), Özer (1998), Kavla (1998), Çokluk (1999) Dolunay (2001), Gençer (2002), Işıklar (2002) ve Baykoçak (2002) bu boyutu “Kişisel Başarı” olarak adlandırırken; Örmen (1993) ve Yerlikaya (2000) “Düşük Kişisel Başarı” olarak adlandırmış; Seğmenli (2001), Çetinkanat (2002), Aydın (2002) ve Çavuşoğlu (2005) ise “Kişisel Başarısızlık” olarak adlandırmıştır. Bu araştırmada bu alt boyut Seğmenli (2001), Çetinkanat (2002), Aydın (2002) ve Çavuşoğlu (2005)’nin adlandırdıkları gibi “Kişisel Başarısızlık” olarak ele alınmıştır

Başa çıkma (coping): Kişinin stresli, aşırı iş yükü olan ya da zor olarak düşündüğü bir durumu yönetme ya da kontrol etme çabasına işaret eder (Lazarus ve Folkman, 1984’ten akt: Gerits, Derksen ve Verbruggen, 2004).

Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion); bireyin diğer insanlarla yoğun etkileşiminden dolayı duygusal olarak aşırı yorulmuş olma duygularına işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984).

Duyarsızlaşma (Depersonalization); insanlara karşı, çoğunlukla da bakımı ve hizmeti altındaki insanlara karşı; duygudan yoksun, hissiz, katı ve alaycı davranışlara işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986).

Kişisel Başarısızlık (Reduced Personal Accomplishment); çalışanın başkalarıyla olan çalışmasındaki başarı ve yeterlik duygusundaki azalmaya, hatta başarısızlık ve yetersizlik duygularına, özsaygı kaybına işaret eder (Maslach, 1986).

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma, Düzce ilindeki ilköğretim okullarında 2003-2004 Öğretim Yılında görev yapan yöneticilerle sınırlıdır.

1.7. Sayıtlar

1. Okul yöneticileri anketi yanıtlarken görüşlerini içtenlikle yansıtmışlardır.

2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini belirlemede yeterli olduğu varsayılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMEL VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle tükenmişlik kavramı kuramsal olarak ele alınmıştır. Daha sonra ise literatürde tükenmişlikle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. KURAMSAL TEMEL

Tükenmişlik kavramı, tükenmişliğin tanımı, alt boyutları, nedenleri, belirtileri, sonuçları, tükenmişliği önleme ve başa çıkma başlıklarında ele alınmıştır.

2.1.1. Tükenmişlik

Modern toplum, artan karışıklığı ve birçok teknik alanda yüksek oranda hünerli insana olan talebiyle, gereksinimlerini karşılamak için büyük oranda iyi eğitilmiş, yetenekli ve çalışkan meslek insanı nüfusu yaratmıştır. Meslek insanlarına iş veren ve destekleyen toplum ve örgütler, maalesef meslek yaşamının gidişi ve baskısının insanlar üzerinde şaşırtıcı belirtileri olan birçok sıkıntı ve olumsuzlukların farkına varmada yavaştlar (Kilburg, 1986).

Çalışanların duygularının bir kaynak olarak yönetilmesinin örgütlerin ilgisini çekmesi düşüncesi ilk olarak Charles Wright Mills (1951) tarafından ortaya çıkarılmıştır. Mills, beyaz yakalı işçilerin hislerini ve yüz ifadelerini profesyonellik için kontrol etmeleri gerektiğini öne sürmüştür (Styhre, vd., 2002).

İş, yaşamımızın ana parçasıdır. O, sadece uyku dışındaki saatlerimizin büyük bir bölümünü kaplayan bir şey değil, çoğunlukla benlik duygumuzun merkezidir. “Yaptığım şey neyse ben oyum.” sözü birçok insan için geçerlidir. Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, o zaman, özdeğer ve kişisel sağlığımız için, işimizle ne kadar iyi ilgilendiğimiz, herhangi bir şeyle ne kadar iyi ilgilendiğimizden daha önemlidir. İş, bir doyum ve başarı kaynağı olabilir, fakat aynı zamanda başarısızlık ve stres kaynağı da olabilir. Böyle zorluklar ortaya çıktığı zaman kişisel ve sosyal sonuçların bedeli çok yüksek olabilir. İş stresinin ne olduğu, nedenleri ve onu engellemek için ne yapabileceğimiz ile ilgili daha iyi bir anlayış edinebilirsek bu bedeller azaltılabilir ve iş ödülleri artırılabilir (Maslach, 1986).

Stres tepkilerinin üç anahtar boyutu; aşırı yorgunluk, alaycılık hisleri, işten kopma ile etkisizlik ve başarısızlık hisleridir. Bu üç boyuttaki varyasyonların birleşimleri farklı iş deneyim modelleri ve tükenmişlik riskiyle sonuçlanabilir (Maslach, 2003; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Yoğun ve uzun kişiler arası etkileşimler ve karşılanması güç istekler sonunda; birey daha fazla yardım edemeyeceğine ve hiç kimsenin ondan yardım istemediğine inanır. Çünkü içinde başkalarına verebilecek hiçbir şey kalmadığını hisseder. Bundan dolayı fiziksel tükenme (düşük enerji, kronik yorgunluk ve halsizlik), duygusal tükenme (depresyon, etkisizlik, sinirlilik) ve bilişsel tükenme (kişinin mesleğine ve özellikle kendisine karşı takındığı olumsuz tutumlar, alaycı tutumlar ve boş vermişlik) hisleri gelişir (Huberman, 1989).

Brotheridge ve Grandey (2002), bir işin insanlarla iletişim kurulan meslekler grubuna girmesi için, belirleyici olan şeyin o meslekteki duygusal talep düzeyi olduğunu söylemişlerdir. Bu duygusal iş talepleri, müşterilerle girilen etkileşimin sıklığını ve o işin bazı duyguları ifade ederek, bazılarını bastırmasını içerir. İnsanlarla ilgili işlerde çalışan kişilerin yaşadığı düşünülen bu duygusal taleplerin en yükseği, tükenmişlik ve stres gibi insanın sağlığına etki eden kötü sonuçlardır. Brotheridge ve Grandey (2002), bu tür meslek grubuna giren işlerde çalışan kişilerin diğer çalışanlardan daha yüksek düzeyde stres yaşadığını öne sürmektedirler. Sutton (1991), çalışanların gerçek duyguları yaşama ve bunu gösterme haklarının gasp edildiğini söylemiştir. James (1989) ise duygusal işin fiziksel iş kadar yorucu olabileceğini söylemektedir. Ayrıca Stenross ve Kleinman (1989), fiziksel güç kullanan çalışanların vücutlarını (fiziksel güçlerini) adadıklarını, ancak duygusal olarak yorulanların (duygularıyla iş yapanların), bu işe yüreklerini vermeleri gerektiğini söyler. Bazı kişiler bu bakış açısına göre çalışanların duygusal olarak sömürüldüğünü düşünür (Akt: Mann, 2004).

Tükenmişlik, değişmeden geçen işe ilişkin stresin sonucunda ruhsal ve fiziksel olarak görülen bir enerji azalmasıdır (Galanse, 1986'dan akt: Girgin, 1995). İş yerindeki yüksek düzeydeki stres duygusal ve bedensel sağlık sorunlarına neden olabilir. Eğer stres tedavi edilemezse tükenmişlikle sonuçlanabilir. Tükenmiş bireyler, işlerinde en yüksek potansiyellerini kullanamazlar. Tükenmiş bireylerin çalıştığı örgütlerin verimliliği düşer (Green, 1992).

2.1.2. Tükenmişliğin Tanımı

Tükenmişliğin farklı zamanlarda yapılan tanımları sayıca çok fazladır. Bu tanımlardan bir kısmı tarihsel bir sıra içinde sunulmuştur.

Tükenmişlik ilk olarak Freudenberger (1974) tarafından tanımlanmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği, başarısız olmak, yorulmak, enerjiyi, gücü ve kaynakları aşırı zorlayarak tükenmek olarak tanımlamıştır. Tükenmişlik, başarısızlık hislerini ve enerjiye, kişisel kaynaklara ya da çalışanın ruhsal gücüne aşırı yüklenme sonucunda ortaya çıkan yorgunluk ya da baskı halini sembolize eder. Diğer araştırmacılar tükenmişliği; çalışanların, çalıştıkları insanlara karşı ilgilerini kaybetme (Maslach, 1976; Maslach ve Jackson, 1981; Seidman ve Zager, 1987) ve işten psikolojik olarak uzaklaşma hali (Cherniss, 1980b) olarak tanımlamışlardır (Akt: Friedman, 1991).

Cherniss (1980a) tükenmişliği, iş gerginliğine tepki olarak meslek insanının tutum ve davranışlarının olumsuz durumlara (hallere) dönüştüğü bir süreç olarak tanımlamıştır (Maslach, 1986). Stresin Çince terimi iki özelliğe sahiptir. Biri tehlike, diğeri fırsat demektir. Strese bu bakış açısı, tehlike ve fırsatın bir paranın iki yüzü kadar zıt olmadıklarını ileri sürer, öyle ki bir kişi için stresli olan bir durum, başka biri için harika bir fırsat olabilir (Sylwester, 1983).

Edelwich ve Brodsky (1980)'ye göre tükenmişlik iş koşullarına bağlı olarak idealizm, enerji, amaç ve ilginin yavaş yavaş azalmasıdır. Anderson ve Iwanicki'e göre genel olarak tükenmişlik kendini önemsiz hissetmedir –birinin ne kadar çok çalışırsa çalışsın başarı, kabul ya da taktir bakımından ödüllerin yoksun olduğu hissidir (Farber, 1984).

Freudenberger ve Richelson (1980) tarafından tükenmişlik; kişinin kendini bitirmesi, fiziksel ve zihinsel kaynaklarını tüketmesi ve kişinin kendisinin ya da toplumun değerlerinin empoze ettiği bazı gerçekçi olmayan beklentilere ulaşmak için aşırı derecede çabalayarak kendini yorması (tüketmesi) olarak tanımlanmıştır (Maslach, 1986).

Tükenmişlik; genellikle iş stresi, bu stresle baş etme tarzı ve bu etkileşimin etkileriyle bireysel hassaslığın etkileşimi olarak düşünülen bir hastalıktır (Lacoursiere, 2001).

Capel (1987) tarafından tükenmişlik, iş stresinin giderek artan, uzun süreli, olumsuz etkisine gösterilen bir çeşit kronik tepki olarak da tanımlanmıştır (Tatar ve Horenczyk, 2003).

Freudenberger'e göre tükenmeye en yatkın olan kişiler, kendilerini işlerine adanmış kişilerdir. Bu kişiler, içsel olarak çalışma ve yardım etme baskısı duyarlar, dışsal olarak da kendilerinden de verici olmaları istenir. Freudenberger kendini işe adanmış kişiyi şöyle tanımlar: Çok fazla iş yüklenen, haddinden fazla çalışan, iş dışındaki yaşamı tatmin edici olmayan, aynı zamanda işini başka hiçbir kimsenin onun kadar etkili yapamayacağını düşünen, kuralcı bir çalışan olarak tanımlamıştır (Iacovides, vd., 2003).

Schaufeli ve Enzmann (1998) tükenmişliği; tükenme, azalmış etkililik duygusu, düşük motivasyon, işlevini kaybetmiş iş tutum ve davranışlarının gelişmesi olarak tanımlamışlardır. Beynin ısrarlı, negatif ve işle bağlantılı durumu olarak görmüşlerdir. Bu durumun yavaş yavaş geliştiğini ve uzun süre fark edilmeden kalacağını belirtmişlerdir. Tükenmişlikle ilgili yetersiz baş etme stratejilerinden dolayı tükenmişlik çoğunlukla devam eder (Akt: Golden, Piedmont, Ciarrocchi, ve Rodgerson, 2004).

Tükenmişlik ardışık bir süreçten oluşmaktadır. Ayrıca tükenmişlik duygusal tükenme, müşterilerle ilişkiyi kesme (duyarsızlaşma) ve kişinin başarıları ve kendisi hakkındaki değersizlik duygusu olmak üzere üç boyutludur (Maslach ve Jackson, 1981)

Tükenmişlik, farklı zamanlarda farklı şekilde tanımlanmakla birlikte literatürde, üç boyutta ele alınmaktadır. Bu boyutlar, aşağıda da ayrıntılı olarak verilmiştir.

2.1.3. Tükenmişliğin Alt Boyutları

Aşağıda ayrıntılı olarak ele alındığı gibi, tükenmişlik boyutları; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlıktır.

2.1.3.1. Duygusal Tükenme

Duygusal tükenme, tükenmişliğin ilk basamağı olarak kavramlaştırılabilir ve bu nedenle müdahale için önemli bir nokta oluşturabilir. Griffith, vd., (1950)'nin de belirttiği gibi, duygusal tükenme, yorgunluğun sıradan durumlarına benzer özelliklere sahiptir. Fakat geniş ve dayanıklı niteliklerinden dolayı kronik yorgunluğa daha yakındır (Gaines ve Jermier, 1983).

Duygusal tükenme, insanlara yardım edenler üzerinde aşırı psikolojik ve duygusal gereksinimlerin yol açtığı duygusal yorulma durumudur (Jackson, Turner ve Brief, 1987). Kişi işinden yorgunluk duymaya başlar ve işiyle ilgilenmek için zihinsel gücü yoktur (Iacovides, vd., 2003). Bu boyut; yorulma, enerji kaybı, tükenme (azalma), halsizlik ve

bitkinlik olarak tanımlanmıştır. Bu, tükenmişliğin başlıca unsurlarından biridir ve kendini fiziksel, psikolojik ya da ikisinin birleşimi olarak gösterebilir (Hock, 1988).

Duygusal tükenme, duygusal olarak bireyin başka insanlarla aşırı uzun süreli etkileşimiyle tüketilmiş olma duygularına işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986). Duygusal kaynakları tükendikçe kişi, artık kendini başkalarına daha fazla veremeyeceğini düşünür. Bir meslek adamının söylediği gibi, “Yardım etmek istemediğimden değil, yardım edemediğimden, merhamet (şefkat) etmekten yorulmuş gibiyim.” (Maslach, 1986).

Duygusal tükenme, kişilerle kurulan empatinin azalması, kişisel başarıdaki azalma duygusu ve işle ilgili stresin sık sık hissedilmesi olarak tanımlanmış, ayrıca bu durumu kişinin iş ortamındaki stres yapıcı unsurlarla başa çıkamaması olarak görülmüştür (Özmen, 2001).

Burada kullanılan “tükenmişlik” (exhaustion) terimi, işi gereği insanlara yardım eden insanlarda aşırı psikolojik ve duygusal talebin yol açtığı bir durumdur (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986). Bu duruma yakalananlar kendilerini, yeni bir güne başlayacak enerjiden yoksun hissederler. Duygusal kaynakları tamamen tükenmiştir; tekrar doldurmak için kaynak bulamamaktadırlar.

2.1.3.2. Duyarsızlaşma

Maslach ve Jackson’a göre duygusal tükenme yaşayan kişinin işiyle ilgilenmek için zihinsel gücü olmadığından, kişi kendini etkiden izole ederek koruma çabasına girer ve böylece duyarsızlaşma boyutu ortaya çıkar. Kişi stresten uzak kalma çabasıyla, müşteriyle kişisel olmayan ilişkiler kurar (Iacovides, vd., 2003). Duyarsızlaşma, insanlara karşı, çoğunlukla da bakım ve hizmet sundukları insanlara karşı duygusuz ve hissiz tepkilere işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986). Bu olumsuz tutum, onlardan uzak durmak (geri çekilmek) kadar, müşterilere karşı yapılan katı, duygudan yoksun, uygunsuz, olumsuz ve duyarsız davranışa dönüştürülebilir (Maslach, 1986). Bu davranış çalışanların müşterilerine bir nesneymiş gibi davranmalarına (isimle hitap etmemek gibi) yol açmaktadır Bu, aşırı hassaslık ve iş konusunda idealizmin kaybolması şeklinde seyreder (Hock, 1988; Jackson, Turner ve Brief, 1987). Bu süreç genelde etkisizdir ve tükenmişliğin son safhasını ortaya çıkarır (Iacovides, vd., 2003).

2.1.3.3. Kişisel Başarısızlık

Tükenmişliğin üçüncü görünüşünde; kişi insanlarla çalışmalarındaki kişisel başarısını negatif değerlendirir. Bu da daha uç (aşırı) başarısızlık ve yetersizlik duygularına, özsaygı kaybına ve hatta depresyona dönüşebilir. Çalışanlar kendilerini mutsuz ve mesleklerinde doyumsuz hissederler (Cordes ve Dougherty, 1993; Maslach, 1986). Maslach ve Jackson (1986)'a göre düşük kişisel başarı safhasında mesleğin işlevsellik düzeyinde düşüş meydana gelir (Iacovides, vd., 2003). Depresyon, düşük moral, insanlardan uzaklaşma, azalan verimlilik, baskıyla başa çıkamama, başarısızlık hissi ve kendine güvenin zayıflığı kişisel başarısızlığın özelliklerindendir (Hock, 1988). İnsanlar, çabalarının olumlu sonuçlar üretmede sürekli başarısız hale geldiği durumlarda, stres ve depresyon belirtisi geliştirirler, davranışlarının bir fark yaratmadığına inandıklarında çabalamayı bırakırlar (Jackson, Schwab ve Schuler, 1986).

2.1.4. Tükenmişliğin Nedenleri

Maslach ve Jackson (1984) kişiselden (beklentiler, motivasyonlar ve kişilik) kişiler arasına (müşteri ilişkisi, meslektaşlar ve denetçi ve aile ve arkadaşlarla olan ilişkiler), örgütsele (iş yükü, bürokrasi, dönüt ve iş baskısı) sıralanan birçok tükenmişlik kaynağı ortaya koymuşlardır. Hiçbir kaynak, tükenmişliğin tek nedeni olarak belirtilmemiştir. Daha ziyade tükenmişlik, bunlardan bazıları diğerlerinden daha etkili olan birçok nedenin bir ürünü olarak görülmüştür (Maslach, 1986). Sarros (1988), okul müdürlerinin tükenmişlik yaşamasına neden olan iş koşullarının; iş stresi, bozulmakta olan statü, takdir eksikliği, fazla iş yükü ve yetersiz insan ilişkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Maslach ve Jackson (1982)'a göre tükenmişliğin iş stresinin bir çeşidi olduğu düşünülürse, nedensel faktörlerin birçoğunun iş bağlantılı olduğunun belirlenmiş olması şaşırtıcı değildir. Bunlardan bazıları hizmet ve bakım sunan meslekler için iş durumunun başlıca unsurlarından biri olan müşteri ilişkisi etrafında odaklanır. Müşteri ilişkisinin oranı arttıkça bu daha yüksek bir sorun yükünün ya da doğrudan bağlantı için sağlanan zamanın daha yüksek bir yüzdesi olabilir, tükenmişliğin ortaya çıkma olasılığı da artar. Ayrıca Maslach ve Jackson'a göre müşteri ilişkisinin doğası moral bozucu, sinirlendirici ya da zor olduğunda tükenmişlik daha büyük olacaktır (Maslach, 1986).

Cherniss (1980b), Etzion, Kafri ve Pines (1982), Farber (1982) ve Friedman ve Lotan (1985) araştırmalarında; kişinin özelliklerinin ve kişiliğinin bir dereceye kadar belirli çalışma

şartları altında tükenmişliğe eğilimini açıklarken, çoğu tükenmişlik durumunda başlıca sebebin çevresel olduğu sonucuna ulaşmışlardır. (Akt: Friedman, 1991).

Edelwich ve Brodsky (1980)'ye göre, dikkatin çoğu tükenmişliğin durumsal ve iş bağlantılı nedenlerine yönelmesine rağmen, bazı kişisel faktörlerin de tükenmişliği etkileyebileceğini ortaya çıkaran araştırmalar yapılmıştır. Bunlardan başlıcası bireyin meslek ve kişisel başarı hakkında beklentileridir. Meslekle ilgili beklentiler gerçekçi olmadığında ya da karşılanmadığında tükenmişliğin ortaya çıkması muhtemeldir. Gann (1979) ve Heckman (1980), tükenmişlik riskinin düşük özgüven, kararlılığın olmayışı, sınır koyma yeteneksizliği, başkaları tarafından kabul görme ihtiyacı, yüksek sabırsızlık ve düşmanlık gibi belirli kişilik özelliklerine sahip insanlarda daha fazla görüldüğünü belirtmektedirler (Akt: Maslach, 1986).

Friedman (1991), Gold (1985), Jackson, Schwab ve Schuler (1986)'in de belirttiği gibi, birçok araştırma öğretmen stresi ve tükenmişliğinin nedenlerini çoğunlukla daha çok kişilik faktörlerine (örneğin, takıntılık-saplantılık, dayanıklılık), demografik faktörlere (örneğin, yaş, cinsiyet), işle bağlantılı faktörlere (öğrenci şiddeti, yönetsel duyarsızlık, kalabalık sınıflar, yetersiz maaş, okul kültürü) ve genel toplumsal faktörlere (örneğin, yabancılaşma ve narsizmin yaygınlaşması) odaklanarak araştırmıştır. Friedman ve Lotan (1985)'a göre, öğretimdeki stres kaynaklarını belirleme girişiminde bulunan çoğu araştırmada öğretmen birçok nedenden kaynaklanan baskılara maruz kalan birisi olarak algılanmıştır, öğretmenin bu baskılara dayanma yeteneği onun tükenmişlik düzeyini açıklamaktadır (Friedman ve Farber,1992). Özabacı, İşmen ve Yıldız (2004) psikolojik danışmanların tükenmişliği üzerine yaptıkları araştırmalarında dışa dönük, iletişim kurabilen, kendisi ile barışık, pratik, rahat, sabırlı ve sevecen olma özellikleriyle duygusal tükenme, kişisel başarı ve duyarsızlaşma boyutları arasında ters yönlü ilişki bulunduğunu saptamışlardır.

Kremer-Hayon ve Kurtz (1985), öğretmen tükenmişliğine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, çevresel faktörlerin tükenmişlikte en başta gelen failer olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bilhassa öğretmenlerin sıkıntılı sorunları, prestij ve ilişkiler öğretmen tatminsizliğinin ve zayıflığının sebebini açıklayan ana faktörlerdir. Çevresel koşulları kontrol etmek ya da değiştirmek kişisel eğilimi değiştirmekten daha kolay olduğu için çevresel faktörlerin etkilerinin çokluğu daha ümit vericidir. Buna rağmen kişi, öğretmenin çevresel faktörlerinin, onun müdürünün ya da denetçisinin kişisel karakteristiklerinden kısmen etkilenme olasılığını düşünebilir.

Jackson ve Schuler (1983), örgütsel davranış hakkındaki literatür taramalarına dayanarak, çalışanın tükenmişlik riskini artıran dört örgütsel koşul öne sürmüşlerdir. Bunlar; ödül yoksunluğu, özellikle olumlu dönüt yoksunluğu, kontrol yoksunluğu, belirsizlik ve destek yoksunluğudur (Maslach ve Jackson, 1984).

Mazur ve Lynch (1989), araştırmalarında liderlik stiline öğretmen tükenmişliğinin önemli bir belirleyicisi olmadığı, aşırı iş yükü, destek ve soyutlanma gibi örgütsel stres faktörlerinin, ümitsizlik, A ya da B tipi kişilik ve empatik benlik kavramı gibi kişisel özelliklerin öğretmen tükenmişliği üzerinde önemli belirleyiciler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Jackson, Turner ve Brief (1987) yaptıkları araştırmada iş koşullarının tükenmişlikle ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca örgütsel araştırmacıların, iş koşullarının tükenmişliğin ilk nedenleri arasında olduğunu, bireysel özelliklerin daha az öneme sahip olduğunu varsaydıklarını belirtmişlerdir.

A tipi kişilik özelliği Freudenberg (1974), Niehouse (1981) ve Helliwell (1981) tarafından potansiyel bir tükenmişlik olarak tanımlanmıştır. Çalışmalarında çok fazla yarışmacılık, sabırsızlık, başarı için didinmeyle tanımlanan A tipi kişiliğin, tükenmişliğin önemli bir belirleyicisi olduğunu bulmuşlardır (Mazur ve Lynch, 1989). Tükenmişlikle bağlantılı A tipi kişilik özelliğinden başka, diğer bir kişilik özelliği de Kobasa'nın "dayanıklılık" kavramıdır. Bu kavram bireyin işiyle iç içe olmasını (yabancılaşmayla zıt olarak), kontrolü (acizliğe zıt olarak) ve mücadeleye davet isteğini (ilgisizliğe zıt olarak) içerir. Bu nedenle dayanıklı insanlar stres kaynaklarıyla daha etkili bir biçimde baş edebilirler (Iacovides vd., 2003).

Pines (1986) kendini işe en çok adanların daha şiddetli bir biçimde tükenmişliğe eğilimli olduğuna dikkat çekmekte ve tükenmişliğin varoluşsal olduğunu belirtmektedir. Tükenmişlik insanın hayata bir anlam yükleme gereksiniminde yatar. Yapılan iş bunu mümkün kılmadığında tükenmişlik kaçınılmazdır (Akt: Iacovides, vd., 2003).

Okul hem öğrencilerin hem de personelin yaşamlarında genel olarak stresin temel kaynağı olarak düşünülmektedir. Bürokratik bir örgüt yapısı, yoğun kişiler arası ilişkiler, zaman-mekan sınırlamaları, çabanın sürekli değerlendirilmesi stres nedenleri olarak gösterilmektedir. Zaten birçok öğrencinin okulu terk etmesi ve birçok öğretmenin tükenmişlik yaşaması, durumun hiçbir kimse için uygun olmadığına yeterince kanıttır (Sylwester, 1983).

Holden (1998), zararlı iş stresinin on nedenini şu şekilde açıklamıştır: Stresle mücadeleyle ilgili formal bir yöntemin olmayışı, tutarsız ve eğitim düzeyi düşük yönetim, tutarsız yönetim iletişimi, zayıf yönetim/meslektaş ilişkileri, strese karşı takınılan faydasız (işe yaramayan) yaklaşım ve tutumlar, yazılı olmayan amaçlar ve belirsiz hedefler, hafife alınma (değerinden aşağı değer verilme) ve takdir edilmeme hissi çalışana yetersiz danışmanlık, gerçekçi olmayan iş yükleri/zaman çizelgeleri, zayıf zaman yönetimi/organizasyon becerileri.

Yüksek psikolojik sıkıntı, hastalığa neden olduğu gibi, bireyin fiziksel sağlığı da onun iyi bir stres yöneticisi olma yeteneğini etkileyebilir. Kötü bir sağlık, öğretmenlerin belirli stres kaynaklarıyla baş etme sabrını ve dayanıklılığını ortadan kaldırır. Çok az ya da hiç duygusal gerginlik yaşamadan başarılabilecek (yönetilebilecek) durumlar, hastalık yüzünden sürekli gerginlik kaynağı olurlar (Sparks, 1983).

2.1.5. Tükenmişliğin Belirtileri

Tükenmişlik, kendini farklı belirtilerle gösterir, bu belirtiler ve tükenmişlik derecesi kişiden kişiye değişir. Fiziksel belirtiler kolayca fark edilir. Birey bitkinlik ve yorgunluk hisseder, sürekli devam eden soğuk algınlığını atlatamaz, sık baş ağrıları, mide ile ilgili rahatsızlıklar, uykusuzluk ve nefes darlığı çeker (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik, kendini davranışsal belirtilerle de gösterir. Bir personelin çabuk sinirlenmesi, ani öfke ve asabiyet tepkileri davranışsal belirtilerdir. Tükenmişlik adayı için hislerini zaptetmek zordur. Çok çabuk ağlar, en hafif baskı fazla sorumluluk yüklenmiş hissetmesine neden olur, bağırır ve çığlık atar. Çabuk sinirlenmesi şüpheci bir tavra neden olur, bir çeşit şüphecilik ve paranoya yaşar. Mağdur, mesai arkadaşları da dahil olmak üzere herkesin onu aldattığını (dolandırdığını) hissetmeye başlar. Paranoik hal, her şeye gücü yetme hissi doğurur. Tükenmişlik yaşayan kişi başından beri her şeyi görmüş geçirmiş olduğu için, diğerlerinin elde edemediği şansları yakalayabileceğine inanır. Kendisine fazlaca güvenir ve herkese aptalca görünebilir. Aşırı sakinleştirici ve uyku hapi kullanımına başvurabilirler. Kişi bunu; dinlenmeye ihtiyaç duyduğu ve kendini rahatlatmak için yaptığı konusundaki kendine güven duygusuyla yapar. Kişinin düşünceleri neredeyse kapalı bir kitap haline gelir. Aşırı derecede sert, inatçı ve katı olur. Herkesten iyi bildiği için, hiçbir şeye ikna edilemez, inandırılmaz. İlerlemeyi ve yapısal değişimleri engeller. Çünkü değişiklik başka bir şeye uyum sağlama anlamına gelmektedir ve daha fazla değişikliği kabul etmek için çok yorgundur (Freudenberger, 1974).

Tükenmişlik yaşayan bireyler normalde isyan eden kurum karşıtı gruplara dahil değildirler. Tam tersine her ne kadar gittikçe artan başarısız sonuçlar elde etseler de genelde eve iş götürdükleri ya da geç saatlere kadar ofislerde kaldıkları görülür. Gerçekte bir örgütte çalışan üyedeki tükenmişliğin ilk işaretleri daha çok ve daha çok, daha uzun ve daha uzun çalışması ama gerçekte daha az ve daha az başarılı oluyor gibi görünmesidir. Katılık, rahatsızlık, alaycılık, üretken olmayan çabalar gibi belirtiler görüldüğünde, bunları acının haykırıları olarak tanımlamak gerekir (Freudenberger, 1977).

Stanley (2004) ise tükenmişlik belirtilerini, bedensel ve duygusal belirtiler olarak iki grupta toplamıştır. Bedensel belirtiler; 1-Bedensel yorulma, 2-Sık ve uzun süren soğuk algınlıkları, 3-Baş ağrıları, 4-Uykusuzluk ve kabuslarla dolu uyuma sorunları, 5-Ülser, 6-Mide-bağırsak hastalıkları, 7-Ani kilo kaybı ya da ani kilo artışı; 8-Şeker hastalığı, yüksek tansiyon, astım gibi rahatsızlıkların erken yaşta ortaya çıkması, 9-Çabuk kırılma, 10-Sırt ve boyun ağrılarıdır. Duygusal belirtiler; 1-Çaresizlik, 2-Depresyon, 3-Başarısızlık, 4-Öfke ve engellenme, 5-Umutsuzluktur.

Holden (1998), zararlı iş stresinin on belirtisini aşağıdaki gibi belirtmiştir: Hastalık ve işe gelmeme oranlarının fazlalığı, çalışanın yüksek iş terki, düşük motivasyon ve moral, zayıf takım ruhu, düzensiz bir şekilde değişen üretim düzeyleri, yüksek kaza olayları, ufak tartışmaların fazlalığı ve grevler, yüksek erken emeklilik istekleri, azalan eğitim fırsatları.

2.1.6. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik, kendini adanmış, başarılı personelin dikkatini dağıtan, onları daha az üretken, daha az enerjik ve en üzücüsü de mesleklerine daha az ilgili yapan toplu bir fenomendir (Freudenberger, 1977).

İş bağlantılı sonuçlar arasında araştırma için dikkati en çok çeken, iş doyumu olmuştur. Genel olarak, yüksek düzeydeki tükenmişlik, düşük düzeydeki doyum (Gann, 1979; Golembiewski vd., 1983; Jones, 1981; Maslach ve Jackson, 1984) ve iş hakkında yapılan daha fazla şikayetle ilişkilendirilmiştir. Hizmet sunulan insanlarla yoğun ilişki kurmak tükenmişliğe neden olan önemli bir etken olduğu için, tükenmişliğin hizmet sunulan insanlardan uzaklaşma gibi birçok davranış çeşidine neden olması şaşırtıcı değildir. Bu nedenle yüksek düzeyde tükenmişlik yaşayan insanlar, müşterilerle doğrudan çalışırken, onlarla daha az zaman geçirmeyi istemişler, ruhsal ve fiziksel sağlıklarında bozulma yaşamışlar (Maslach ve Jackson, 1984), insanlarla birlikte olmaktan kaçınmaya çalışmışlar (Maslach ve Jackson, 1982), işe gelmeme olasılıkları ya da dinlenme aralarını uzatma

eğilimleri artmış (Jones, 1981; Maslach ve Jackson, 1984), sundukları hizmetin kalitesi bozulmuş, alkol ve ilaç alım oranları artmış (Maslach ve Jackson, 1981; Oplatka, 2002) ve mesleklerinden ayrılmak için daha fazla isteğe sahip olmuşlardır (Jackson ve Maslach, 1982; Jones, 1981; Maslach ve Jackson, 1984). Jones (1981), tükenmişliğin daha çok meslek hataları, insancıl olmayan danışma uygulamaları, müşterilere karşı takınılan agresif davranışlar ve denetçilerin disiplinli hareketleriyle bağlantılı olduğunu belirtmiştir (Maslach, 1986).

Tükenmişlik geniş bir sosyo-ekonomik etkiye sahiptir. Bir çok meslek sahibi insanın tükenmişlik sebebiyle mesleklerinden erken bir şekilde emekli oldukları belirtilmiştir (Claxton, vd., 1998; Cooper ve Rout, 1998; Molassiotis ve Haberman, 1996). Birçoğu sıkça sağlık bakım hizmetlerinden yararlanmaktadırlar. İş günü kayıpları ve üretimde azalma belirgindir. Tükenmişlik bireyin hayatını her yönüyle etkileyebilir, kişiler arası ve aile ilişkilerinde zararlı etkiler yaratabilir ve yaşama karşı olumsuz bir tavır geliştirmesine neden olabilir (Iacovides, vd., 2003).

2.1.7. Tükenmişliği Önleme ve Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Aşırı uzun süren stres vücudun normal fizyolojik fonksiyonunu değiştirir. Eğer yeterli baş etme becerileri geliştirilmezse bu aşırı durum tükenmişliğe yol açabilir (Terry, 1997). Başa çıkma (coping), kişinin stresli, aşırı iş yükü olan ya da çok zor olarak düşündüğü bir durumu yönetme ya da kontrol etme çabasına işaret eder (Lazarus ve Folkman, 1984'ten akt: Gerits, Derksen ve Verbruggen, 2004). Başa çıkma stresörlerin uyandırdığı duygusal gerilimi azaltma, yok etme ya da bu gerilime dayanma amacıyla gösterilen davranış ve duygusal tepkilerin bütünüdür (Fleming, Baum ve Singer, 1984; Folkman, 1984; Pearlin ve Schooler, 1978' den akt: Uçman, 1990).

Stres yönetimi yazarları, baş etmede hangi stratejilerin en iyi olduğu konusunda taraf tutma eğilimindedirler, örneğin Edelwich ve Brodsky (1980), kişisel stratejilerin tercih edilmesi gerektiğini düşünmektedir. Çünkü durumsal kaynakları hakkında çok az şey yapılabilmektedir. Diğer yandan Shinn ve Morch (1983), kişisel stratejilerin etkililik yönünden sınırlı olduğunu ve mağdurları suçlamayı içerdiğini iddia etmekte, bu nedenle, grup ve örgütsel stratejilerin üzerinde yoğunlaşmamız gerektiğini söylemektedirler. Görüleceği üzere alandaki çalışmalar daha çok deneysel düzeydeki müdahalelere doğru meyillidir. Çoğu,

örgütsel stratejilerden ziyade bu stratejileri kullanmışlardır. Halbuki, örgütsel stratejiler stresle mücadele etmek için dile getirilmiş ve kullanılmıştır ve bunlar da düşünülmelidir. Bir stratejinin diğer stratejiden daha iyi olduğunu tartışmaktansa her birinin güçlü ve zayıf yönlerini düşünmek gerekir (Cherniss, 1986).

Sorunu kabul etmek ilk adımdır. Tükenmişliği sadece fark etmekle beraber daha da önemlisi onun durumsal olduğunu anlamaktır. Sorunun farkında olsalar da birçok insan, bunun kendi hataları olduğunu, düşünmeye meyillidirler. Stresin durumsal olduğunu, yani durumdan kaynaklandığını anlama, suçluluk, utanç ve nihai çaresizlik duygularını azaltır (Kalker, 1984).

Tükenmişliği engellemek zordur. Takım çalışmasını vurgulamak ve çalışan kişinin işten doyum aldığını hissetmesi için gerekli olan olumlu psikolojik dönütü sağlamak gerekir. Bireyin işe karşı olan ilgisini korumak için, çoğu kere konumunu ve görevlerini sıkça değiştirmek gereklidir. Fakat, bu değişim çok sık olmamalı ve kişinin niteliklerine saygı göstermelidir (yani sadece konumunu değiştirmek maksadıyla kişi daha alt bir pozisyona getirilmemelidir) (Iacovides vd., 2003).

Stres ve tükenmişlikle baş etme, iki temel stratejiyi içermektedir. Birincisi, stres kaynağıyla olumlu şekilde mücadeleyi içeren doğrudan harekettir. İkincisi ise stres kaynağını kabul eden fakat stresin duygusal deneyimini azaltmaya çalışan hafifletici teknikler kullanmaktır. Hafifletici teknikler, iki gruba ayrılır. Öğretmenin içinde bulunduğu durumlarla ilgili algısını değiştiren ruhsal teknikler ve fiziksel tekniklerdir. Hafifletici teknikler etkili olabilirken, eğer stres kaynağı devam ederse, stresin yaşanılması kaçınılmaz olacaktır (Kyriacou, 1987).

Tükenmişlikle mücadele etmek için birçok baş etme stratejisi önerilmiştir. Bazı stratejiler duygusal tükenme kaynaklarını hafifletmeye ya da bununla başa çıkmak için daha iyi kaynaklar sağlama üzerine odaklanmıştır. Bazı stratejiler ise müşteri ilişkisinin yapısını ya da çalışanın beklentilerini değiştirerek müşterilerin kişisel ilişkileri kesme (duyarsızlaşma), görüşlerine karşı koyma çabası gösterirler. Diğer stratejiler pozitif deneyimleri vurgulayarak ve iş ortamı dışında ödüllendirici faaliyetler ve ilişkiler geliştirerek bireyin başarıları hakkındaki olumsuz değerlendirmelerinin önüne geçmek için çaba sarf eder. Bu baş etme stratejileri, kişisel, sosyal ve örgütsel gibi birçok farklı düzeyde ortaya çıkabilir. Kişisel stratejiler, tükenmişlikle başa çıkmak için bireyin kendisinin yapabileceği şeyleri kastetmektedir. Sosyal stratejiler, bir grup insanın (çalışanın iş arkadaşları gibi) ortak çabasını

gerektirir. Örgütsel stratejiler, örgütsel politika, örgüt, kaynaklar ve personel hizmetlerine dayanan yönetsel kararları içermektedir (Maslach, 1986). Forman (1983) tükenmişlik önleme programlarının hem bireysel hem de örgütsel düzeyde ele alınması gerektiğini belirtmiştir.

2.1.7.1. Kişisel Stratejiler:

İş taleplerine verilen genel bir cevap, daha çok çalışmak; yani aynı şeyleri önceki gibi fakat daha hızlı yapmak olmuştur. Daha çok çalış cevabı, iş yükü ve tükenmişlik riskini arttırabilir, bu yüzden tavsiyeler “daha ustaca çalış” yönünde yapılmalıdır (Maslach, 1986).

Değişen iş davranışlarına ilaveten, iş beklentilerini; soyut, fazlaca yüksek ideallerden daha somut ve başarılabılır hedefler yönünde değiştirebilirler. Eğer insanlar asıl ve önemli idealleri için basamak oluşturan anlamlı hedefler geliştirirlerse, başarı ve öz değer duygusuna sahip olacaklardır (Maslach, 1986).

Dinlenme aralarının etkili kullanımı, daha ustaca çalışmanın ve tükenmişliği yenmenin diğer bir boyutudur. Genelde dinlenme araları; görevleri yetiştirmek, birkaç insanı daha araya sıkıştırmak ve daha fazla çalışmak için kullanılır. Fakat dinlenme araları kişinin daha fazla insan ve sorunla karşı karşıya gelmeden önce gevşemesini, rahatlamasını ve enerji depolamasını sağlayan, duygusal nefes alma olarak hizmet edebilir. Dinlenme araları ayrıca, daha sonra pişman olunabilecek şeyleri söylemeden ya da yapmadan önce hiddeti salıvermeyi sağlayan güvenlik supabı olarak işlev görebilir (Maslach, 1986).

Daha ustaca çalışmaya ilaveten, insanlar kendilerine daha dikkat ederek tükenmişlikle başa çıkabilirler. Fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı insanlar, stres kaynaklarını idare etmek ve başkalarına en fazla düzeyde yardımcı yapmak konusunda daha iyi bir durumda olabilirler. Özsaygıyı artırma ve başkaları hakkında olumsuz duyguların gelişmesini engelleme, tükenmişliğin duygusal tükenme boyutuna dayanıklılığını artırabilir. Birçok bakım mesleklerinin sahip olduğu sorunlar üzerine olumsuz odaklanmayla mücadele yollarından biri, insanlarla olumlu ilişkiler geliştirmektir. Bu tür eğlenceli faaliyetler, insan etkileşiminin ne kadar ödüllendirici (gönül okşayıcı) olduğunu vurgular ve ne kadar zor olursa olsun iş yaşantılarını dengeler. İnsanlarla olumlu ilişkilere ek olarak, olumlu dönüt kaynakları geliştirmek de önemlidir. İyi iş genelde olmuş gibi kabul edildiğinden dolayı insanlar, arzu ettikleri takdir ve iltifatları etkin bir biçimde almak isterler (Ör. “İşler kötüye gittiğinde haberim olsun, fakat düzgün gittiğini de bileyim.”). Olumlu dönüt, birinin verdiği hizmetlerin

alıcılarından, iş arkadaşlarından, denetçilerinden, aile ya da arkadaşlarından gelebildiği gibi, kişinin kendisi de olumlu dönüt verebilir (Maslach, 1986).

Kişinin kendine dikkat etmesinin diğer bir boyutu, kişinin kendisini tanımasıdır. Yani güçlü yanlarını, zayıflıklarını, tutumlarını, hislerini vb. yönlerini bilmesidir. Eğer insanlar, yeteneklerinin gerçekçi değerlendirmesini yaparlar ve kendi sınırlarını bilirlerse, “hayır” demeleri, nefes almaları (rahatlamaları), başkalarından yardım almaları ve meslek değiştirmeleri gereken zamanı anlayabilirler. Diğer insanlar ve meslekleri hakkındaki hislerindeki değişikliklere hassas olurlarsa bu değişikliklerin kaynaklarını daha iyi keşfedebilirler ve uygun önlemler alabilirler (Maslach, 1986). Ayrıca sevilen iş koşulları yaratarak tükenmişliği azaltabilirler (Jackson, Turner ve Brief, 1987).

Bireyin ev hayatı, işe ara vermesinde önemli bir etkidir ve tükenmişliğe karşı mücadelede önemli bir kaynak olma potansiyeline sahiptir. Bu, bir insanın ev hayatı işle ilgili (işin gerektirdiği) taleplerden önemli derecede ayrı olduğundan ve ilgiler, aktiviteler ve kişisel ilişkilerde (ev hayatında) çeşitlilik içerdiğinde başarıya ulaşır. Eğer bir insanın ev hayatı işiyle çakıştığı sürece (örneğin, eğer kişi sürekli hazır olduğunda, mesai yaptığında, eve iş getirdiğinde ya da evdeyken işini düşündüğünde ya da işi hakkında konuştuğunda) insan, işler yolunda gitmediğinde özsaygıdaki çöküş riski kadar, duygusal tükenme riski altındadır. Bireyin işi dışında başka bir yaşama sahip olması, kendi kendini değerlendirici bilgi kaynağı olarak işine daha az bağımlı olması ve insanların işinde var olan olumsuz eğilimleri (hükümleri) dengede tutmak için önemli başarıların ve olumlu deneyimlerin olması anlamına gelir. Bu kaynaklar bir eş, aile ya da arkadaşlarla iyi ilişkileri, ilginç hobileri, eğlenceli boş vakit aktivitelerini ve anlamlı bir manevi (dini) inancı ve bunun gibi bir sürü şeyi içerir (Maslach, 1986).

Meditasyon ve yoga gibi rahatlama teknikleri duygusal gerginliği azaltabilir ve enerji yenileyebilir (Sparks, 1983). Freudenberger (1975) ise, tedavi yolu olarak, yoga ya da meditasyon yapmanın iyi bir fikir olmadığını çünkü, kişinin zihinsel faaliyetini yavaşlatıp, performansını düşürdüğüne ve zihinsel yorgunluğa neden olduğuna inanır. İçerik bakış, tükenmiş insanın ihtiyacı olan şey değildir. Onun ihtiyacı olan zihni daha fazla zorlama ve zihni yorgunluk değil, fiziksel yorgunluktur (Iacovides, vd., 2003). Terry, (1997) ise öz değerlendirme, stres azaltma ve iyi bir diyet, dinlenme ve egzersizin faydalı olduğunu belirtmektedir.

2.1.7.2. Sosyal ve Örgütsel Stratejiler:

Örgütler, stresi birçok yolla azaltabilir ve stresle başa çıkmayı kolaylaştırabilir. Örgütler, sürekli eğitim ve hizmet içi eğitim programlarına destek sağlayabilir. Bazı örgütler, sosyal destek programlarına, bireysel tükenmişlik kontrollerine ve personelleri için danışmanlığa sponsor olmaktadır (Cherniss ve Dantzig, 1986).

Okulun kontrolünde stres kaynaklarını azaltan yönetim uygulamaları, örgütsel ve yönetsel düzenlemeler, personel ilişkileri, çalışma koşulları ve program süreçlerini kullanarak personeller için stresi nasıl azaltabilecekleri konusuna önemle dikkat edilmesi gerekir (Kyriacou, 1987). Jackson, Turner ve Brief (1987) yaptıkları araştırmada sevilen iş koşulları yaratılarak tükenmişliğin azaltılabileceğini belirtmişlerdir.

Önceki bölümde de önerildiği gibi, tükenmişlik için önerilen çoğu tedavi bireysel faaliyeti yönetmekteydi, halbuki bireye evdeki ve işteki diğer insanların çabalarıyla da yardımcı olunabilir. Sosyal destek buradaki başlıca anahtar unsurdur. Sosyal destek, insanların birbirlerine çeşitli yönlerden yardım ve rahatlık sağlamasına dayanan ilişkileri kastetmektedir. Eğer kişiyi önemseyen ve kişiye yardımcı olabilen ya da olmak isteyen insanlar varsa; kişi, stresle daha etkili bir biçimde başa çıkabilir. Diğer insanlar, kişinin kendisi için her zaman sağlayamayacağı birçok şeyi- yeni bilgiler ve görüşler, yeni becerilerde eğitim, onay ve dönüt, tavsiye, duygusal destek, sosyal karşılaştırma ve araç gereç yardımı- sağlayabilirler (Maslach, 1986).

İş arkadaşları, öğle yemeğinde sohbet etmek ya da işten sonra sosyal etkinliklerde bulunma gibi informal buluşmalar yoluyla sosyal destek sağlayabilirler. Ayrıca, iş toplantıları, konferanslar, rahat ve güvenli ortama çekilme gibi formal işle bağlantılı mekanizmalar da bulunmaktadır. Bazı durumlarda formal bir destek grubu personele iş stresiyle başa çıkabilmesi için yardım etme amacıyla organize edilir. Bu tür gruplar, grubu yapısal bir yol üzerinde tutan yüzleşme ya da acemice yapılan bir toplantı tehlikesini önleyen eğitimli bir lider tarafından yürütülür. Eğer personel arasında rekabet, yarışma ve nefret duyguları varsa, işte destekleyici ilişkiler kurmak genellikle kolay olmamaktadır. Destekleyici bağlar geliştirmek, zaman ve örgütsel taahhüt gerektirir (Maslach, 1986). Destekleyici bir örgüt ikliminin oluşturulması, örgütler için çalışanlarını tükenmişliğin olumsuz sonuçlarından izole etmede belki de en etkili yoldur (Maslach ve Jackson, 1984).

Meslektaşlar gibi aile ve arkadaşlar da sosyal desteğin önemli kaynaklarından olabilir. Bu nedenle, tedavi stratejileri yeni sosyal bağlar geliştirmek amacıyla; daha çok sosyal olarak izole olmuş ya da sosyal ilişkileri zarar görmüş (ölüm, boşanma, iş kaybı vb. nedenlerle) insanlar içindir. Tükenmişliğin tedavisi bağlamında, işte destekleyici ilişkilerin evden ziyade işte geliştirilmesi başlıca yaklaşım olmaya başlamıştır. Bir dereceye kadar bu ev yaşamını düzene sokan gizliliği ve özel olarak istenilmedikçe buna müdahale edilmesi isteksizliğini yansıtır. Ayrıca işten kaynaklanan bir sorunun en iyi işte çözülebileceği inancını da yansıtır. Eğer tükenmişlik, işteki duygusal ve kişiler arası stresin kronik kaynaklarına bir tepki ise, işle bağlantılı yardım ve desteği sağlayacak en iyi/nitelikli insanlar da meslektaşlardır (Maslach, 1986).

İş arkadaşlarından gelen desteğin, tek önemli kaynak olmadığını vurgulamak gerekir. Aile ve arkadaşlar da önemli bir rol oynayabilirler. Gerçekte son zamanlarda yapılan analizlerin sonuçları evli ve çocuklu insanların, evli olmayan ve çocuksuz arkadaşlarına nazaran daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığını ve daha fazla kişisel başarı duygusuna sahip olduğunu göstermiştir (Maslach ve Jackson, 1984; 1985).

İş arkadaşlarıyla ilişkileri ilerletmek, tükenmişliğin çaresi olarak önerilen birçok örgütsel stratejilerden yalnızca biri olduğuna göre; tükenmişlik aşırı iş yüküyle ilişkilendirildiği sürece, aşırı iş yükünü azaltabilecek faaliyetler (örneğin daha fazla kaynak ve personeldeki değişiklikler) tükenmişliği azaltabilir. Benzer olarak, tükenmişlik, insanların işlerinin ev yaşamına karışma miktarını sınırlandıran örgütsel politikalarla da düzeltilebilir (örneğin, fazla mesaiye, görevde hazır bulunma ya da örgüt dışında müşterilerle ilişkilere dayanan politikalar). İşe ara verme (izne çıkma) de tükenmişlikle başa çıkmanın yapıcı yollarından biridir. Özellikle, bu izinler dinlenme için ve çeşitli personel gelişim programlarında olduğu gibi, iş zenginliği ve mesleki gelişim için kullanılmalıdır. Ayrıca tükenmişlik mesleki görevlerdeki çeşitliliği arttıran, eski sorunlara yeni yaklaşımlar geliştirmeyi teşvik eden ve personele örgütte daha büyük bir kişisel özerklik ve örgütte bulunduğu duygusu verme gibi politikalarla azaltılabilir (örneğin, katılımcı karar verme) (Maslach, 1986).

Bazı durumlarda, insanlar mesleki yardım isteyerek tükenmişlikle mücadele edebilirler ve bu tedavi stratejisi örgütsel politikalardan etkilenebilir. Örgütler bunu, personel için psikolojik hizmetler sağlayarak ya da çalışanların psikolojik tedavileri için sağlık sigortası öne sürerek teşvik edebilirler. Halbuki bir çalışanın danışma ya da terapi isteme kararının tamamen gizli olması önemlidir. Eğer kişinin psikolojik tedavi aldığından personel biriminin bilgisi olursa ya da diğer personel tarafından görülürse, var olan hizmetlerin yararlı olmayacağı da kesindir (Maslach, 1986).

Freudenberger (1974), tükenmişliğin engellenemeyeceğini, fakat tükenmişlikten mümkün olduğunca sakınmak için; çalışanı olağan işinden tamamen farklı bir iş yapmasının sağlanması için görev değişimini, kişinin çalıştığı saatlerin sınırlanmasını, sık aralıklarla izin kullanımını, personelin fiziksel egzersiz yapmaları konusunda teşvik edilmesini önermektedir.

Birçok araştırmacı, stresin bireyin kişiliği ve çevresi arasındaki etkileşim olduğunu savunurlar (Swent, 1983). Zamanlarının büyük çoğunluğunu başka insanlarla yoğun ilişki içinde çalışarak geçiren insanlara yardım etmek için kronik stres duygusal olarak boşaltılabilir ve tükenmişlik önlenabilir (Maslach ve Jackson, 1981).

Gmelch (1983), tükenmişliği önlemek için kişilerin; insanlarla sürekli iletişim kurmaya ara vermelerini, mesleğinin ne tür strese yol açtığı konusunda bilinçlenmelerini, sorunla kendilerine gelen kişilerin sorunlarını çözme sorumluluğunu üstüne almak yerine sorunu nasıl çözebilecekleri konusunda düşünmelerine yardımcı olmayı, bazı konularda hayır diyebilmelerini, sorumluluğun devredilmesini ve büyük işlerin küçük parçalara bölünmesini önermektedir.

Whitaker (1999)'a göre davranış kontrolü (belli bir olayın olumsuz yönlerini azaltmayı amaçlayan uygulanabilir adımlar), bilişsel kontrol (olumsuz durum hakkında farklı bir yoldan düşünme ya da ilgiyi durumun daha az sorunlu yönlerine çekmek), karar kontrolü (başlama, zamanlama, oluşum ya da olumsuz olayın çeşidini ilgilendiren kararlar alma yeteneği), bilgi kontrolü (olumsuz olayın doğası hakkında bilgi toplama ve araştırma), geriye dönük kontrol (olumsuz bir olay olmadan önce, bunun kontrol edilebileceğine yönelik inançlar- önceye yönelik kontrol) ve ikincil kontrol (çevresel güçlerle davranışı ve düşünceleri sıraya koymak) gibi çabalarla stres azaltılabilir (Friedman, 2002).

Swent (1983) 1245 okul yöneticisiyle yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin başvurduğu stres azaltma stratejilerini üç ana başlıkta ele almıştır. Bunlar:

1. Fizyolojik aktiviteler: Fizyolojik aktiviteler kendi içinde üçe ayrılır. İlk alan atletik aktiviteler, bahçeyle uğraşma, odun kesme gibi bazı fiziksel egzersiz ya da işle ilgili aktivitelerden oluşur. İnsanların kendileri ve işleri arasında biraz duygusal mesafe koymasını sağlayan sıkı çalışma ya da fiziksel egzersiz gibi vakit geçirme aktivitelerinin önemini vurgulamaktadır. Diğer alan meditasyon ve rahatlama teknikleri gibi özellikle rahatlama amacıyla uygulanan stres idare etme teknikleri etrafında odaklanmıştır. Üçüncü alan ise okul yöneticilerinin en stresli anlarında kendilerini desteklemek için alkol ya da reçeteli ilaç kullanımıdır.

2. Bilişsel ve psikolojik aktiviteler: Bir yaşam felsefesi olarak tanımlanabilir ya da gerginlikle olumlu bir tarzda başa çıkmada faydalanılacak aktivite ya da tutumlar bilişsel/psikolojik alanda sınıflandırılmıştır. Okul yöneticilerinin çoğu işe ve soruna olumlu yaklaşmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin sıklıkla başvurduğunu belirttikleri başka bir alan, işe sağduyuyla yaklaşmaktır. Gülüş harika bir ilaçtır ve Fisher (1978) tarafından önerildiği gibi insanların en kolay ulaşabileceği, en iyi ve en kolay uygulanabilen stres azaltma tekniği olabilir. Okul yöneticilerinden birkaçı ev yaşamı ile iş yaşamını ayırmak için gösterdikleri bilinçli çaba etrafında odaklandıklarını belirtmişlerdir. Diğer bir çözüm iş günü boyunca kısa bir süre için işten uzaklaşmaktır (5 dakikalık yürüyüş, kapıyı kapatıp okumak gibi). Özellikle ilköğretim okulu müdürlerinden gelen diğer yanıtlar, işlerindeki baskıların bazılarını kurtulmak için gün boyunca öğrencilerle iç içe olmayı başarılı bir teknik olarak bulduklarını göstermiştir.

Diğer alan, yöneticilerin bilinçli olarak kendilerini işlerinden uzaklaştırmak için başvurdukları hem fiziksel hem de psikolojik bilişsel aktiviteleri içerir. Bunlar, hobileri, seyahat etmeyi, aileyle vakit geçirmeyi ve sosyal aktiviteleri içermektedir.

Eğitsel aktivitelerden en son kaçış tekniği birçok yönetici tarafından listelenmiştir. Emekliliği, istifayı veya başka işlerle uğraşmak için eğitim işinden ayrılmayı önermişlerdir. Yıllardır birçok yazar iyi okul yöneticilerinin ne olur ne olmaz diye her zaman için alternatif bir meslek edindiklerini belirtmişlerdir.

Bilişsel aktivite ya da tutum olarak düşünülen son bir alan okul yöneticilerinin dini inançlarını içermiştir. Sorunlarını Allah'ın yardımıyla çözme inancı, dua ve ibadet etmek birçok yöneticinin iş stresini azaltmak için dini inançlarını araç olarak kullandığını gösteren yanıtlardır.

3. Kişiler arası ve örgütsel yönetim becerileri: Bu alan, bireyin işi üzerindeki etkililiğini artıran becerilerden faydalanılmasıyla ilgili aktiviteleri içermiştir. Bu kategorideki yanıtlar; zaman yönetimi, çatışma çözümü, takım yönetimi ve iletişim becerilerini kapsayan hünerleri içerir. Birçok yönetici örgütsel ve kişisel stres azaltma planlarına yardımcı olması için işe yetenekli personel görevlendirmeyi yanıtlarında belirtmişlerdir. Personelle yaratıcı sorun çözüme de iş stresini azaltmaya yardımcı olarak görülmüştür (Swent, 1983).

Swent (1983) stresle baş etmede, en fazla zihinsel ve kişiler arası becerilerin gelişmesine önem verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Swent ve Gmelch (1977) ise hem yönetsel hazırlık hem de mesleki gelişim programlarının önemini vurgulamışlardır.

Pearlin ve Schooler (1978), stres yönetim stratejilerinin 3 genel kategorisini önermişlerdir: 1) Yüksek psikolojik sıkıntının fizyolojik ya da duygusal sonuçlarını kontrol eden tepkiler (fiziksel sağlık faktörleri, kas rahatlaması), 2) Yüksek psikolojik sıkıntı veren bir olayın anlamını kontrol eden tepkiler (gerginlik üreten düşünceleri değiştirmek, dengelenmiş bir bakış açısı geliştirmek), 3) Yüksek psikolojik sıkıntının çıktığı durumu değiştiren tepkiler (mesleki destek grupları, örgütsel değişim stratejileri, personel geliştirme programları, alternatif meslekler, vs.) (Sparks, 1983).

Rol ve örgütsel değişkenlerden ortaya çıkan tükenmişliğin kökenleri muhtemelen kişilik değişkenlerinden kaynaklanandan daha güçlüdür. Bu görüş stresi etkileyen birçok kaynağı değerlendirmeye çalışan araştırmacıların tükenmişlik ile ilgili çalışmalarıyla desteklenmektedir. Örgütsel düzleme yapılacak müdahalelerle tükenmişliğin yaşanma oranı ve şiddet derecesini azaltmak daha kolay olabilir. Bu teori bir örgüte temel ve anlamlı değişiklikleri tanıtmaya girişimleriyle hayal kırıklığına uğramış kişilere imkansız gibi görülebilir. Fakat insanların niteliklerini ve doğalarını değiştirmek imkansız olmasa bile zor olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle örgütsel düzeyde yapılacak müdahaleler daha etkili olabilir ve kaynakların özdeş yatırımıyla daha çok insanı etkileme olasılığı taşıyabilir (Friedman, 1991).

Örgütlenme açısından, iş bölümünde mümkünse bireylere seçim imkanı tanıyarak daha sevecekleri işleri yapmaları sağlanabilir. Kişilerin çalışmak istedikleri işi seçmeleri mümkün olmadığı takdirde, yönetim ve organizasyonu üstlenen kişilerin bu işi çalışanların kişilik özelliklerine, ortamlarına ve sağlık koşullarına uygun olarak koordine etmeleri uygun olacaktır. Tüm bunların yanında çalışma ortamlarını zaman zaman değiştirmek, küçük grup

toplantıları yapmak, potansiyellerini ortaya koyabilecekleri ortamları sağlamak ve onları cesaretlendirmek gerekir (Freudenberger, 1974).

Dayanma gücü tükenmişliği engelleyebilir. Dayanma gücü; iniş çıkışları, dışlamaları, kayıpları, hayal kırıklıklarını değiştirmek ve geri kazanabilmek demektir. Dayanma gücü olan insanlar nasıl başlayacaklarını, nasıl duracaklarını, bir grupta nasıl yalnız çalışılacağını bilirler. Ayrıca nasıl odaklanılacağını ve yaratıcı olunacağını, muhalif ve uzlaşmacı düşünmeyi de bilirler. Eğer bireyin sadece tek bir ruh hali, yalnızca bir stili, çevresindekilerle anlaşabilmek için tek bir yolu varsa bu da makinenin aynı parçasını tekrar tekrar kullanmaya benzer. Makinenin sık kullanılan parçasının yıpranmasına neden olur. Oysa tüm parçaların kullanılması, tek bir parçanın kullanımından kaynaklanan yıpranmayı önleyeceğinden makinenin ömrünü büyük oranda uzatır. Duygusal zekayla çalışmak tüm donanımın kullanılmasını olanaklı kılacağından tükenmişliği engelleyici işlevi vardır (Dunn, 2004).

Tükenmişliği önlemek için, işte tükenmişlikle baş etme tekniklerinden; strese karşı eğitim, dinlenme, zaman yönetimi, ısrarlı olma eğitimi, akılcı duygusal terapi, insanlar arası ve sosyal beceriler eğitimi, takım kurma, mesleki taleplerin yönetimi ve meditasyon önerilmiştir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, tükenmişlikle ilgili Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların sonuçları, bu araştırmadaki alt problemlerin sırasına göre ele alınmıştır. Önce tükenmişlik düzeyine ilişkin araştırmalara, daha sonra tükenmişlik düzeyindeki farklılıklara ilişkin araştırmalara, en son olarak da tükenmişlik düzeylerini kişisel ve mesleki değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eş desteği, çocuk sahibi olup olmama, branş, çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumu) göre ele alan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Araştırmalar

Tükenmişlik düzeyi ile ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında; Aydın (2002), okul yöneticilerinin genel olarak tükenmişlik yaşamadığı, Izgar (2000, 2001), okul yöneticilerinin her üç alt boyutta da orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı, Aksu ve Baysal (2005), okul yöneticilerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada düşük düzeyde, kişisel başarısızlıkta yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı, Baykoçak (2002) beden eğitimi

öğretmenlerinin tükenmişliği alt düzeyde yaşadığı, Örmən (1993) banka yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin tehlikeli boyutta olmadığı, duygusal tükenmenin yöneticiler için en büyük sorun teşkil ettiği ve Kavla (1998) hemşirelerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Okul yöneticileri ve öğretmenler üzerine araştırma yapan Çokluk (1999) ise, okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğunu, kişisel başarıda anlamlı farkın olmadığını bulmuş, tükenmişlik düzeyleri ile ilgili sonuç belirtmemiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Sarros (1988) okul müdürlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ortalama düzeyin altında, kişisel başarıda ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Okul yöneticilerinin az düzeyde tükenmişlik yaşaması sonucuna açıklama getiren Ratsay (1986), okul müdürlerinin sorunlarını kendi aralarında paylaştıklarından dolayı tükenmişlik duygusunun azaldığını, bu durumun araştırmalarla ortaya konduğunu belirtmiştir (Akt: Sarros, 1988). Tanner ve Atkins (1990) ise, zaman yönetim tekniklerini bilen ve tam olarak kullanan okul müdürlerinin daha az görev temelli stres yaşadıklarını söylemiştir (Akt: Torelli ve Gmelch, 1992). Torelli ve Gmelch (1992), müdürlerin, kendi iş yüklerini müdür yardımcıları sayısını çoğaltarak azaltabileceklerini ve böylece müdürlerin streslerinin azaltılabileceğini belirtmiştir. Gmelch (1988); eğitim yöneticilerinin genellikle daha az stres yaşadıklarını, düşük stresin sebebinin yönetsel dayanıklılık ve içsel kontrol olabileceğini söylemektedir. Yöneticinin katılık, yoğun etkileşim ve anlık karar verme ile baş etmelerini destekleyen yönetsel bir zihni yapının var olabileceğini söylemektedir. Ayrıca; deneyim, iyi bir zamanlama duygusu, olayların göreceli önemi, yaratılış ve sağduyu yönetsel strese filtre rolü oynayabilir

Yurt dışındaki araştırmacılardan; Weber, Weltle ve Lederer (2005) araştırmalarında, okul müdürlerinin strese bağlı hastalıklara yakalanma oranının fazla olduğunu belirtmiştir. Gmelch (1983), okul müdürlerine yaşamlarında iş bağlantılı stresin yüzdesini sormuş, okul müdürlerinin % 60'tan fazlası, toplam streslerinin en azından % 70'inin kendi mesleklerinden kaynaklandığını söylemişlerdir (Bergin ve Solman, 1988).

Türkiye'de okul yöneticileri ve farklı meslek grupları üzerine yapılan araştırmalarda, çalışanların en alt tükenmişlik düzeyi olan çok az ile orta düzey arasında değişen düzeylerde tükenmişlik yaşadığı, bu durumun yurt dışındaki araştırmalarla paralellik gösterdiği söylenebilir. Türkiye'de çalışan okul yöneticilerinin az düzeyde tükenmişlik yaşaması, kendilerini başarısız algılama düzeylerinin de düşük olduğu, yani kendilerini büyük oranda

yeterli gördükleri anlamına gelir ki, bu sonuç, Arıcan (1999)'ın okul yöneticilerinin çok az düzeyde yetersizlik yaşadığı bulgusuyla tutarlıdır.

2.2.2. Tükenmişlik Düzeylerinin Farklılığına İlişkin Araştırmalar

Ülkemizde yapılan araştırmalardan, Örmən (1993) banka yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin tehlikeli boyutta olmadığı, duygusal tükenmenin yöneticiler için en büyük sorun teşkil ettiği, Yerlikaya (2000) öğretmenlerin en fazla tükenmişliği kişisel başarısızlık boyutunda yaşadığını, onu sırayla duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın izlediği sonucuna ulaşmıştır.

Duygusal tükenme, işi gereği insanlara yardım edenlerde aşırı psikolojik ve duygusal gereksinimlerin (etkileşimlerin) yol açtığı duygusal yorulma, işle ilgilenmek için zihinsel gücü bulamamadır (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986; Jackson, Schwab, Schuler, 1986; Jackson, Turner ve Brief, 1987; Iacovides, vd., 2003;). Yerlikaya (2000) sınıf öğretmenlerinde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin az olmasını, kişisel başarısızlık puanlarının daha fazla olması durumunu; sınıf öğretmenlerinin hala iyimserlik ve yardımseverlik duygularını kaybetmemiş oldukları, buna karşılık meslekteki uygulama ve verimlilik açısından kendilerini başarısız olarak algıladıklarıyla açıklamaktadır. Ergin (1993) ise duygusal tükenmeyi Maslach (1982)'ın yorumundan yararlanarak; duygusal tükenmenin yordayıcıları arasında işin bireyin hayatında önemli bir yer tutması ve işle ilgili konuları boş zamanlarında kendilerine sıkıntı etmelerinin, tükenmişlikle ilgili bir olguyu gündeme getirdiğini, duygusal tükenmenin işine ve karşısındaki insana değer veren insanlarda görüldüğünü belirterek açıklamıştır.

Literatürde hem Türkiye'de hem de yurt dışında tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılığına ilişkin hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada; tükenmişlik düzeylerinin birbirlerinden anlamlı olarak farklı olup olmadığını araştırmak, tükenmişlik düzeylerini sadece puan ortalamalarına göre karşılaştırarak farklılıkları ortaya koymaktan daha fazla bilgi sunması açısından gerekli görülmüştür.

2.2.3. Cinsiyete İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Tükenmişlik araştırmaları incelendiğinde en fazla çalışılan değişkenin cinsiyet ve medeni durum olduğu ve çok farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Hem yurt dışında hem de Türkiye’de yapılan bütün araştırma sonuçlarını daha detaylı açıklayabilmek için cinsiyet ve medeni durum ile ilgili araştırmaları tükenmişlik boyutları ve toplam tükenmişlik olarak başlıklara ayırarak ele almak uygun görülmüştür.

Duygusal tükenme boyutuyla ilgili olarak; Türkiye’de yapılan araştırmalarda; İzgar (2001), Aydın (2002), Aksu ve Baysal (2005) cinsiyetin okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı; Dönmez ve Güneş (2001) cinsiyetin okul yöneticilerinin tükenmişlik puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çokluk (1999), Yerlikaya (2000), Seğmenli (2001), Dolunay (2001), Işıklar (2002) ve Çavuşoğlu (2005) cinsiyetin öğretmenlerin duygusal tükenme puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı, Ergin (1993; 1995) cinsiyetin doktor, hemşire ve akademisyenlerin duygusal tükenme puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Duygusal tükenme boyutuyla ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalarda; Gmelch (1988), cinsiyetin okul yöneticilerinin tükenmişlik puanı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı; Hock (1988) ve Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) cinsiyetin öğretmenlerin tükenmişlik puanı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Türkiye’de yapılan ve kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşan araştırmacılardan; İzgar (2001), Aydın (2002) ile Aksu ve Baysal (2005) kadın okul yöneticilerinin erkek yöneticilere göre daha fazla duygusal tükenme puanı aldığını; Ergin (1993; 1995), kadın doktor, hemşire ve akademisyenlerin erkek meslektaşlarına göre daha fazla duygusal tükenme puanı aldığını; Baysal (1995), Özmen (2001), Yerlikaya (2000) ve Baykoçak (2002) kadın öğretmenlerin duygusal tükenmede erkeklerden daha yüksek puan aldığını; Murat (2003) kadın akademisyenlerin duygusal tükenmede erkeklerden daha yüksek puan aldığını; Uçman (1990) kadınların psikolojik rahatsızlıkları ve psikopatolojik belirtileri daha fazla gösterdiğini bulgulamıştır. Bu bulgu, kadınların cinsiyet rolleri gereği karşılarındaki insanları daha fazla gözettikleri ve önem verdiklerinden, kadınların duygusal tükenme düzeylerini artırdığı, ayrıca kadınların işin “insan ilişkileri” yönüne, erkeklerinse işin “sonuçlarına” önem vermelerinin duygusal tükenme yönünden farklılıkları ortaya koyduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Ergin, 1993). Uçman (1990), bu bulgunun kültürümüzde kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede daha özgür yetiştirilmelerinden

kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Yerlikaya (2000), duygusal tükenmenin kadınlarda çok görülmesini, onların kişilik yapısı olarak daha duygusal olmalarına, güçlükler ve engeller karşısında duyguları daha yoğun yaşamalarına ve insana ve insan ilişkilerine daha fazla önem vermelerine bağlamaktadır. Özmen (2001) kadınların evdeki sorumluluklarının da daha fazla olması nedeniyle iş yaşamında daha da fazla yorulduklarını ve yıprandıklarını belirtmiştir. Erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulgusuna ulaşan Tümkaya (1996) ise, erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamalarının şaşırtıcı olduğunu belirtmiştir. Çünkü Türkiye’de kadınların taşıdığı sorumluluklar dikkate alındığında, kadın öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik göstermelerinin daha beklenen bir durum olduğunu, diğer yandan öğretmenlik mesleğinin hala kadın mesleği olarak algılanmasının, kadınların meslekteki sorunlara daha fazla baş etme becerisi geliştirmelerine yol açabileceğini söylemiştir.

Kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme yaşaması ile ilgili yurt dışında araştırma yapan araştırmacılardan; Byrne (1991) ve Maslach ve Jackson (1981; 1985) kadın eğitimcilerin duygusal tükenme boyutunda erkek eğitimcilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Maslach ve Jackson (1985), kadınların duygusal tükenme puanlarının erkeklerden daha yüksek olmasını; kadın rolünün bakımı, beslemeyi, diğer insanları ve onların sorunlarını düşünmeyi vurguladığını, kadının rolü gereği duygusallığa daha yatkın olmakla birlikte, kadının insanlara ve onların sorunlarını duygusal olarak paylaşmaya daha yatkın oldukları, kadınların ailelerinin gereksinimlerinden de daha fazla sorumlu oldukları, bu yüzden hem evde hem de işte kendilerini duygusal olarak daha fazla yorduklarıyla açıklamaktadır.

Türkiye’de ve yurt dışında cinsiyetin duygusal tükenme üzerindeki etkisini araştıran araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği; cinsiyetin duygusal tükenme puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı, ancak kadınların daha fazla duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç hem Türkiye’de hem yurt dışında benzer şekilde yorumlanmış, kadının toplumdaki rolü ve duygusallığa yatkınlığı sonucu karşı karşıya oldukları insanları daha fazla gözettikleri, sorunlarıyla daha fazla ilgilendikleri ve bunun sonucu olarak erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarıyla açıklanmıştır.

Duyarsızlaşma boyutuyla ilgili olarak, Türkiye’de yapılan araştırmalarda; Aydın (2002) ve Aksu ve Baysal (2005) cinsiyetin okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanı üzerinde

anlamli fark yaratmadığı; Dönmez ve Güneş (2001) cinsiyetin okul yöneticilerinin tükenmişlik puanı üzerinde anlamli fark yaratmadığı; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çokluk (1999), Yerlikaya (2000), Seğmenli (2001), Dolunay (2001), Işıklar (2002), Baykoçak (2002) ve Çavuşoğlu (2005) cinsiyetin öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı üzerinde anlamli fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ergin (1993) cinsiyete göre duyarsızlaşmada fark görülmemesini, bu alt boyutta sosyal beğenirlik yönünde yanıt verme eğiliminin fazla olmasıyla açıklamıştır.

Türkiye’de yapılan ve kadınların erkeklerden daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşan araştırmacılardan; Izgar (2001) kadın okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu; Yerlikaya (2000) kadın öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu, Uçman (1990) çalışan kadınların çalışan erkeklere kıyasla daha fazla psikolojik sıkıntı ve psikopatolojik belirtiler gösterdiği, Ergin (1993; 1995) kadın doktor, hemşire ve akademisyenlerin duyarsızlaşma puanlarının erkeklerinkinden anlamli olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç ile ilgili olarak Uçman (1990), kadınların psikolojik rahatsızlıkları ve psikopatolojik belirtileri daha fazla göstermesinin çalışan kadınlarda genel bir gerçeği aksettirebileceği gibi, Türk toplumunda kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede daha özgür yetiştirilmelerinden dolayı, daha fazla duyarsızlaşma puanı almalarının karıştırıcı bir etkisinin olabileceğiyle açıklamıştır. Yerlikaya (2000), duyarsızlaşma puanlarının kadınlarda daha yüksek çıkmasını onların kişilik yapısı olarak daha duygusal olmalarına, güçlükler ve engeller karşısında duyguları daha yoğun yaşamalarına, insana ve insan ilişkilerine daha fazla önem vermelerine bağlamaktadır.

Türkiye’de daha farklı sonuçlara ulaşan Girgin (1995) ve Tümkeya (1996) erkek öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarından anlamli olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçla ilgili olarak, Girgin (1995) toplumun öğretmenliği daha çok kadınlara yakıştırdığı için kadınların daha az duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşamalarının olağan olduğu yorumunu yaparken, Tümkeya (1996), erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamalarının şaşırtıcı olduğunu, çünkü Türkiye’de kadınların taşıdığı sorumluluklar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik göstermelerinin daha beklenen bir durum olduğu, diğer yandan öğretmenlik mesleğinin hala kadın mesleği olarak algılanmasının kadınların meslekteki sorunlara daha fazla baş etme becerisi geliştirmelerine yol açabileceğini belirtmiştir.

Türkiye’de cinsiyetin duyarsızlaşma üzerine etkisinin çalışıldığı araştırmalarda, sonuçlar farklılık göstermekle birlikte, kadınların erkeklere göre daha fazla duyarsızlaşma puanı aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, toplumumuzda kadının taşıdığı sorumlulukların fazlalığından kaynaklanabileceği, ayrıca kültürümüzde kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede daha özgür yetiştirilmelerinin de bunda bir etken olabileceği ile açıklanmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında, kadınların duyarsızlaşmada erkeklerden daha yüksek puan alması durumuyla ilgili olarak, Gerits, Derksen ve Verbruggen (2004) erkeklerin, stres yönetimi ve strese tahammülde kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaştığı gibi daha farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılar Maslach ve Jackson (1981), Schwab (1983), Maslach ve Jackson (1985) ve Friedman (1991) duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Maslach ve Jackson (1985), duyarsızlaşmada erkeklerin daha fazla puan aldığı sonucunun Schwab ve Iwanicki (1982) tarafından da ortaya konulduğunu, bu kanıtların hepsinin cinsiyet farklılığının duyarsızlaşmada güvenilir bir etken olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca kadın rolünün bakımı, beslemeyi ve diğer insanları ve onların sorunlarını düşünmeyi vurguladığını, sonuç olarak kadının insanlara ve onların sorunlarına, duyarsızlaşma göstergesi olan kişilik dışı ve katı bir tarzda tepki vermeye daha az eğilimli olduğunu söylemiştir.

Yurt dışında cinsiyetin duyarsızlaşma üzerine etkisini araştıran araştırmalarda, sonuçlar farklı olmakla birlikte, kadınların erkeklere göre daha fazla duyarsızlaşma puanı almaları erkeklerin stres yönetimi ve strese tahammül güçlerinin fazla olmasıyla açıklanırken, duyarsızlaşmada erkeklerin daha yüksek puan alması, kadının rolü gereği diğer insanlara ve onların sorunlarına, duyarsızlaşma göstergesi olan kişilik dışı ve katı bir tarzda tepki vermeye daha az eğilimli olduğuyla açıklanmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda sonuçlar farklılık göstermekle birlikte, kadınların erkeklere göre daha fazla duyarsızlaşma puanı aldığı sonucuna daha fazla ulaşıldığı görülmüş, bunun nedenleri toplumumuzda kadının fazla sorumluluk taşımasıyla ve kültürümüzde kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede daha özgür yetiştirilmeleriyle açıklanmıştır. Yurt dışındaki araştırma sonuçlarının da Türkiye’deki araştırma sonuçları gibi farklılık gösterdiği, kadınların daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonuçlarına ulaşan ve bu sonucu erkeklerin stres yönetimi ve strese tahammül güçlerinin daha iyi olduğuyla açıklayan

araştırmalar olduğu gibi, erkeklerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşan ve duyarsızlaşmada erkeklerin daha yüksek puan almasını, kadının rolü gereği diğer insanlara ve onların sorunlarına, duyarsızlaşma göstergesi olan kişilik dışı ve katı bir tarzda tepki vermeye daha az eğilimli olmasıyla açıklayan araştırmalar da bulunmaktadır.

Kişisel başarısızlık boyutunda Türkiye’de yapılan araştırmalarda; Izgar (2001), Aydın (2002) ve Aksu ve Baysal (2005) cinsiyetin okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı; Dönmez ve Güneş (2001) cinsiyetin okul yöneticilerinin tükenmişlik puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çokluk (1999), Yerlikaya (2000), Seğmenli (2001), Dolunay (2001), Işıklar (2002) ve Çavuşoğlu (2005) cinsiyetin öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aksu ve Baysal (2005) kadın ve erkek yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları arasında anlamlı fark olmamasını, kadın ve erkek yöneticilerin benzer koşullarda çalışması nedeniyle tükenmişlik düzeylerinin ve tükenmişlikle baş etmelerinin benzerlik gösterdiğiyle açıklamıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda, kadınların kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliği erkeklerden daha fazla düzeyde yaşadığı sonucu ile ilgili olarak; Izgar (2000, 2001) kadın okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık boyutunda erkeklerden anlamlı olarak daha fazla puan aldığı; Ergin (1993; 1995) doktor, hemşire ve akademisyen kadınların kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu; Baykoçak (2002) ve Murat (2003) kadın eğitimcilerin kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşırken; farklı olarak Tümkiye (1996) erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Murat (2003) kadınların daha fazla kişisel başarısızlık yaşamasının nedeninin kadınların sorumluluklarını yerine getirmede daha mükemmeliyetçi davranmaları nedeniyle kendilerini daha başarısız algılamalarından kaynaklanabileceğini belirtirken, Ergin (1993) ise bu durumun nedeninin, erkeklerle kadınların işin farklı yönlerine önem vermelerinden kaynaklanabileceğini, genellikle kadınlar işin “insan ilişkileri” yönüne, erkeklerse işin “sonuçlarına” önem verdiklerini, bunun da hem duygusal tükenme hem de kişisel başarı yönünden ortaya çıkan farklılıkları açıklayabileceğini belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, Gmelch (1988) okul yöneticilerinde; Hock (1988) ve Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) öğretmenlerde cinsiyetin tükenmişlik puanı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hock (1988), nispeten geniş bir örnekleme (N=939) yaptığı araştırmada öğretmenlerin tükenmişliğinde cinsiyetin anlamlı bir fark yaratmaması durumunun, sistemdeki tüm öğretmenlerin tükenmişliğe eşit derecede dirençli olduğunu işaret ettiğini söylemiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Maslach ve Jackson (1981), Friedman (1991) ve Byrne (1991) kadınların kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Byrne (1991) kadın eğitimcilerin kişisel başarısızlık boyutunda erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşamasını, işlerinde duygusal olarak tüketilen kadınların, kendilerini kişisel olarak daha başarısız algılayabileceklerini, bu nedenle duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Kişisel başarısızlık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmaması sonucu yurt dışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda birbirleriyle örtüşen şekilde, sistemdeki tüm eğitimcilerin tükenmişliğe eşit derecede hassas olduğuyla açıklanmaktadır. Kadınların kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişliği erkeklere göre daha fazla yaşaması sonucu Türkiye’de; kadınların sorumluluklarını yerine getirmede daha mükemmeliyetçi davranışlarıyla, erkeklerle kadınların işin farklı yönlerine önem vermeleriyle, genellikle kadınların işin “insan ilişkileri” yönüne, erkeklerinse işin “sonuçlarına” önem vermeleriyle açıklanmıştır. Yurt dışında ise; işlerinde duygusal olarak tüketilen kadınların, kendilerini kişisel olarak daha başarısız algılayabileceklerini, bu nedenle duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutları arasında ilişki olduğu şeklinde açıklanmıştır. Araştırma sonuçlarıyla ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırma yorumlarının birbirini tamamlayıcı ve destekleyici yönde olduğu söylenebilir.

Toplam tükenmişlikte; yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda toplam tükenmişliğin çoğunlukla çalışılmadığı, Türkiye’de sadece Çokluk (1999) ve Gençer (2002)’in eğitimciler üzerine yaptıkları araştırmalarında, eğitimcilerin tükenmişliğini toplam olarak ele aldıkları fakat toplam tükenmişlik puanlarını cinsiyete göre değerlendirmedikleri görülmüştür. Dönmez ve Güneş (2001) ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik durumlarını Friedman (1995)’in geliştirdiği ölçme aracıyla ölçmüş ve tükenmişliği bitkinlik,

uzak durma ve küçümseme alt boyutlarında ve bu boyutların toplamında ele almışlardır. Dönmez ve Güneş (2001), ilköğretim okulu yöneticilerinin bitkinlik, uzak durma, küçümseme ve toplam tükenmişlik puanları üzerinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmadığını, ancak bitkinlik boyutunda kadınların daha yüksek tükenmişlik puanı alırken, uzak durma, küçümseme boyutlarında ve toplam tükenmişlikte erkeklerin daha fazla puan aldıklarını bulmuşlardır. Dönmez ve Güneş (2001) bu sonucu, kadın yöneticilerin de en az erkek meslektaşları kadar tükenmişlikle başa çıkmada başarılı olduklarıyla açıklamışlardır.

Türkiye’de yapılan farklı araştırmalarda; İzgar (2001) ve Aydın (2002), tükenmişliğin her üç alt ölçeğinde de kadın okul yöneticilerinin daha fazla tükenmişlik puanları aldığı, Arıcan (1999) kadın okul yöneticilerinin erkeklere göre anlamlı olarak daha fazla stres yaşadığı, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) cinsiyetin tükenmişlik düzeyini etkilediği, Uçman (1990) kadınların psikolojik rahatsızlıkları ve psikopatolojik belirtileri daha fazla gösterdiği, farklı olarak Tümkaya (1996) erkek yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Tümkaya (1996) erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamasının şaşırtıcı olduğunu, çünkü Türkiye’de kadınların taşıdığı sorumluluklar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik göstermelerinin daha beklenen bir durum olduğunu, diğer yandan öğretmenlik mesleğinin hala kadın mesleği olarak algılanmasının kadınların meslekteki sorunlara daha fazla baş etme becerisi geliştirmelerine yol açabileceğini belirtmiştir. Kadınların daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulgusu, kadınların cinsiyet rolleri gereği karşılarındaki insanları daha fazla gözetmeleri ve önem vermelerinden (Ergin, 1993), daha fazla stres yaşamalarından (Ergin, 1995), kültürümüzde kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede daha özgür yetiştirilmelerinden kaynaklanabileceği gibi, çalışan kadınlarda genel bir gerçeği de aksettirebilir (Uçman, 1990).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda; Pines, Aranson ve Kafry (1981) kadınların tükenmişlik için erkeklerden daha fazla riskte oldukları (Akt: Maslach ve Jackson, 1985), Weber, Weltle ve Lederer (2005) kadın okul müdürlerinin erkek müdürlerden daha fazla psikolojik rahatsızlıklar yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç, Gerits, Derksen ve Verbruggen (2004)’in erkeklerin stres yönetimi ve strese tahammülde kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı bulgusuyla tutarlıdır. Maslach ve Jackson (1985), kadınların erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucunu savunmak için birçok araştırmanın yapıldığını belirtmişlerdir. Bunlardan ilk araştırmada; cinsiyet rolü sosyalleştirmesinin bir sonucu olarak, kadınlar müşterilerinin sorunlarını duygusal olarak

paylaşmaya ve sorunlarıyla ilgili olmaya ve böylece kendi duygularını işle iç içe yaşamaya daha yatkındırlar, böylece duygusal olarak aşırı derecede yorulurlar. İkinci araştırmaya göre; insanlarla ilgili -hemşirelik, öğretmenlik ve danışmanlık gibi- mesleklere bayanlar daha çok girdiklerinden tükenmişlikte daha fazla risk altındadırlar. Dahası, onlar insanlarla direkt temas içeren durumlarda olma olasılığına -ön saf mesleklerine- daha çok sahiptirler ve yüksek düzeyde yöneticilikte olma olasılıkları daha azdır. Kadınların, alt düzeyde yönetici olma ve halkla daha fazla etkileşim halinde olma olasılığı daha fazla olduğundan dolayı tükenmişlikte de daha fazla risk altındadırlar. Üçüncü bir araştırma ise; kadınların, ailelerin duygusal gereksinimlerinden daha fazla sorumlu olduklarını, böylece (hem evde hem de işte) diğer insanların sorunlarıyla ilgilenmenin gerilimiyle iki kat karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bu üç araştırma da kadınların tükenmişlikte daha fazla riskte olduğunu göstermektedir.

Cinsiyetin tükenmişlik puanlarına etkisine ilişkin araştırma sonuçları farklılık göstermekle birlikte, kadınların daha fazla tükenmişlik yaşaması Türkiye’de ve yurt dışında benzer şekilde yorumlanmakta, kadınların taşıdığı sorumlulukların fazlalığından kaynaklanabileceği, kadınların cinsiyet rolleri gereği karşılarındaki insanları daha fazla gözetmeleri, önem vermeleri ve sorunlarıyla daha fazla ilgilenmelerinden, bayanların ailelerin duygusal gereksinimlerinden daha fazla sorumlu olmaları nedeniyle (hem evde hem de işte) diğer insanların sorunlarıyla ilgilenmenin gerilimiyle iki kat daha fazla karşılaştıklarından dolayı kadınların tükenmişlikte daha fazla riskte olduğu belirtilmektedir.

Erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik puanı alması, yurt dışındaki araştırmalardan farklı olarak, Türk toplumunun kültürüne özgü yorumlanmış, öğretmenlik mesleğinin Türkiye’de hala kadın mesleği olarak algılandığı için, kadınların meslekteki sorunlara yönelik daha fazla baş etme becerisi geliştirmelerine yol açabileceği ile açıklanırken; kadınların daha fazla tükenmişlik puanı alması, Türkiye’de kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede daha özgür yetiştirilmelerinden kaynaklanabileceği ile açıklanmaktadır.

2.2.4. Medeni Duruma İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Duygusal tükenme boyutunda Türkiye’de yapılan araştırmalarda; Çokluk (1999) ve İzgar (2000, 2001) okul yöneticilerinde medeni durumun duygusal tükenmede tükenmişliği yordayıcı olduğunu, bekârların daha fazla duygusal tükenme yaşadığını; Ergin

(1993), bekâr doktorların evlilerden daha fazla duygusal tükenme yaşadığını, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) üniversite öğretim elemanları ve yöneticilerinde bekârların duygusal tükenmeyi daha çok yaşadığını bulmuşlardır. Bu bulgulardan farklı olarak; Aydın (2002) okul yöneticilerinde, Yerlikaya (2000) Dolunay (2001), Özmen (2001) ve Çavuşoğlu (2005) öğretmenlerde ve Kavla (1998) hemşirelerde medeni durumun duygusal tükenme puanlarını etkilemediğini bulmuştur.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Maslach ve Jackson (1981) bekâr ya da boşanmış insanların evlilere oranla anlamlı olarak daha fazla duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Duyarsızlaşma boyutunda Türkiye’de yapılan araştırmalarda; Izgar (2000, 20001) ve Aydın (2002) okul yöneticilerinde, Dolunay (2001), Özmen (2001), Yerlikaya (2000) ve Çavuşoğlu (2005) öğretmenlerde, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) üniversite öğretim elemanları ve yöneticilerinde ve Kavla (1998) hemşirelerde medeni durumun tükenmişliği etkilenmediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Çokluk (1999) okul yöneticilerinde ve Ergin (1993) hemşirelerde medeni durumun tükenmişlik puanlarında fark yarattığı, bekarların evlilerden daha fazla duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışında yapılan araştırmalardan; Maslach ve Jackson (1981) medeni durumun duyarsızlaşma puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı, fakat bekârların evlilere göre daha fazla duyarsızlaşma puanı aldığı sonucuna ulaşmıştır.

Kişisel başarısızlık boyutunda Türkiye’de yapılan araştırmalarda, Izgar (2000, 2001) ve Çokluk (1999) okul yöneticilerinde; Yerlikaya (2000) öğretmenlerde ve Ergin (1993) doktorlarda medeni durumun kişisel başarısızlık puanlarında fark yarattığını, bekârların evlilerden daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığını bulmuşlardır. Farklı olarak; Aydın (2002) okul yöneticilerinde, Dolunay (2001), Özmen (2001) ve Çavuşoğlu (2005) öğretmenlerde, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) üniversite öğretim elemanları ve yöneticilerinde ve Kavla (1998) hemşirelerde medeni durumun tükenmişlik düzeyini etkilemediğini bulmuştur.

Yurt dışında araştırma yapan Maslach ve Jackson (1985) bekârların anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı; başka bir araştırmasında (1981) kişisel başarısızlık boyutunda anlamlı farklılık bulgulanamamış, fakat bekârların evlilere göre daha fazla kişisel başarısızlık yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Toplam tükenmişlikte Çokluk (1999) ve Izgar (2000, 2001) tükenmişliğin üç alt boyutunda da bekâr okul yöneticilerinin evlilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı, Yerlikaya (2000) tükenmişliğin üç alt boyutunda da bekâr öğretmenlerin evlilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı ve Ergin (1993) bekâr hemşire ve doktorların daha fazla tükenmişlik puanları aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye’de tükenmişlik üzerine araştırma yapan Ergin (1993), bekârların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşamasını, Maslach ve Jackson (1985)’in yorumundan da yararlanarak; bekârların başkalarının bakım sorumluluğunu üstlenmemiş olmalarının, insan ilişkilerine yaklaşımlarının da farklı olmasına yol açabileceğini, evli olanların kişiler arası ilişkiler ve krizlerle başa çıkmada deneyimlerinin fazla olduğunu, sorun çözme becerilerinin daha fazla gelişmiş olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca ailenin, bireyin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağlayabileceğini, sosyal desteğin bu tür stres ve tükenmişlik durumlarıyla başa çıkmada en önemli etmenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Yerlikaya (2000) bekâr öğretmenlerin evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşamasını, bekâr sınıf öğretmenlerinin mesleki ve özel sorunlarını paylaşacak ve çözecek olan birlikteliklerinin olmamasına bağlamaktadır.

Bekâr çalışanların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşaması yurt dışında yapılan birçok araştırmayla da desteklenmektedir. Maslach ve Jackson (1981; 1984; 1985), Kobasa ve Pucetti (1983), Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) ve Lam (1988) bekârların evlilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç birçok yorumu da beraberinde getirmiştir. Maslach ve Jackson (1985) bu sonuç ile ilgili olarak; evli olanların daha sabit ve düzenli bir yaşama sahip olma olasılıklarının daha fazla olduğunu, aile hayatının insanları diğer insanlar ve onların sorunlarıyla ilgilenmede daha deneyimli yapabileceğini, aile yaşamının insanlarla bir arada olma konusunda uygulamalı eğitim işlevi gördüğünü ve aile yaşamı olanların insanlarla bir arada olma konusunda daha deneyimli olduğunu, ayrıca aile yaşamı olanların krizlere tepki vermede daha yüksek bir sabır geliştirebileceklerini, ailenin duygusal bir tüketiciden ziyade duygusal bir kaynak olduğunu, aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, şefkat, yardım ve rahatlığın bireyin iş stresiyle daha etkili bir şekilde mücadele etmesine yardım edebileceğini, tüm bu etkenlerin evlilerin daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Bekârların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşamasını Maslach (1986) ise şöyle yorumlamaktadır: Bireyin ev hayatı, işe ara vermesinde önemli bir etkindir ve tükenmişliğe karşı mücadelede önemli bir kaynak olma potansiyeline sahiptir. Yani bireyin ev hayatı iş hayatından ve işin taleplerinden büyük oranda ayrı olduğu durumlarda, ilgiler, aktiviteler ve kişisel ilişkiler de iş hayatından ayrı olacak ve böyle olması, bireyin ev hayatındaki yaşantısıyla iş hayatına ve iş taleplerine ara vermesini sağlayacaktır. Eğer bir insanın ev hayatı işiyle sürekli iç içe olursa (örneğin, kişi sürekli işle ilgilenirse, mesai yaparsa, eve iş getirirse, evdeyken işini düşünürse ya da işi hakkında konuşursa), işler yolunda gitmediğinde bireyin özsaygısını kaybetmesi kadar, duygusal tükenme riski de artar. Birinin işi dışında başka bir yaşama sahip olması, kendi kendini değerlendirici bilgi kaynağı olarak işine daha az bağımlı olması demektir. İnsanın ev hayatı, işindeki olumsuz eğilimleri dengeleyecek önemli başarıların ve olumlu deneyimlerin olabileceği anlamına gelir. İnsanın kendi kendini değerlendirici bilgi kaynakları bir eş, aile ya da arkadaşlarla iyi ilişkileri, ilginç hobileri, eğlenceli boş vakit aktivitelerini ve anlamlı bir manevi (dini) inancı ve bunun gibi bir sürü şeyi içerir (Maslach, 1986). Aile yaşamının fazladan yüklerinin tükenmişliği artırdığı hakkındaki popüler tartışmaların aksine aile, hizmet sunanların işlerine verdikleri aşırı duygusal tepkilerin hızını kesen önemli bir destek sistemi olarak yardım eder (Maslach ve Jackson, 1984).

Görüldüğü gibi, bekârların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu; Türkiye’de ve yurt dışında benzer şekilde yorumlanmaktadır. Evli insanlar daha sabit ve düzenli bir yaşama sahip olduklarından, aile hayatı insanları diğer insanlar ve onların sorunlarıyla ilgilenmede daha deneyimli hale getirdiğinden, aile yaşamı olanlar; insanlarla bir arada çalışma konusunda daha deneyimli olduğundan, aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, şefkat, yardım ve rahatlığın bireye iş stresiyle daha etkili bir şekilde başa çıkmasında yardım edeceğinden, evli kişilerin bekârlara göre daha az tükenmişlik yaşamalarının daha olağan olduğu hem yurt dışındaki hem de Türkiye’deki araştırmalarla ortaya konmuştur.

2.2.5. Eş Desteğine İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Meslektaşlar, amirler, aile ve arkadaşlar sosyal desteğin önemli kaynaklarından (Maslach (1986). Türkiye’de yapılan araştırmalarda, Aydın (2002) okul yöneticilerinin amirlerden takdir görme derecesinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarında fark yarattığını, Torun (1995) öğretmenlerde ve farklı meslek guruplarında sosyal

destek azaldıkça duygusal tükenmenin arttığını bulmuştur. Destek görenlerin destek görmeyen bireylere göre daha az tükenmişlik yaşaması konusunda; Ergin (1993) ailenin bireyin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağlayabileceğini belirtirken, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) bir aileye sahip olanların daha az yılgın olmalarının pek çok sebebi olduğunu, her şeyden önce yaşça daha büyük, daha durağan, psikolojik olarak daha olgun insanlar olma olasılıklarının fazla olduğunu; ikincisi bir eş ve çocuklarla ilgilenmenin onları kişisel sorunlar ve duygusal çatışmalarla başa çıkmada deneyimli hale getirdiğini ve aile üyelerinin sevgi ve desteğinin, bireylerin işin duygusal talepleriyle başa çıkmasına yardım ettiğini, son olarak bir ailesi olan insanın işe bakış açısının farklı olduğunu belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Yang ve Farn (2004), sosyal desteğin tükenmişlikle negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burke ve Greenglass (1993) tükenmişlik ve sosyal destek arasında önemli bir ilişki bulmuş, eksik denetçi desteğinin eğitimcilerin tükenmişliğinde etken olduğunu, iş stresiyle başa çıkmada sosyal desteğin yardımcı bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Sarros ve Sarros (1992) müdür desteğinin öğretmen tükenmişliğinde önemli bir yordayıcı olduğunu bulmuştur. Byrne (1991) ise zaman kısıtlamalarını, öğrenci sayısını, yönetsel ve veli desteğinin olmamasını eğitimci tükenmişliğine yol açan stres kaynakları olarak bulmuştur. Diğer araştırmacılardan Schwab (1983); Zabel ve Zabel (1982); Belcastro, Gold ve Grant (1982), daha yüksek düzeyde sosyal destek alan öğretmenlerin daha düşük düzeyde psikolojik tükenmişlik yaşadıklarını, sosyal destekle tükenmişliğin azaltılabileceğini belirtmişlerdir (Akt: Burke ve Greenglass, 1993). Bireyin sosyal çevresinden oluşan bir destek sistemi, karşılaşılan sorunları analiz etme fırsatı verir ve kişinin bu sorunlar hakkında ne hissettiğinin tartışılmasını sağlar (Gold, 1985). Ayrıca destek ve ödüller için bir yapı oluşmasına olanak verir (Maslach, 1978'den akt: Gold, 1985).

Farklı olarak; Gmelch, Gates, Parkay ve Torelli (1994), okul müdürleri üzerine yaptığı araştırmalarında, tükenmişlik boyutlarıyla sosyal destek (denetçi, meslektaş ve aile) arasında zayıf bir korelasyon bulmuşlardır.

Eş desteği alan bireylerin daha az tükenmişlik yaşamasıyla ilgili olarak, Türkiye'de tükenmişlik üzerine araştırma yapan Ergin (1993), ailenin bireyin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağlayabileceğini, sosyal desteğin bu tür stres ve tükenmişlik durumlarıyla başa çıkmada en önemli etmenlerden biri olduğunu, Yerlikaya (2000) bekâr sınıf öğretmenlerinin mesleki ve özel sorunlarını paylaşacak ve çözecek olan birlikteliklerinin

olmadığı için bekâr öğretmenlerin evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığını belirtmektedir.

Eş desteği almayan bireylerin, alanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu ile ilgili olarak Maslach ve Jackson (1985); aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, şefkat, yardım ve rahatlığın bireye iş stresiyle daha etkili bir şekilde mücadele etmesine yardım edebileceğini bu nedenle sosyal destek alan bireylerin daha az tükenmişlik yaşayabileceğini belirtmiştir.

Eş desteği alan bireylerin daha az tükenmişlik yaşaması konusunda ülkemizde ve yurt dışında yapılan yorumlar, birbirine benzer olup, ailenin bireyin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağladığı ve bu destek sayesinde bireyin stres ve tükenmişlik durumlarıyla daha iyi başa çıktığı ve iş stresiyle daha etkili bir şekilde mücadele ettiği için sosyal destek alan bireylerin daha az tükenmişlik yaşadığı şeklindedir.

2.2.6. Çocuklu Olup Olmama Durumuna İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında; Izgar (2000, 2001) çocuğu olan okul yöneticilerinin olmayanlara oranla daha düşük tükenmişlik puanları aldığı, Ergin (1995) çocuk sahibi olan üniversite öğretim elemanı ve yöneticilerin duyarsızlaşma boyutunda çocuğu olmayanlardan anlamlı derecede daha az düzeyde tükenmişlik yaşadığı ve çocuk sahibi olanların daha fazla kişisel başarı duygusuna sahip olduğu ve Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) çocuk sahibi olup olmamanın tükenmişlik düzeyini etkilediği, çocuklarla ilgilenmenin bireyi kişisel sorunlar ve duygusal çatışmalarla başa çıkmada deneyimli hale getirdiği, aile üyelerinin sevgi ve desteğinin, bireyin işin duygusal talepleriyle başa çıkmasına yardım ettiği, son olarak da bir ailesi olan insanın işe bakış açısının farklı olduğu şeklinde açıklanmaktadır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Maslach ve Jackson (1984; 1985) her üç alt boyutta çocuk sahibi olanların çocuk sahibi olmayanlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Aile, çalışanların desteklenmesinde önemli rol oynar. Çoğu araştırma sonuçları çocuklu insanların, çocuksuz arkadaşlarına göre daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadığını ve daha güçlü kişisel başarı hislerine sahip olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, aile yaşamında çocuk olmasıyla birlikte artan yük ve sorumluluğa paralel olarak tükenmişliğin de artacağı hakkındaki yaygın tartışmalara zıt düşmektedir. Beklentilerin aksine aile, hizmet çalışanının işine verdiği aşırı duygusal tepkilerin hızını kesen önemli bir destek sistemi olarak yardım eder (Maslach ve Jackson, 1984; 1985).

Çocuklu bireylerde artan aile sorumluluğunun daha yüksek tükenmişlikle bağlantılı olduğu tartışmasını destekleyecek hiçbir kanıt yoktur. Daha ziyade sonuçlar, zıt bir etki göstermişlerdir. Çocuklu çalışanlar, tükenmişliğin bütün üç durumunda da çocuksuzlardan daha düşük puanlar almışlardır ve bu da her iki cinsiyet için doğrudur. Bu bulguların bir yorumu da ebeveyn (ana-baba) olan insanların daha yaşlı ve psikolojik gelişimlerinin daha olgun safhasında olmalarının muhtemel olduğudur. Sakin bir aile kurarak, daha sabit bir yaşam stiline ve yaşam hakkında farklı bir bakış açısına sahip olma olasılıkları daha yüksektir. Diğer ilgili açıklama, geçindirilecek ailelere sahip olan insanların mesleklerine karşı farklı bir bakış açısına sahip olduklarıdır. Maaş, menfaat (kar) ve uzun bir dönem için güvende olmak, onlar için heyecan ve kişisel başarıdan daha önemli faktörlerdir. Aksine (birçok durumda) kendisinden başka kimse için endişelenmek durumunda olmadıklarından ve mevcut işleri idealden daha düşük olduğunda onu değiştirmede daha özgür hissedebildikleri için, kişisel başarı ve doyum, çocuksuz bireyler tarafından daha yüksek değere sahiptir. Dahası, çocuğu bulunmayan çalışanların, mesleklerini sosyal yaşamlarının bir kaynağı olarak görmeleri daha olasıdır ve bu da onları işlerinde insanlarla aşırı derecede ilişkili olmaya ve tükenmişlik için daha çok riskte olmaya yöneltir (Maslach ve Jackson, 1985).

Aile değişkenleri ve tükenmişlik arasındaki ilişki için üçüncü bir açıklama da aile hayatının, insanları diğer bireyler ve onların sorunlarıyla ilgilenmede daha deneyimli yapabileceğidir. İnsanlar, ana baba olduklarında, sorun çözme, mücadele azmi, kişiler arası ilişkiler ve duygusal üzüntü (sıkıntı) konularında uygulamalı eğitim alma olanağına sahip olurlar. Bu nedenle, insanlarla çalışmada sadece daha deneyimli olmakla kalmaz, ayrıca krizlere (sıkıntılara) tepki vermede daha dengeli bir görüş açısı ve daha yüksek bir sabır geliştirebilirler. Son olarak, bu bulguların bir diğer yorumlaması, ailenin duygusal bir tüketiciden ziyade duygusal bir kaynak olduğudur (Maslach ve Jackson, 1985). Sosyal destek sistemleri üzerine yapılan araştırmaların ileri sürdüğü gibi, aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, yardım ve rahatlık, bireye iş stresiyle daha etkili bir şekilde baş etmede yardım edebilir (Caplan ve Killilea, 1976; Cobb, 1976; House, 1981'den akt: Maslach ve Jackson, 1985). Anne ve baba için, çocuk sahibi olmanın psikolojik ödülü, zaman, gayret ve parasal yük getirmesinden daha önemli gelebilir (Maslach ve Jackson, 1985).

Görüldüğü gibi çocuk sahibi olup olmamanın tükenmişliğe etkisi, ülkemizdeki ve yurt dışındaki literatürle paralellik göstermektedir.

2.2.7. Branşa İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Alanda okul yöneticileri üzerine araştırma yapan Izgar (2000, 2001) branşın duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarında anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşırken, duygusal tükenme boyutunda okul yöneticilerinin branşının anlamlı fark yarattığı, branşı yabancı dil olan okul yöneticilerinin diğer branşlara göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolunay (2001), Işıklar (2002) ve Çavuşoğlu (2005) öğretmenlerin branşının tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmadığını saptamışlardır.

Görüldüğü gibi branşın tükenmişlik puanları üzerindeki etkisi ile ilgili Türkiye’de az sayıda araştırma yapılmıştır. Bu konuda yurt dışında yapılan hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır.

2.2.8. Çocuk Sayısına İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Türkiye’de yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde, Dolunay (2001) öğretmenlerin çocuk sayısı arttıkça kişisel başarılarının arttığı, çocuk sayısının genel tükenmişliği, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyini etkilemediği, Çavuşoğlu (2005) endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin çocuk sayısına göre tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, Izgar (2000, 2001) okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılık gösterdiği, çocuksuz olan yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı, bunu üç ya da dört çocuğu olan yöneticilerin takip ettiği, bir ya da iki çocuklu yöneticilerin ise en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye’de çocuk sayısının tükenmişlik üzerine etkisinin araştırıldığı görülürken, yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuk sayısına göre tükenmişlik düzeyinin çalışmadığı görülmüştür.

2.2.9. Yaşa İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Türkiye’de araştırma yapan Seğmenli (2001) duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında öğretmenlerin yaşına göre fark olmadığı, Özmen (2001) öğretmenlerin yaşının duygusal tükenme kişisel başarı ve toplam tükenmişlik puanlarını etkilemediği, Çavuşoğlu (2005) yaşın endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticileri üzerine araştırma yapan Izgar (2000, 2001) ve öğretmenler üzerine araştırma yapan Girgin (1995) ve Dolunay (2001), yaş arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığını; Özmen (2001), genç öğretmenlerde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğunu; Baysal (1995), öğretmenlerin yaşı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin özellikle ilk beş yılında tükenmişlik için daha riskli olduğunu bulmuştur.

Daha farklı sonuca ulaşan Çokluk (1999) tükenmişliğin öğretmenin yaşı ile arttığını ve Seğmenli (2001) duyarsızlaşmanın rehber öğretmenlerin yaşından etkilendiği, 23-30 yaş grubunun daha fazla tükenmişlik yaşadığını bulmuştur.

Görüldüğü gibi Türkiye’de yapılan araştırmalara bakıldığında yaşı tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşan araştırmacılar olduğu gibi, fark yarattığı, tükenmişliğin yaş ile birlikte arttığı ya da azaldığı sonucuna ulaşan araştırmacılar da bulunmaktadır. Yaş arttıkça tükenmişlik puanlarının azaldığı sonucu ile ilgili olarak Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) Maslach (1982)’in yorumundan yararlanarak, mesleğinin ilk yıllarında yılgınlıkla (tükenmişlikle) başa çıkamayanların, daha gençken ve mesleklerinin daha başlangıcındayken mesleklerinden ayrılabilindiklerini, bu açıdan yaşça daha büyük bireylerin yılgınlığın işaretleriyle başa çıkmada başarılı olup mesleğini devam ettirenler olduğunu, dolayısıyla onların genç meslektaşlarından daha az yılgınlık yaşamalarının normal karşılanması gerektiğini belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, Gmelch (1988) okul yöneticilerinin ve Hock (1988) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, yaş yükseldikçe duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının azaldığı, yani tükenmişliğin azaldığı ve kişisel başarı duygusunun arttığı sonucu okul yöneticileri üzerine araştırma yapan Lam (1988) ve Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) tarafından da desteklenmiştir. Bu durum, genç öğretmenlerin yaşça daha büyüklere göre daha yoğun hislere sahip olması ile açıklanmaktadır (Schwab, 1983). Eğer insanlar genç yaşta tükenmişlikle etkili bir şekilde başa çıkmada zorluk yaşarlarsa mesleklerini tamamıyla bırakabilirler. Bu yüzden örneklemin yaşça daha büyük grubundakiler mesleklerinin ilk streslerini aşmış ve kariyerlerinde başarıya ulaşmış kişiler olabilir. Ayrıca bu durum, yaygınca görülen yaş ve iş doyumu arasındaki olumlu ilişkilerle paraleldir (Maslach ve Jackson, 1981). Byrne (1991) ise genç yaştaki eğitimcilerin kişisel

başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamasının normal olduğunu, çünkü yaşça küçük eğitimcilerin, 30'lu yaşlarda daha çok okul müdürü, denetçi gibi daha üst yöneticilik görevine atanma için gereken sertifika ve koşulları yerine getirmek için çabaladıklarını, 40'lı yaşlarda ise bu beklentilere büyük oranda ulaştıklarını ve bulundukları durumu tercih edilen bir pozisyon olarak gördüklerini belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan başka araştırmalarda, daha farklı sonuçlara ulaşan, en çok risk altında bulunan yaşın 34-44 yaşlar olduğu (Farber, 1984), tükenmişliğin öğretmenin yaşı ile arttığı sonucuna ulaşılan (Friedman, 1991) çalışmalar da bulunmaktadır

Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalara bakıldığında, yaşın tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşan araştırmacılar olduğu gibi, fark yarattığı, tükenmişliğin yaş ile birlikte arttığı ya da azaldığı sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına getirilen yorumların farklılaşmadığı, birbirini tamamlayıcı tarzda olduğu görülmektedir.

2.2.10. Mesleki Kıdeme İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, Izgar (2000, 2001) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında okul müdürlerinin, tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığını, kişisel başarısızlık alt boyutunda mesleki kıdem arttıkça tükenmişliğin azaldığını, genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinde mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığını, Seğmenli (2001) rehber öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda mesleki kıdeme göre fark olmadığını, kişisel başarısızlık boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı fark olduğunu, 5 yıl kıdeme sahip olanların daha fazla tükenmişlik yaşadığını, Dolunay (2001) öğretmenlerde toplam hizmet süresi arttıkça genel tükenmişliğin azaldığını ve kişisel başarının arttığını; hizmet süresinin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyini etkilemediğini, Girgin (1995) ilkökul öğretmenlerinde duyarsızlaşma puanlarının mesleğin ilk yıllarında daha yüksek bulunduğunu, tükenmişlik düzeylerinin eskilerden daha fazla olduğunu, tükenmişlik düzeyinin mesleki kıdem ile ters yönlü bir ilişki içinde olduğunu, kişisel başarının çalışma yılı ile birlikte arttığını, Ergin (1993) çalışma süresinin tükenmişlikle ters yönlü ilişki gösterdiğini, çalışma süresi arttıkça tükenmişliğin azaldığını, Çavuşoğlu (2005) endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde mesleki kıdemin fark yaratmadığını, Deryakulu (2005) bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde hizmet süresinin fark yaratmadığını, Özmen (2001) öğretmenlerin çalışma süresinin duygusal

tükenme ve duyarsızlaşma puanlarını etkilemediğini, mesleki kıdemi 5 yılın altında olan öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissettiğini, Dönmez ve Güneş (2001), tükenmişlik alt boyutlarını daha farklı olarak ele aldığı araştırmasında, uzak durma, küçümseme ve toplam tükenmişlikte mesleki kıdemin fark yaratmadığını, bitkinlik boyutunda anlamlı fark yarattığını, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşamamasını, 6-10 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin bitkinlik boyutundaki tükenmişlik derecelerinin, ötekilerden daha yüksek olduğu anlamına geldiğini, 1-5 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin en fazla tükenmişlik yaşamalarının daha doğal ve beklenen durum olduğunu, ancak 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin genç ve daha istekli olmaları nedeni ile kendilerini bitkin hissetmediklerini söylemektedir. Tükenmişlik puanlarının 6-10 yıl mesleki kıdem süresinden sonra azalmasını ise; yöneticilerin giderek deneyim kazanmaları, bir ölçüde idealistliklerinin azalması ve işi kanıksamaları ile açıklamıştır. Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) ise Maslach (1982)'in yorumundan yararlanarak, mesleğinin ilk yıllarında yılgınlıkla (tükenmişlikle) başa çıkamayanların, gençken ve mesleklerinin daha başlangıcındayken mesleklerinden ayrılabildiklerini bu açıdan yaşça büyük öğretim elemanlarının yılgınlığın işaretleriyle başa çıkmada başarılı olup, mesleğini devam ettirenler olduğunu, dolayısıyla onların genç meslektaşlarından daha az yılgınlık yaşadıklarını belirtmelerinin normal karşılanması gerektiğini belirtmektedir. Arıcan (1999)'ın 1-5 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin diğer yöneticilere oranla stresle başa çıkma yöntemlerinden daha fazla yararlandığı bulgusu, mesleki kıdemi daha az olan okul yöneticilerinin daha çok tükenmişlik yaşadığı bulgusunu destekler nitelikte görülebilir.

Mesleki kıdem arttıkça, tükenmişlik puanlarının azalması farklı yorumların yapılmasına neden olmuştur. Öncelikle işe yeni başlayanların rutin işler yapmaları, doyum sağlayıcı statü özelliklerine sahip olmamaları, beklentileri ile iş yaşamının gerçeklerinin birbirine uymamasının yarattığı hayal kırıklıkları, iş ortamında meydana gelen sorunlarla başa çıkma konusunda yeterli donanım ve deneyime sahip olmamaları (Ergin, 1995), üzerlerindeki denetimin fazla olması, yenilerle eskiler arasında işe ilişkin değerlerin ve genel yaşam beklentilerinin, dolayısıyla da işin taşıdığı önemin farklılığı, akla gelen ilk nedenler olarak belirtilmiş, Cherniss (1980a)'ın insanlarla ilgili mesleklerde, gençlerin pek çok

niteliğe sahip olduğunu, ancak deneyimle elde edilen başa çıkma yolları, sezgi ve iç donanımdan yoksun oldukları yorumundan ve Rendall ve Scott (1988)'un işe yeni başlayanlarda ortaya çıkan bu tepkinin, hayata ve mesleğe bağlanmanın henüz gelişmemiş olmasıyla açıklanabileceği yorumundan yararlanarak açıklanmıştır (Ergin, 1993).

Murat (2000), ise bu sonuçlardan çok farklı olmayan şekilde, tükenmişliğin her üç alt boyutunda da dördüncü yıldan itibaren artmaya başladığı ve sekizinci yılda ise genel bir düşüş izlediğini, bu nedenle genel olarak dördüncü ve sekizinci yılların tükenmişlikler açısından dönüm noktaları olduğunu saptamıştır.

Aksu ve Baysal (2005) ise daha farklı sonuçlara ulaşmış, ilköğretim okulu müdürlerinin, duyarsızlaşma puanlarının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği, duygusal tükenme ve kişisel başarı puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutunda 11-20 yıl kıdeme sahip müdürlerin 20 yıl ve üstü kıdeme sahip müdürlerde anlamlı olarak daha fazla duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye’de yapılan ve farklı sonuçlara ulaşan daha başka araştırmalarda; Dursun (2000) öğretmenlerde, Çokluk (1999) okul yöneticilerinde çalışma süresi arttıkça tükenmişliğin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Hock (1988) öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin görevdeki çalışma süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşırken; Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) görevin ilk yıllarında tükenmişlik riski yaşamanın daha fazla olduğunu, bu durumun nedeninin mesleğinin ilk yıllarında tükenmişlik yaşayanların, az tükenmişlik yaşayanları geride bırakarak meslekten ayrılmaya eğilimli olmalarına bağlarken, Gmelch (1988) ise; meslekteki deneyimin yönetsel strese filtre rolü oynayabileceğine bağlamaktadır.

Yurt dışındaki araştırmalarda; Friedman (1991) tükenmişliğin yaş ile arttığı, 20-24 kıdem yılı arasında en üst noktaya ulaştığı sonucuna ulaşırken, Gmelch (1988) ise, yöneticilerin tükenmişliğinde kıdeme göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tükenmişliğin çalışma yılı ile artması ise, rutinleşen yaşam, iş yerindeki olumsuz koşullar ve beklentilere ulaşamama ile açıklanmıştır (Huberman, 1993).

Görüldüğü gibi, mesleki kıdem arttıkça her üç alt boyutta da tükenmişlik puanlarının düşmesi, yani tükenmişliğin azalması hem Türkiye'deki hem de yurt dışındaki literatürde çoğunlukla kabul gören ve benzer şekilde yorumlanan bir durumdur.

2.2.11. Yöneticilik Kıdemine İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, Aydın (2002) okul yöneticilerinin yöneticilik kیدeminin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı, Dönmez ve Güneş (2001) okul yöneticilerinin yöneticilik kیدeminin tükenmişlik puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı, Aksu ve Baysal (2005) duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişliğin okul yöneticisinin yöneticilik kیدemine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Gmelch (1988) yöneticilerin tükenmişliğinde yöneticilikteki deneyim yılına göre fark olmadığı; Hock (1988) öğretmenlerin deneyim yılının tükenmişliği etkilemediği; Friedman (2002) yönetsel deneyimin okul yöneticisinin az ya da çok tükenmişlik yaşamasını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Dönmez ve Güneş (2001) ilköğretim okulu yöneticilerinde yöneticilikteki kıdem açısından özellikle bitkinlik boyutunda, 6-10 yıl kıdemi olanların daha fazla puan aldığı, en düşük puanı da 21 ve daha fazla grubundaki yöneticilerin aldığı, 6-10 yıl grubundaki yöneticilerin tüm boyutlar dikkate alındığında daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Aydın (2002), anlamlı fark bulunmamasına karşın, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olan yöneticilerin, kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmış; bu durumu, yöneticilerin zamanla mesleğinde karşılaştıkları olumsuzlukların kendilerini başarısız hissetmelerine neden olduğu yorumuyla açıklamıştır. Okul yöneticileri üzerine araştırma yapan Dönmez ve Güneş (2001) ve Aydın (2002)'in aynı şekilde, araştırmalarında 6-10 yıl yöneticiliği olan okul yöneticilerinin daha fazla tükenmişlik yaşaması sonucuna ulaşmaları birbiriyle tutarlıdır.

Türkiye'de yapılan araştırmalara göz atıldığında, daha farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılardan Izgar (2001), yöneticilik kıdemi arttıkça tükenmişliğin azaldığı; Aydın (2002) yöneticilik kیدeminin sadece kişisel başarı boyutunda fark yarattığı, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl arası olan yöneticilerin kişisel başarısızlık boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu, Aksu ve Baysal (2005) duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında okul yöneticilerinin tükenmişliği algılamalarının yöneticilik kیدemlerine göre

anlamli farklılık gösterdiği, duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında, 0-5 yıl ile 16 yıl ve üstü grup arasında olduğu, her iki alt boyutta da 0-5 yıl grubunun tükenmişliğinin 16 yıl ve üstü grubundan yüksek olduğu sonucuna ulaşmış, bu durumu, en kıdemli okul yöneticilerinin diğer kıdem gruplarından daha rahat durumda olmalarıyla açıklamışlardır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda daha farklı sonuçlara ulaşanlardan, Barton ve Friedman (1994'ten akt: Anderson, vd., 2000) daha az deneyimli yöneticilerin daha deneyimli olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de yapılan araştırma sonuçlarının farklılık göstermekle birlikte, yöneticilikteki deneyim yılı arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucunun ağırlıklı olduğu görülmekte ve bu sonuçla ilgili olarak bir takım yorumlar yapılmaktadır. Öncelikle işe yeni başlayanların rutin işler yapmaları, doyum sağlayıcı statü özelliklerine sahip olmamaları, beklentileri ile iş yaşamının gerçeklerinin birbirine uymamasının yarattığı hayal kırıklıkları, iş ortamında meydana gelen sorunlarla başa çıkma konusunda yeterli donanım ve deneyime sahip olmamaları öne sürülen ilk nedenlerdir (Ergin, 1995).

Yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarının da farklılık gösterdiği, yöneticilikteki deneyim yılı arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucuyla ilgili olarak bir takım yorumlar yapılmaktadır. Bloom (2004) yeni müdürlerin, insanlara ayıracak yeterli zamanları olmadığını düşündükleri için sık sık sinirlendiklerini, yöneticiliklerini sürdürebilmeleri için, ilişkilerinde daha ehliyetli olmayı öğrenmeleri, katılımcının duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar konuşmalarını kısa yaparak, yönetmeyi öğrenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca rahatlamış ve arkadaşçı olma ile görev merkezli olma gereksinimi arasında acı bir gerginlik olabileceğini ifade etmektedir. Gmelch (1988) ise önceki deneyimin yönetsel strese filtre rolü oynayabileceğini belirtmektedir.

2.2.12. Eğitim Durumuna İlişkin Tükenmişlik Araştırmaları:

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, Dönmez ve Güneş (2001) ile Aydın (2002) okul yöneticilerinin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı, İzgar (2000, 2001) okul yöneticilerinin eğitim durumlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı, Seğmenli (2001) ve Dolunay (2001) öğretmenlerin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Aksu ve Baysal (2005) ise tükenmişliğin her alt boyutunda da yüksek okul mezunu okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamasıyla lisansüstü öğrenim gören okul müdürlerinin tükenmişlik düzeyi ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar görüldüğü, her alt boyutta da lisansüstü eğitilmiş okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamalarının, yüksek okul mezunu okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamalarından yüksek olduğu, lisansüstü eğitimde bireylerin üst düzeyde bilgilerle donatılıp eleştirel düşünceye açık olmaları sağlanmaya çalışıldığı, olaylara bakış açılarının ise bilimsel çerçeveye oturtulmaya çalışıldığı, yüksek okullarda ise, bazı genel ve mesleki bilgiler verilse de lisansüstündeki bakış açısının kazandırılmadığı, lisansüstü eğitim sonucu, doğru bildiklerini yapamayan, sistemin içinde sıkışan okul müdürlerinin duygusal tükenmeyi daha fazla yaşadıkları, duyarsızlaştıkları ve kişisel başarı konusunda yüksek okul mezunlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedirler.

Benzer sonuçlara ulaşan Dönmez ve Güneş (2001) ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre fark bulmamakla birlikte, okul yöneticilerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre aritmetik ortalamalarına baktığında, bitkinlik boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının, uzak durma boyutunda 3 yıllık eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarının, küçümseme boyutunda ise diğer grubundaki yöneticilerin en yüksek tükenmişlik puanına sahip olduğunu, toplam tükenmişlikte ise 3 yıllık eğitim enstitüleri ve eğitim fakültesi mezunlarının en yüksek oranda tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiş, özellikle küçümseme boyutunda diğer okul mezunu grubuna giren okul yöneticilerinin ortalamalarının göreceli olarak yüksek çıkmasını beklentilere uygun olarak değerlendirmiştir. Bu durumu; öğretmenlik dışındaki mesleklerden gelenlerin bir süre öğretmenliği benimseyemedikleri, hatta meslekleri sorulduğunda örneğin, mühendisim fakat öğretmenlik yapıyorum gibi cevaplar verdikleri, mühendisliği statüsü daha yüksek bir meslek olarak algılamalarının genel olarak bilinen bir durum olduğunu belirterek yorumlamıştır. En son olarak okul yöneticilerinin mezun olunan kurum değişkenine göre tükenmişlik puanları arasında fark olmaması durumunu, Türkiye’de özellikle okul yöneticiliğinin deneme yanılma yolu ile öğrenilmesi nedeniyle benzer ortamlarda uzun süre kaldıkları için benzer davranışlar kazandıkları, olaylar karşısında tepki biçimlerinin de ortak hale geldiği, benzer yaşantılar geçiren okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olmadığı şeklinde açıklamıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda daha farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılardan Aydın (2002), okul yöneticilerinin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı

fark yaratmamakla birlikte, ön lisans öğrenimi alanların lisans ve lisansüstü öğrenim alanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı, Izgar (2000, 2001) kişisel başarı alt boyutunda okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı, fakülte mezunu okul yöneticilerinin hem eğitim enstitüsü hem de diğer okul mezunlarından anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı, yüksek öğretmen okulu mezunu okul yöneticilerinin hem eğitim enstitüsü hem de diğer okul mezunlarından anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmış, mesleki teknik eğitim mezunu okul yöneticilerinin hem eğitim enstitüsü hem de diğer okul mezunlarından anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmış, bu durumu eğitim enstitüsü ve diğer mezun grubunda yer alan okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık alt boyutunda yaşadıkları tükenmişliğin öteki gruplara oranla oldukça düşük olmasına bağlamıştır. Bu sonuçlara dayanarak eğitim durumunun okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebileceğini, tükenmişliğin okul yöneticisinin eğitim durumuna paralel olarak artmasının, okul yöneticilerinin beklentileri ile ilgili olabileceğini belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarına benzerlik gösterir şekilde, Friedman (1991), Maslach ve Jackson (1985), Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok tükenmişlik duygusu yaşadığı, Maslach ve Jackson (1981), eğitim düzeyi yüksek olanların daha fazla duygusal tükenme yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, eğitimde bazı önemli psikolojik açıklamaları da beraberinde getirmiştir. Eğitim düzeyi yüksek insanlar gelecekteki kariyerleri ve yaşamda neyi başaracakları konusunda daha yüksek beklentilere sahiptirler. Üniversite derecesi iyi ücretli, prestijli ve güçlü bir iş için garanti edilmiş bir bilet olarak düşünülebilir. Meslekleri bu beklentileri karşılamada yetersiz kalırsa, o zaman bu kişiler, mutsuz ve doyumсуuz olurlar. Bununla beraber, aynı meslek bu kadar fazla formal eğitim almamış birisine bir gurur ve doyum kaynağı olabilir ve sonuç olarak bu kadar yüksek kariyer beklentileri olmaz. Eğitimin bir işlevi olarak, beklentilerdeki bu farklılık neden (daha az iyi eğitim almış) bayan çalışanların mesleklerinden daha çok memnun olduklarının önemli bir sebebi olabilir. Şüphesiz, en fazla iş doyumunu ve en düşük tükenmişlik oranının çoğunluğunu az ya da hiç üniversite eğitimi almamış kadınların oluşturduğu hizmet temsilcileri tarafından gösterilmiştir. Büroyla ilgili mesleklerde iş yaşamına başlarsa ve hizmet temsil pozisyonuna kadar yükselirlerse daha gelişmiş başarı duygusu, daha yüksek mesleki

özgüven ve işin değer ve hedefleriyle ilgili daha iyi bir kimliğe sahip olurlar (Maslach ve Jackson, 1985). Friedman (1991), daha yüksek düzeyde eğitim almanın hem kadın hem de erkek öğretmenlerde genellikle daha yüksek kariyer isteklerine neden olduğunu, daha yüksek eğitim almış öğretmenlerin okul şartları altında öğretmenlik mesleğinin sunduğu sınırlı kariyer seçeneklerinden dolayı daha fazla stres ve tükenmişlik yaşayabileceğini belirtmiştir. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) ise, eğitim düzeyi yüksek olanların tükenmişlik düzeylerinin, daha az eğitim görenlerden daha fazla olduğu bulgusunun nasıl yorumlandığının çok açık olmadığını, eğitim düzeyinin meslek ve rol gibi öteki değişkenlerle iç içe (karışık) olduğunu, yüksek eğitilmiş kişilerin işlerinin daha sorumluluk gerektirdiği ve daha fazla stresli olmasının muhtemel olduğunu, ya da daha yüksek eğitim alanların, işlerinden daha fazla beklentiye sahip olduklarını, eğer beklentileri gerçekleşmezse daha fazla üzüldüklerini belirtmiştir.

Farklı olarak; Maslach ve Jackson (1981) eğitim düzeyi yüksek olanların daha az duyarsızlaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmalarda, eğitim düzeyinin tükenmişlik derecesine etkisi ile ilgili çok farklı sonuçlara ulaşıldığı, eğitim düzeyine göre tükenmişlik puanlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşan araştırmalar olduğu gibi, eğitim düzeyi yükseldikçe tükenmişlik puanlarının düştüğü ya da yükseldiği sonucuna ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. İncelenen araştırma sonuçları, eğitim düzeyi yükseldikçe tükenmişlik düzeylerinin arttığı yönünde olup, eğitim düzeyi yüksek bireylerin işle ilgili beklentilerinin daha yüksek olması nedeniyle, bu beklentileri karşılanmadığında tükenmişlik yaşama olasılıklarının artacağı yönündedir ki bu yorum hem Türkiye’de hem de yurt dışında paralellik göstermektedir. Türkiye’de okul yöneticileri üzerine yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin mezun olunan kurum değişkenine göre tükenmişlik puanları arasında fark olmaması durumu, Türkiye’de okul yöneticilerinin atanma ve çalışma koşulları düşünülerek yorumlanmış, özellikle okul yöneticiliğinin okullaşmamış olması, deneme yanılma yolu ile öğrenilmesi nedeniyle benzer ortamlarda uzun süre kaldıkları için benzer davranışlar kazandıkları, olaylar karşısında tepki biçimlerinin de ortak hale geldiği, benzer yaşantılar geçiren okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olmadığı şeklinde açıklanmıştır.

İncelenen araştırmalardan da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin ve farklı meslek gruplarının tükenmişliğı konusunda araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışma betimsel bir çalışma olup, farklı bir ilde yapılmaktadır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek, ayrıca daha önce yurt dışında ve Türkiye’de çeşitli meslek grupları üzerinde yapılan araştırmalardan farklı olarak, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlarda ve toplam tükenmişlikte; cinsiyet, medeni durum, eş desteğı, çocuk sahibi olup olmama, branş, çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumuna göre nasıl farklılık gösterdiğini ortaya koyarak alana katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, araştırma evreni, veri toplama metotları ve araçları, veri analizi ve araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki bilgileri sunulmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma mevcut durumu saptamaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma, kişisel ve mesleki bilgileri içeren bilgi formu ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanan veriler üzerinden yürütülmüştür.

3.2. Evren

Araştırmanın çalışma evrenini Düzce’de 2003-2004 Öğretim Yılında il, ilçe ve köyde çalışan tüm ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. 141 ilköğretim okulunda 136 müdür ve 68 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 204 okul yöneticisi evreni oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılmış, örneklem alınmamıştır. Bir yöneticinin anketi dışında tüm anketler geri dönmüştür. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 12’si kadın, 191’i erkektir.

3.3. Verilerin Toplanması

Maslach Tükenmişlik Ölçeği Düzce ilindeki 2003-2004 Öğretim Yılında görev yapan 204 ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcısına elden ulaştırılmış ve elden toplanmıştır. 204 anketten 203 (% 99.5) anket geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel ve mesleki bilgilerini içeren bir bilgi formu ile “Maslach Tükenmişlik Envanteri” kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda yöneticilerin cinsiyeti, medeni durumu, eşinden destek alıp almaması, çocuk sahibi olup olmaması, çocuk sayısı, branşı, yaşı, mesleki kıdemi, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumu ile ilgili maddeler yer almaktadır (Bakz. Tablo 1).

Tablo 1. İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Özelliklerine İlişkin Bilgiler

	Değişkenler	Frekans	Yüzde
CİNSİYET	Kadın	12	5.9
	Erkek	191	94.1
MEDENİ DURUM	Evli	190	93.6
	Bekar	13	6.4
EŞ DESTEĞİ	Destek Olur	165	86.8
	Destek Olmaz	14	7.4
	Boş	11	5.8
ÇOCUK	Çocuksuz	27	13.3
	Çocuklu	176	86.7
BRANŞ	Sınıf öğretmeni	159	78.3
	Diğer branşlar	44	21.7
ÇOCUK SAYISI	Çocuksuz	27	13.3
	1 Çocuklu	25	12.3
	2 Çocuklu	86	42.3
	3 Çocuklu	46	22.7
	4 ve 5 Çocuklu	19	9.4
YAŞ	20-30	17	8.4
	31-35	34	16.7
	36-40	28	13.8
	41-45	46	22.7
	46-ve üzeri	78	38.4
MESLEKİ KIDEM	1-10 Yıl	37	18.2
	11-15 Yıl	24	11.8
	16-20 Yıl	31	15.3
	21-25 Yıl	66	32.5
	26 yıl ve üzeri	45	22.2
YÖNETİCİLİK KIDEMİ	1-5 Yıl	101	49.7
	6-10 Yıl	57	28.1
	11-15 Yıl	17	8.4
	16 yıl ve üzeri	28	13.8
EĞİTİM DURUMU	Eğt.Ön.Lis.	21	10.4
	Eğt.Enst.	80	39.4
	Eğt.Y.O.	22	10.8
	Eğt.Fak.	52	25.6
	Diğer alanlar	28	13.8
Toplam		203	100

Okul yöneticilerinin belirtilen kişisel ve mesleki değişkenlere göre gruplanmasında;

Branşa Göre: Değerlendirme sonucunda, yöneticilerin Sınıf Öğretmenliği (159), Türkçe (6), Matematik(5), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi(7), Sosyal Bilgiler (8), Fen Bilgisi (15), İş teknik (1), Sanat Tarihi (1) ve Ev Ekonomisi (1) branşlarında olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardaki yönetici sayısının az olması nedeniyle, branşlara göre yapılan analizde “Sınıf Öğretmenliği” ve “Diğer Branşlar” şeklinde gruplama yapılarak yorumlanmıştır.

Çocuk sayısına göre: çocuksuz, bir çocuklu, iki çocuklu, üç çocuklu ve 4-5 çocuklu şeklinde gruplanmıştır.

Yaşa göre: Değerlendirme sonucunda yöneticilerin 20-25 (N=3), 26-30 (N=15), 31-35 (N=34), 36-40 (N=28), 41-45 (N=46) ve 46 ve üzeri yaş (N=78) olduğu görülmüştür. 20-25 ve 26-30 yaş gruplarında yönetici sayısı çok az olduğu için bu iki grup birleştirilerek 20-30 yaş grubu olarak ele alınarak yorumlanmıştır.

Mesleki kıdeme göre: Değerlendirme sonucunda yöneticilerin 1-5 yıl (N=11), 6-10 yıl (N=26), 11-15 yıl (N=24), 16-20 yıl (N=31), 21-25 yıl (N=66), 26 ve üzeri yıl (N=45) olduğu görülmüştür. 1-5 yıl grubundaki yönetici sayısı çok az olduğu için 6-10 yıl grubu ile birleştirilerek 1-10 yıl şeklinde gruplandırılarak yorumlanmıştır.

Yöneticilik kıdemine göre: Değerlendirme sonucunda yöneticilerin 1-5 yıl (N=101), 6-10 yıl (N=57), 11-15 yıl (N=17), 16-20 yıl (N=17), 21-25 yıl (N=8) ve 26 ve üzeri (3) olduğu görülmüştür. 6-20, 21-25 ve 26 ve üzeri yıl grubundaki yönetici sayısının az olması nedeniyle bu üç grup “16 ve üzeri” yıl olarak gruplandırılarak yorumlanmıştır.

Eğitim durumuna göre: Eğitim Ön Lisans, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksek Okulu, Eğitim Fakültesi ve Diğer alanlar olarak gruplandırılmıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticilerinin kişisel ve mesleki özelliklerine ilişkin gruplamaların frekans ve yüzde dağılımları Tablo 1’de yer almaktadır.

3.4.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeği:

Tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve Ergin (1993) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri -MTE (Maslach Burnout Inventory-MBI) kullanılmıştır.

Tükenmişlik ölçümü sonucunda, bireyde tükenmişliğin tamamen var ya da yok olduğundan bahsedilmemektedir. Yaşanan tükenmişlik düzeyleri sürekli bir değişken olarak belirtilmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993).

Golembiewski ve Munzenrider (1981), tükenmişliğin üç unsurunu da değerlendiren maddelerin tükenmişliğin tam bir ölçümünün oluşmasını sağlamak için toplanabileceğini

(yekun çıkarılabileceğini) belirtmişlerdir. Toplam tükenmişlik puanının belirgin olarak çeşitlendiğini (değiştirdiğini) bulmuşlar ve çeşitli değişkenlerle birlikte beklenen yönlerde iş yerinin önemli boyutlarından olduğunu farz etmişlerdir. Meier (1984), daha fazla sayıda maddenin tükenmişlik ölçeğinin güvenilirliği üzerinde daha büyük bir katkı sağlayacağını belirtmiştir. Ayrıca toplam puanın iyi bir iç tutarlılığa (.88) sahip olacağını iddia etmiştir (Cordes ve Dougherty, 1993).

Maslach ise tükenmişliğin birleşik bir kavram olarak görülmesine karşı çıkmıştır. Ayrıca deneysel kanıtlar, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarının kavramsal olarak farklı unsurlar olduğu düşüncesini desteklemektedir (Iwanicki ve Schwab, 1981; Maslach ve Jackson, 1981'den akt: Cordes ve Dougherty, 1993). Üç farklı unsurun ele alınmasının önemi: her bir unsur arasındaki değişken korelasyon kalıpları ve yaş, iş yükü, özerklik, işteki zorluk, statü ve onay görmedeki doyum ve rol çatışması ve karmaşası gibi değişkenlerle gösterilmiştir (Friesen ve Sarros, 1988; Jackson, vd., 1986; Maslach ve Jackson, 1984). Bulgular yüksek oranda tutarlı olmasına karşın, bazı değişkenler bu üç unsurun her biriyle ya farklı olarak ilişkilendirilmiş ya da hiç ilişkilendirilmemiştir. Ayrıca tükenmişlik unsurlarıyla diğer değişkenler eğer farklı ilişkilendirilmişse hitap edilen tükenmişlik unsuruna dayanarak, müdahale stratejilerinin de farklı şekilde etkili olması muhtemeldir. Tükenmişliğin bütünüyle ölçülmesi bilgi kaybıyla sonuçlanır (Cordes ve Dougherty, 1993). Bu nedenle, her üç alt ölçeğin ayrı ayrı değerlendirilmesi yapılır. Tükenmişlik bir süreç olduğu ve değişik fonksiyonları içerdiği için tek bir puanla ifade edilmez. Bir bireyde tükenmişlik var ya da yok denilemez. Her üç ölçeğin birlikte değerlendirilmesi ile durum ortaya konur (Maslach ve Jackson, 1981; Çam, 1992).

Bu çalışmada Golembiewski ve Munzenrider (1981) ve Meier (1984)'in görüşleri doğrultusunda (akt: Cordes ve Dougherty, 1993) tükenmişlik hem alt boyutlar hem de toplam tükenmişlik olarak ele alınmıştır. Türkiye'de ise Çokluk (1999), Dolunay (2001), Özmen (2001) ve Gençer (2002) de araştırmalarında, tükenmişliği toplam tükenmişlik olarak ele almışlardır.

Tükenmişliği üç alt evrede değerlendiren Maslach Tükenmişlik Envanterinin birinci alt ölçeği, 9 maddeden (1,2,3,6,8,13,14,16,20) oluşan duygusal tükenme, ikincisi 5 maddeden (5,10,11,15,22) oluşan duyarsızlaşma ve üçüncüsü de 8 maddeden (4,7,9,12,17,18,19,21) oluşan kişisel başarısızlık alt ölçeğidir (Ergin, 1993). Bu çalışmada ayrıca, 22 maddenin toplanmasıyla "Toplam Tükenmişlik" puanı elde edilmiştir.

Alt ölçekler puanlanması ile ilgili olarak ölçeğin ilk uygulanmasında ölçeğin özgün formunda bulunan “hiçbir zaman – yılda birkaç kere – ayda bir – ayda birkaç kere – haftada bir – haftada birkaç kere – her gün” şeklindeki 7 basamaklı yanıt seçeneğinin uygun olmadığı görülmüştür. Daha sonra basamak sayısı 5’e indirilmiş ve “hiçbir zaman - çok nadir – bazen- çoğu zaman – her zaman” şeklinde düzenlenmesine karar verilmiştir (Ergin, 1993).

Maslach Tükenmişlik envanterinin 7 basamaklı özgün formuna göre yapılan puanlamada; Duygusal Tükenme (DT) için, 27 ve üzeri yüksek, 17-26 normal, 0-16 düşük; Duyarsızlaşma (D) için, 13 ve üzeri yüksek, 7-12 normal, 0-6 düşük; Kişisel Başarı (KB) için, 0-31 yüksek, 32-38 normal, 39 ve üzeri düşük şeklindeki ölçüte uyulmaktadır (Izgar, 2001).

Bu araştırmada ise alt ölçekler puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeğini oluşturan maddeler 0=hiçbir zaman, 1= çok nadir, 2=bazen, 3= çoğu zaman ve 4=her zaman şeklinde puanlanmış; ölçekten elde edilen verilerin genel olarak tükenmişliği ölçebilmesi için kişisel başarı alt ölçeğini oluşturan maddeler ise tersine 4=hiçbir zaman, 3=çok nadir, 2=bazen, 1=çoğu zaman ve 0=her zaman şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları elde edilmiştir (Ergin, 1993). Kişisel başarı alt puanları tersine puanlandığından, bu araştırmada kişisel başarısızlık olarak ele alınmıştır (Çetinkanat, 2002). Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz, kişisel başarısızlık boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Kişisel başarı boyutu tersine puanlandığı takdirde yüksek puanlar tükenmişlikteki artışı gösterir. Bu sayede, toplam tükenmişlik puanını elde etmek için üç alt ölçeğin puanları toplanır hale getirilirken, alt ölçek puanları da standartlaştırılarak birbiriyle kıyaslanır hale getirilmiştir. Tükenmişlik üzerine araştırma yapan Çokluk (1999), Dolunay (2001), Özmen (2001) ve Gençer (2002)’de araştırmalarında her üç alt ölçeği toplayarak toplam tükenmişlik puanı elde etmişlerdir.

Literatürde tükenmişlik çalışanlardan; Özer (1998), Yerlikaya (2000), Özmen (2001), 0-6 arası; Gencer (2002) 1-7 arası olan 7 basamaklı likert kullanmıştır. Ergin (1993), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) ve Baykoçak (2002) ise bu araştırmada olduğu gibi 0-4 arası 5 basamaklı likert kullanmıştır.

Maddeler 0-4 aralığında puanlandığı zaman alt ölçeklerin en yüksek ve en düşük puanları aşağıdaki gibidir:

Duygusal Tükenme (DT) (9 madde) : En yüksek: 36, en düşük: 0

Duyarsızlaşma (D) (5 madde) : En yüksek: 20, en düşük: 0

Kişisel Başarısızlık (KB) (8 madde) : En yüksek: 32, en düşük: 0

Toplam Tükenmişlik (TT) (22 madde): En yüksek: 88 en düşük: 0

Bu araştırmada, alt ölçeklerin birbirleriyle karşılaştırılabilmesi için, alt ölçek ve toplam tükenmişlik puanlarının aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve analizler aritmetik ortalamalara göre yapılmıştır. Öncelikle her bir bireyin alt ölçekten aldığı puan, alt ölçekteki madde sayısına bölünmüştür. Daha sonra her birey için elde edilen bu ortalamalar toplanarak birey sayısına bölünmüş ve elde edilen bu değerler Tablo 2’deki aralıklar dikkate alınarak yorumlanmıştır. Aritmetik ortalamalara göre yapılan değerlendirmelerde Tablo 2’de yer alan ölçüt kullanılmıştır:

Tablo 2. Aritmetik Ortalamalara Göre Değerlendirme Puan Aralıkları

Ağırlık Puanı	Seçenek	Puan Aralığı	Puan Aralıklarına Karşılık Gelen Yorum
0	Hiçbir Zaman	0-0.79	Çok Az Tükenmiş
1	Çok Nadir	0.80-1.59	Az Tükenmiş
2	Bazen	1.60-2.39	Orta Düzeyde Tükenmiş
3	Çoğu Zaman	2.40-3.19	Çoğunlukla Tükenmiş
4	Her Zaman	3.20-4	Çok Fazla Tükenmiş

Tükenmişliğin yüksekliği duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçeklerinde ve toplam tükenmişlikte yüksek puanı; tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekte ve toplam tükenmişlikte de orta düzeyi; tükenmişliğin düşük olduğunu ise duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçeklerinde ve toplam tükenmişlikte düşük puanı yansıtır.

Maslach Tükenmişlik Ölçeği’nin güvenirlik (iç tutarlık) katsayısını hesaplamada, “SPSS” paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı; Duygusal tükenme boyutu için $\alpha = .75$, Duyarsızlaşma boyutu için $\alpha = .62$, Kişisel başarısızlık boyutu için $\alpha = .71$ ve Toplam Tükenmişlik için $\alpha = .80$ olarak bulunmuştur. Ergin (1993) ise toplam 550 denekle çalıştığı araştırmasında güvenirlik katsayılarını şu şekilde bulmuştur: Duygusal Tükenme $\alpha = .83$, Duyarsızlaşma $\alpha = .65$, Kişisel Başarı $\alpha = .72$.

3.5. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümleri “SPSS for Windows 9.05” programından yararlanılarak yapılmıştır.

Araştırma sorularını çözümlmek için;

1. Alt problemle ilgili olarak uygulamadan elde edilen verilerin frekans, yüzde ve aritmetik ortalamaları tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

2. Alt problemle ilgili olarak ilişkili ölçümlerde tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır.

3. Alt problemle ilgili olarak bağımsız t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) hesaplanmış ve gruplar arası farkların nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Bağımsız t- testinin analizinde grupların varyansının eşit olup olmadığına Levene's t- testi ile bakılmış ve t- testi sonuçları buna göre yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucu elde edilen bulgular araştırmanın alt problem sırasına göre, önce ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyine ilişkin bulgular, daha sonra tükenmişlik düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular ve en sonunda da yöneticilerin tükenmişliklerinin kişisel ve mesleki değişkenler (cinsiyet, medeni durum, eş desteği, çocuk sahibi olup olmama, branş, çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumu) açısından nasıl fark gösterdiğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular (Birinci Alt Problem)

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik düzeyleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine Göre Dağılımı

Alt Ölçekler	$\bar{X}$	SS	N	Tükenmişlik Düzeyi	Puan Aralığı	N	%
Duygusal Tükenme	1.08	.60	203	Çok Az Tükenmiş	0 - 0.79	77	37.9
				Az Tükenmiş	0.80-1.59	85	41.7
				Orta Düzeyde Tük.	1.60-2.39	34	16.9
				Çoğunlukla Tük.	2.40-3.19	7	3.5
				Çok Fazla Tükenmiş	3.20-4	0	0
Duyarsızlaşma	.64	.56	203	Çok Az Tükenmiş	0 - 0.79	133	65.5
				Az Tükenmiş	0.80-1.59	57	28
				Orta Düzeyde Tük.	1.60-2.39	9	4.5
				Çoğunlukla Tük.	2.40-3.19	4	2
				Çok Fazla Tükenmiş	3.20-4	0	0
Kişisel Başarısızlık	.86	.49	203	Çok Az Tükenmiş	0 - 0.79	109	53.7
				Az Tükenmiş	0.80-1.59	82	40.4
				Orta Düzeyde Tük.	1.60-2.39	9	4.4
				Çoğunlukla Tük.	2.40-3.19	3	1.5
				Çok Fazla Tükenmiş	3.20-4	0	0
Toplam Tükenmişlik	.90	.40	203	Çok Az Tükenmiş	0 - 0.79	91	44.8
				Az Tükenmiş	0.80-1.59	96	47.3
				Orta Düzeyde Tük.	1.60-2.39	16	7.9
				Çoğunlukla Tük.	2.40-3.19	0	0
				Çok Fazla Tükenmiş	3.20-4	0	0

Tablo 3'ten de görüldüğü gibi, duygusal tükenme boyutunda; yöneticilerin 77'si çok az tükenmişken, 85'i az, 34'ü orta, 7'si çoğunlukla tükenmiştir. Duyarsızlaşma ölçeğinde yöneticilerin 133'ü çok az tükenmişken, 57'si az, 9'u orta ve 4'ü çoğunlukla tükenmiştir. Kişisel Başarısızlık ölçeğinde yöneticilerin 109'u çok az tükenmişken, 82'si az, 9'u orta, 3'ü çoğunlukla tükenmiştir. Toplam tükenmişlikte yöneticilerin 91'i çok az tükenmişken, 96'sı az, 16'sı orta düzeyde tükenmiştir. Çoğunlukla ve çok fazla düzeyde tükenmişlik yaşayan hiç yönetici yoktur. Yöneticilerin ortalama tükenmişlik puanları; duygusal tükenmede $\bar{X} = 1.08$ olup az tükenmişlik yaşadıkları, duyarsızlaşmada $\bar{X} = .64$ olup çok az tükenmişlik yaşadıkları, kişisel başarısızlıkta $\bar{X} = .86$ olup az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ve toplam tükenmişlikte $\bar{X} = .90$ olup az tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

4.2. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Düzeylerinin Farkına İlişkin Bulgular (İkinci Alt Problem)

Bu bölümde, okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının anlamlı fark gösterip göstermediğini anlamak için yapılan ilişkili ölçümlerde tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Analiz sonucu Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarına İlişkin ANOVA Sonucu

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Deneklerarası	134.728	202	.667		
Ölçüm	20.702	3	6.901	48.75	.000
Hata	85.776	606	.142		
Toplam	241.206	611			

*p<.05

Tablo 4'te de görüldüğü gibi; analizler sonucunda, okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur [$F_{(1-404)}=48.40$, $p<.05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Tukey analizine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Tukey Sonucu

	1-Duygusal Tükenme	2-Duyarsızlaşma	3-Kişisel Başarısızlık	Toplam Tükenmişlik
1-Duygusal Tükenme		*	*	*
2-Duyarsızlaşma	*		*	*
3-Kişisel Başarısızlık	*	*		
4-Toplam Tükenmişlik	*	*		

* $p < .05$

Tablo 5 ve Tablo 3 birlikte incelendiğinde; okul yöneticilerinin duygusal tükenme ortalamaları ($\bar{X}=1.08$) hem duyarsızlaşma ($\bar{X}=.64$), hem kişisel başarısızlık ($\bar{X}=.86$) hem de toplam tükenmişlik ($\bar{X}=.90$) ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek iken; duyarsızlaşma puanları da hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik puan ortalamalarından anlamlı olarak daha düşüktür.

4.3. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular (Üçüncü Alt Problem)

Bu bölümde, okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki değişkenlerinden; cinsiyet, medeni durum, eş desteği, çocuk sahibi olma, branş, çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumuna göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin bağımsız t- testi, ANOVA sonuçları ve aritmetik ortalamaları yer almaktadır.

4.3.1. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farkı

Kadın ($\bar{X}=1.36$) ve erkek ($\bar{X}=1.06$) yöneticilerin duygusal tükenme puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Duygusal Tükenme Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t-testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	12	1.36	.77	201	1.651	.100
Erkek	191	1.06	.58			

Tablo 6'dan da görüldüğü gibi; okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanları cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(201)}=1.651$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır.

Duyarsızlaşma ortalamalarına göre, kadın yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=.76$) erkek yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=.62$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Duyarsızlaşma Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	12	.76	.63	201	.830	.407
Erkek	191	.62	.56			

Tablo 7'den de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanları cinsiyete göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(201)}=.830$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duyarsızlaşma puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, kişisel başarısızlıkta kadın yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=1.09$) erkek yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=.83$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını anlamak için hesaplanan bağımsız t- testi sonucu Tablo 8'de görülmektedir.

Tablo 8. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	12	1.09	.62	201	1.734	.084
Erkek	191	.83	.48			

Tablo 8'de görüldüğü gibi, yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir [$t_{(201)}=1.734$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, toplam tükenmişlikte kadın yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=1.12$) erkek yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=.88$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 9'da görülmektedir.

Tablo 9. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kadın	12	1.12	.42	201	2.024	.044*
Erkek	191	.88	.40			

*p<.05

Tablo 9'dan da görüldüğü gibi, yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları cinsiyete göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(201)}=2.024$, $p<.05$]. Yöneticilerin cinsiyeti toplam tükenmişlik puanlarını etkilemekte, kadın yöneticiler erkek yöneticilerden daha fazla toplam tükenmişlik yaşamaktadırlar.

4.3.2. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Farkı

Bekâr ($\bar{X}=1.47$) ve evli yöneticilerin ($\bar{X}=1.05$) duygusal tükenme puanlarındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan bağımsız t- testi sonucu Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Duygusal Tükenme Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evli	190	1.05	.58	201	2.419	.016*
Bekar	13	1.47	.75			

*p<.05

Tablo 10 incelendiğinde görülmektedir ki; yöneticilerin duygusal tükenme puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(201)}=2.419$, $p<.05$]. Yani, bekâr yöneticilerin duygusal tükenme puanları ile evli yöneticilerin duygusal tükenme puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmektedir. Bekâr okul yöneticileri evlilerden daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadır.

Aritmetik ortalamalara göre, duyarsızlaşmada bekâr yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=1.47$) evli yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=1.05$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Duyarsızlaşma Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evli	190	.61	.54	12,799	1.695	.114
Bekar	13	.98	.78			

Tablo 11’de görüldüğü gibi yöneticilerin duyarsızlaşma puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(12,799)}=1.695$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duyarsızlaşma puanları medeni durum değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerinin evli ya da bekâr olması duyarsızlaşma düzeylerini etkilememektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, kişisel başarısızlıkta bekâr yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=1.20$) evli yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=.83$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 12’de görülmektedir.

Tablo 12. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evli	190	.83	.47	201	2.655	.009*
Bekar	13	1.20	.64			

* $p<.05$

Tablo 12’de görüldüğü gibi yöneticilerin kişisel başarısızlık algılarına ilişkin puanlar medeni duruma göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(201)}=2.655$, $p<.05$]. Bekâr yöneticilerin kişisel başarısızlık boyutundaki algılarına ilişkin ortalama puanları evli yöneticilerin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha fazladır. Kişisel başarısızlık boyutunda, bekâr okul yöneticileri evlilere göre kendilerini daha başarısız görmektedirler.

Aritmetik ortalamalara göre, toplam tükenmişlikte bekâr yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=1.26$) evli yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=.87$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 13’te yer almaktadır.

Tablo 13. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Medeni Duruma Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Evli	190	.87	.39	201	3.398	.001*
Bekar	13	1.26	.4886			

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde görülmektedir ki; yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(201)}=3.398$, $p<.05$]. Yani, bekâr ve evli yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklıdır. Bekâr okul yöneticileri, evlilere göre daha fazla toplam tükenmişlik algılamaktadırlar.

4.3.3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eş Desteğine Göre Farkı

Eşinden destek gören yöneticilerin duygusal tükenme puanlarıyla ($\bar{X}=1.02$) eşinden destek görmeyen yöneticilerin duygusal tükenme puanları ($\bar{X}=1.42$) arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 14'te yer almaktadır.

Tablo 14. Duygusal Tükenme Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Eş Desteği	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Eşinden Destek Gören	165	1.02	.56	14,248	1.898	.078
Eşinden Destek Görmeyen	14	1.42	.76			

Tablo 14'den de görüldüğü gibi yöneticilerin duygusal tükenme puanları eş desteğine göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(14,248)}=1.898$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme puanları eş desteğine göre değişmemektedir.

Duyarsızlaşma ortalamalarına göre, eşinden destek gören okul yöneticilerinin ortalama puanları ($\bar{X}=1.58$), eşinden destek görmeyen okul yöneticilerinin ortalama puanlarından ($\bar{X}=1.95$) daha düşüktür. Eş desteğindeki bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan bağımsız t- testi sonucu Tablo 15'te görülmektedir.

Tablo 15. Duyarsızlaşma Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t-testi Sonucu

Eş Desteği	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Eşinden Destek Gören	165	.58	.52	177	2.468	.015*
Eşinden Destek Görmeyen	14	.95	.70			

*p<.05

Tablo 15'ten de görüldüğü gibi yöneticilerin duyarsızlaşma boyutundaki algılarına ilişkin puanlar eş desteğine göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(177)}=2.468$, $p<.05$]. Bu sonuç aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, eşinden destek gören okul yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarına ilişkin ortalama puanlarının, eşinden destek görmeyen okul yöneticilerinin puan ortalamalarından anlamlı olarak daha düşüktür. Eşinden destek gören okul yöneticileri destek görmeyen yöneticilere göre daha az duyarsızlaşma yaşamaktadırlar.

Kişisel başarısızlık ortalamalarına göre, eşinden destek görmeyen yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=0.86$) eşinden destek gören yöneticilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=0.82$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını anlamak için hesaplanan bağımsız t- testi sonucu Tablo 16'da yer almaktadır.

Tablo 16. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Eş Desteği	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Eşinden Destek Gören	165	.82	.48	177	.301	.764
Eşinden Destek Görmeyen	14	.86	.41			

Tablo 16'da görüldüğü gibi yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları yöneticinin eşinden destek görüp görmemesine göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(177)}=.301$, $p>.05$]. Eşinden destek gören okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları ile eşinden destek görmeyen okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermemektedir. Yani eşinden destek görüp görmemesi okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanlarını etkilememektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, toplam tükenmişlikte eşinden destek almayan yöneticilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=1.11$) eşinden destek gören yöneticilerin puan

ortalamalarından ($\bar{X}=0.85$) daha yüksektir. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eş Desteğine Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Eş Desteği	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Eşinden Destek Gören	165	.85	.38	14,114	1.777	.097
Eşinden Destek Görmeyen	14	1.11	.54			

Tablo 17’den de görüldüğü gibi yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları eş desteğine göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(14,114)}=1.777$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları eş desteğine göre değişmemektedir. Toplam tükenmişlikte eşinden destek görmeyen yöneticilerin puan ortalamaları eşinden destek gören yöneticilerin puan ortalamalarından farklılaşmamaktadır. Yani eşinden destek görüp görmemek yöneticilerin toplam tükenmişlik düzeylerini etkilememektedir.

4.3.4. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Farkı

Duygusal tükenme ortalamalarına göre; çocuk sahibi olan yöneticilerin duygusal tükenme puanları ($\bar{X}=1.05$), çocuk sahibi olmayan yöneticilerin puanlarından ($\bar{X}=1.34$) farklıdır. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Duygusal Tükenme Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Çocuk	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Çocuklu	176	1.05	.55	29,665	1.777	.086
Çocuksuz	27	1.34	.82			

Tablo 18’den de görüldüğü gibi yöneticilerin duygusal tükenme puanları çocuk sahibi olup olmamalarına göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(29,665)}=1.777$, $p>.05$]. Çocuk sahibi olan yöneticilerin duygusal tükenme puanları ile çocuk sahibi olmayan yöneticilerin puanları çocuk sahibi olup olmama durumundan etkilenmemektedir. Başka bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme puanları çocuk sahibi olup olmamaya göre değişmemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, çocuk sahibi olan okul yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarına ilişkin ortalama puanları ($\bar{X}=.60$), çocuk sahibi olmayan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=.89$) farklıdır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için hesaplanan bağımsız t testi sonucu Tablo 19’da görülmektedir.

Tablo 19. Duyarsızlaşma Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Çocuk	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Çocuklu	176	.60	.53	30.847	2.091	.045*
Çocuksuz	27	.89	.70			

*p<.05

Tablo 19’den da görüldüğü gibi yöneticilerin duyarsızlaşma boyutundaki algılarına ilişkin puanlar çocuk sahibi olup olmamaya göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(30.847)}=2.091$, $p<.05$]. Bu sonuç aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, duyarsızlaşma boyutunda çocuk sahibi olmayan okul yöneticilerinin ortalama puanları, çocuk sahibi olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği çocuk sahibi olmayan okul yöneticileri, çocuk sahibi olanlara göre daha fazla yaşamaktadırlar.

Aritmetik ortalamalara göre, çocuk sahibi olmayan okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık boyutundaki puanları ($\bar{X}=1.03$) çocuğu olanlardan ($\bar{X}=.83$) daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 20’de yer almaktadır.

Tablo 20. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Çocuk	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Çocuklu	176	.83	.48	201	1.967	.051
Çocuksuz	27	1.03	.54			

Tablo 20’de yer aldığı gibi yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları yöneticilerin çocuk sahibi olup olmamalarına göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(201)}=1.967$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları çocuk sahibi olup olmamaya göre değişmemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, çocuk sahibi olan okul yöneticilerinin toplam tükenmişliklerine ilişkin ortalama puanları ($\bar{X}=0.86$), çocuk sahibi olmayan okul yöneticilerinin ortalama puanlarından ($\bar{X}=1.12$) daha düşüktür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan bağımsız t- testi sonucu Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuklu Olup Olmamaya Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Çocuk	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Çocuklu	176	.86	.38	30.180	2.443	.021*
Çocuksuz	27	1.12	.53			

*p<.05

Tablo 21’den de görüldüğü gibi yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları çocuk sahibi olup olmamaya göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(30.180)}=2.443$, $p<.05$]. Bu sonuç aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, toplam tükenmişlikte çocuk sahibi olmayan okul yöneticilerinin ortalama puanları, çocuk sahibi olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Çocuk sahibi olmayan okul yöneticileri çocuk sahibi olan yöneticilere göre toplam tükenmişlikte daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

4.3.5. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Branşa Göre Farkı

Duygusal tükenme ortalamalarına bakıldığında, branşı sınıf öğretmeni olan yöneticilerin puanlarının ($\bar{X}=1.06$), diğer branşlarda olan yöneticilerin puanlarından ($\bar{X}=1.15$) farklıdır. Bu puan farkının anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 22’de yer almaktadır.

Tablo 22. Duygusal Tükenme Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu

BRANŞ	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Sınıf öğretmeni	159	1.06	.61	201	.900	.36
Diğer branşlar	44	1.15	.53			

Tablo 22’den de görüldüğü gibi yöneticilerin duygusal tükenme puanları branşı sınıf öğretmeni olup olmamasına göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(201)}=.900$, $p>.05$].

Branşı sınıf öğretmeni olan yöneticilerin duygusal tükenme puanları ile diğer branşlarda olan yöneticilerin puanları anlamlı fark göstermemektedir. Başka bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme puanları branşa göre değişmemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, branşı sınıf öğretmenliği olan okul yöneticilerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarına ilişkin ortalama puanları ($\bar{X}=.58$), diğer branştan olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=.82$) daha düşüktür. Bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için hesaplanan bağımsız t testi sonucu Tablo 23’de görülmektedir.

Tablo 23. Duyarsızlaşma Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu

BRANŞ	N	X	SS	sd	t	p
Sınıf öğretmeni	159	.58	.54	201	2.585	.010*
Diğer branşlar	44	.82	.58			

*p<.05

Tablo 23’den de görüldüğü gibi yöneticilerin duyarsızlaşma boyutundaki algılarına ilişkin puanlar sınıf öğretmenliği branşında olup olmamaya göre anlamlı fark göstermektedir [$t_{(201)}=2.585$, $p<.05$]. Bu sonuç aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, duyarsızlaşma boyutunda sınıf öğretmenliği dışındaki branşta olan okul yöneticilerinin ortalama puanları, sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinin puan ortalamalarından daha yüksektir. Duyarsızlaşma boyutunda, sınıf öğretmenliği dışındaki branştan olan okul yöneticileri sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Aritmetik ortalamalara göre, sınıf öğretmenliği branşından olmayan okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık boyutundaki puanları ($\bar{X}=.94$) sınıf öğretmenliği branşında olanlardan ($\bar{X}=.82$) daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t- testi sonucu Tablo 24’te yer almaktadır.

Tablo 24. Kişisel Başarısızlık Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu

Branşı	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Sınıf öğretmeni	159	.82	.50	201	1.387	.167
Diğer branşlar	44	.94	.46			

Tablo 24'te görüldüğü gibi, yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları yöneticilerin sınıf öğretmenliği branşında olup olmamasına göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(201)}=1.387$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları branşı sınıf öğretmeni olup olmamasına göre değişmemektedir.

Aritmetik ortalamalara göre, sınıf öğretmenliği branşından olmayan okul yöneticilerinin toplam tükenmişlikteki puanları ($\bar{X}=1.00$), sınıf öğretmenliği branşında olanlardan ($\bar{X}=.86$) daha yüksektir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan bağımsız t- testi sonucu Tablo 25'de yer almaktadır

Tablo 25. Toplam Tükenmişlik Puanlarının Branşa Göre Bağımsız t- testi Sonucu

BRANŞ	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Sınıf öğretmeni	159	.86	.40	201	1.964	.051
Diğer branşlar	44	1.00	.39			

Tablo 25'ten de görüldüğü gibi yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları yöneticinin branşının sınıf öğretmeni olup olmamasına göre anlamlı fark göstermemektedir [$t_{(201)}=1.964$, $p>.05$]. Diğer bir deyişle yöneticilerin sınıf öğretmeni olup olmaması toplam tükenmişlik puanlarını etkilememektedir.

4.3.6. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilerin Sahip Olduğu Çocuk Sayısına Göre Farkı

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının çocuk sayısına göre aritmetik ortalamaları Tablo 26'da yer almaktadır.

Tablo 26. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Aritmetik Ortalamaları

ÇOCUK SAYISI	Duygusal Tükenme ($\bar{X}$)	Duyarsızlaşma ($\bar{X}$)	Kişisel Başarısızlık ($\bar{X}$)	Toplam Tükenmişlik ($\bar{X}$)
Çocuksuz	1.34	.89	1.03	1.12
1 Çocuklu	1.09	.59	.79	.87
2 Çocuklu	1.05	.68	.89	.91
3 Çocuklu	1.08	.52	.78	.85
4 ve 5 Çocuklu	.88	.43	.70	.72

Tablo 26'dan da görüldüğü gibi, çocuksuz olan ve çocuk sayısı farklı olan okul yöneticilerinin üç boyuttaki ve toplam tükenmişlikteki aritmetik ortalamaları birbirinden farklıdır. Duygusal tükenme ortalamaları incelendiğinde; en fazla puanı çocuksuz olan yöneticilerin ($\bar{X}=1.34$) aldığı, daha sonra sırayla bir çocuklu ($\bar{X}=1.09$), üç çocuklu ($\bar{X}=1.08$), iki çocuklu yöneticilerin ($\bar{X}=1.05$) aldığı, en az puanı ise dört ve beş çocuklu ($\bar{X}=.88$) yöneticilerin aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.581	4	.645	1.812	.128
Gruplarıçi	70.495	198	.356		
Toplam	73.076	202			

Tablo 27'den de görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanları arasında çocuk sayısı bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4,198)}=1.812$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme durumları, çocuk sayısına göre değişmemektedir.

Tablo 26'da yer alan duyarsızlaşmaya ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde en fazla puanı çocuksuz ($\bar{X}=.89$) olan yöneticinin aldığı, daha sonra sırayla iki çocuklu ($\bar{X}=.68$), bir çocuklu ($\bar{X}=.59$), üç çocuklu ($\bar{X}=.52$) yöneticilerin aldığı, en az puanı ise, dört ve beş çocuklu ($\bar{X}=.43$) yöneticinin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.581	4	.840	2.732	.030*
Gruplariçi	70.495	198	.307		
Toplam	73.076	202			

*p<.05

Tablo 28'den de görüldüğü gibi analiz sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanları arasında çocuk sayısı bakımından anlamlı fark vardır [$F_{(4-198)}=2.732$, $p<.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duyarsızlaşma durumları, çocuk sayısına göre değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey analizi sonuçları Tablo 29'da görülmektedir.

Tablo 29. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tukey Sonuçları

	Çocuksuz	1 Çocuklu	2 Çocuklu	3 Çocuklu	4 ve 5 Çocuklu
Çocuksuz				*	*
1 Çocuklu					
2 Çocuklu					
3 Çocuklu	*				
4 ve 5 Çocuklu	*				

*p<.05

Tablo 29'dan da görüldüğü gibi, Tukey testi sonucunda çocuksuz yöneticilerle üç çocuklu yöneticilerin, çocuksuz yöneticilerle dört ve beş çocuklu yöneticilerin duyarsızlaşma puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu görülmektedir. Yani çocuksuz olan okul yöneticileri ($\bar{X}=1.03$) hem üç çocuklu yöneticilerden ($\bar{X}=.78$) hem de dört ve beş çocuklu yöneticilerden ($\bar{X}=.70$) daha fazla duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Tablo 26'de yer alan kişisel başarısızlığa ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde en fazla puanı çocuksuz ($\bar{X}=1.03$) olan yöneticilerin aldığı, daha sonra sırayla iki çocuklu ($\bar{X}=.89$), bir çocuklu ($\bar{X}=.79$), üç çocuklu ($\bar{X}=.78$) yöneticilerin geldiği, en az puanı ise dört ve beş çocuklu ($\bar{X}=.70$) yöneticinin aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 30'da görülmektedir.

Tablo 30. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.698	4	.424	1.760	.138
Gruplariçi	47.734	198	.241		
Toplam	33.772	202			

Tablo 30'dan da görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları arasında çocuk sayısı bakımından anlamlı fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4-198)}=1.760$, $p>.05$]. Diğer bir deyişle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları, yöneticinin sahip olduğu çocuk sayısından etkilenmemektedir.

Tablo 26'da yer alan toplam tükenmişliğe ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde en fazla puanı çocuksuz ($\bar{X}=1.12$) olan yöneticinin aldığı, daha sonra sırayla iki çocuklu ($\bar{X}=.91$), bir çocuklu ($\bar{X}=.87$), üç çocuklu ($\bar{X}=.85$) yöneticilerin geldiğini en az puanı ise dört ve beş çocuklu ($\bar{X}=.72$) yöneticilerin aldığı ortaya çıkmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 31'de görülmektedir.

Tablo 31. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticinin Çocuk Sayısına Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	21.139	4	.535	3.348	.011*
Gruplariçi	31.633	198	.160		
Toplam	33.772	202			

* $p<.05$

Tablo 31'den de görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik puanları arasında çocuk sayısı bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-198)}=3.348$, $p<.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin toplam tükenmişlik

puanları, çocuk sayısına göre değişmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için hesaplanan Tukey analizi sonuçları Tablo 32’de görülmektedir.

Tablo 32. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Çocuk Sayısına Göre Tukey Sonuçları

	Çocuksuz	1 Çocuklu	2 Çocuklu	3 Çocuklu	4 ve 5 Çocuklu
Çocuksuz				*	*
1 Çocuklu					
2 Çocuklu					
3 Çocuklu	*				
4 ve 5 Çocuklu	*				

*p<.05

Tablo 32’den de görüldüğü gibi, Tukey testi sonucunda çocuksuz yöneticilerle üç çocuklu yöneticilerin ve çocuksuz yöneticilerle dört ve beş çocuklu yöneticilerin puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu görülmektedir. Yani çocuksuz olan okul yöneticileri ($\bar{X}=1.12$) hem üç çocuklu yöneticilerden ($\bar{X}=0.85$) hem de dört ve beş çocuklu yöneticilerden ($\bar{X}=0.72$) daha fazla toplam tükenmişlik yaşamaktadır.

4.3.7. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilerin Yaşına Göre Farkı

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının yaşa göre aritmetik ortalamaları Tablo 33’te yer almaktadır.

Tablo 33. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yaşa Göre Aritmetik Ortalamaları

YAŞ	Duygusal Tükenme ($\bar{X}$)	Duyarsızlaşma ($\bar{X}$)	Kişisel Başarısızlık ($\bar{X}$)	Toplam Tükenmişlik ($\bar{X}$)
20-30	1.18	.87	.89	1.01
31-35	1.16	.77	.93	.98
36-40	1.11	.70	.96	.96
41-45	1.09	.65	.82	.89
46-ve üzeri	1.02	.50	.79	.82

Tablo 33’ten de görüldüğü gibi, yaş gruplarına göre okul yöneticilerinin üç boyuttaki ve toplam tükenmişlikteki aritmetik ortalamaları birbirinden farklıdır. Duygusal tükenme ortalamaları incelendiğinde; en fazla puanı 20-30 yaş grubundaki yöneticiler ($\bar{X}=1.18$) alırken, fazla puandan başlayarak 31-35 yaş ($\bar{X}=1.16$), 36-40 yaş ($\bar{X}=1.11$), 41-45 yaş ($\bar{X}=1.09$) yöneticileri sıralanmakta, en düşük puanı 46 ve üzeri yaştaki ($\bar{X}=1.02$)

yöneticiler almaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 34’te görülmektedir.

Tablo 34. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.719	4	.180	.492	.742
Gruplariçi	72.357	198	.365		
Toplam	73.076	202			

Tablo 34’ten de görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanları arasında yaşa göre anlamlı fark olmadığını göstermektedir [$F_{(4-198)}=.492$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme puanları, yaşa göre değişmemektedir.

Tablo 33’de yer alan duyarsızlaşmaya ilişkin aritmetik ortalamalara göre en fazla puanı 20-30 yaş ($\bar{X}=87$) yöneticileri alırken, fazla puandan başlayarak 31-35 yaş ($\bar{X}=77$), 36-40 yaş ($\bar{X}=70$) ve 41-45 yaş ($\bar{X}=65$) yöneticileri sıralanmakta, en düşük puanı 46 ve üzeri yaştaki ($\bar{X}=50$) yöneticiler almaktadır. Duyarsızlaşmadaki bu puan farkını anlamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	3.179	4	.795	2.578	.039*
Gruplariçi	61.046	198	.308		
Toplam	64.225	202			

* $p<.05$

Tablo 35’ten de görüldüğü gibi, analiz sonuçları okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanları arasında yaş bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-198)}=2.578$, $p<.05$]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Tukey analizi hangi yaş grupları arasında fark olduğunu belirlemediği için, LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçları Tablo 36’da görülmektedir.

Tablo 36. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yaşa Göre LSD Sonuçları

YAŞ	20-30	31-35	36-40	41-45	46-ve üzeri
20-30					*
31-35					*
36-40					
41-45					
46-ve üzeri	*	*			

*p<.05

Tablo 36'dan da görüldüğü gibi, okul yöneticisinin yaşına göre duyarsızlaşma puanlarındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan LSD testi sonucunda, 46 ve üzeri yaştaki yöneticilerin duyarsızlaşma puanlarının hem 20-30 yaş hem de 31-35 yaş grubundaki yöneticilerden anlamlı olarak farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç tablo 38'de yer alan duyarsızlaşmaya ilişkin aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticiler ($\bar{X}=50$) hem 20-30 yaş grubundaki yöneticilerden ($\bar{X}=87$) hem de 31-35 yaş grubundaki yöneticilerden ($\bar{X}=77$) daha az duyarsızlaşma yaşamaktadır.

Tablo 33'de yer alan yöneticilerin yaşına ilişkin kişisel başarısızlık ortalamaları incelendiğinde, puanların farklı olduğu, en fazla puanı 36-40 yaş ($\bar{X}=96$) yöneticileri alırken, fazla puandan başlayarak, 31-35 yaş ($\bar{X}=93$), 20-30 yaş ($\bar{X}=89$) ve 41-45 yaş ($\bar{X}=82$) ve en düşük puanı 46 ve üzeri yaş ($\bar{X}=79$) yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.844	4	.211	.860	.489
Gruplariçi	48.587	198	.245		
Toplam	49.432	202			

Tablo 37'den de görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=.886$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları, yaşa göre değişmemektedir.

Tablo 33'te yer alan toplam tükenmişliğe ilişkin aritmetik ortalamalar incelendiğinde en fazla puanı 20-30 yaş grubundaki yöneticiler ($\bar{X}=1.01$) alırken, fazla puandan başlayarak 31-35 yaş ($\bar{X}=.98$), 36-40 yaş ($\bar{X}=.96$), 41-45 yaş ($\bar{X}=.89$) ve en düşük puanı 46 ve üzeri yaş grubundaki ($\bar{X}=.82$) ve yöneticiler almaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 38'de verilmiştir.

Tablo 38. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.063	5	.266	1.609	.173
Gruplarıçi	32.709	197	.165		
Toplam	33.772	202			

Tablo 38'den de görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik puanları arasında yaşa göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=1.609$, $p>.05$]. Diğer bir deyişle yöneticilerin toplam tükenmişlikleri yaştan etkilenmemektedir.

4.3.8. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Farkı

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının mesleki kıdeme göre aritmetik ortalamaları Tablo 44'te yer almaktadır.

Tablo 39. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Aritmetik Ortalamaları

MESLEKİ KIDEM	Duygusal Tükenme ($\bar{X}$)	Duyarsızlaşma ($\bar{X}$)	Kişisel Başarısızlık ($\bar{X}$)	Toplam Tükenmişlik ($\bar{X}$)
1-10 Yıl	1.22	.96	.90	1.04
11-15 Yıl	1.08	.57	.89	.89
16-20 Yıl	1.15	.58	.90	.93
21-25 Yıl	1.07	.56	.80	.86
26 yıl ve üzeri	.96	.55	.84	.83

Tablo 39'dan da görüldüğü gibi, mesleki kıdem yılı gruplarına göre okul yöneticilerinin üç boyuttaki ve toplam tükenmişlikteki aritmetik ortalamaları birbirinden farklıdır. Duygusal tükenmede en fazla puanı 1-10 yıl ($\bar{X}=1.22$) kıdeme sahip olan yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla 16-20 yıl ($\bar{X}=1.15$), 11-15 yıl ($\bar{X}=1.08$) ve 21-25 yıl ($\bar{X}=1.07$) kıdeme sahip yöneticilerin aldığı, en düşük puanı 26 ve üzeri kıdeme sahip ($\bar{X}=0.96$) yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 40'ta görülmektedir.

Tablo 40. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.509	4	.377	1.043	.386
Grupları içi	71.568	198	.361		
Toplam	73.076	202			

Tablo 40'tan da görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=.386$, $p>.05$]. Diğer bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme puanları, mesleki kıdemden etkilenmemektedir.

Tablo 39'da yer alan duyarsızlaşma ortalamaları incelendiğinde en fazla puanı 1-10 yıl ($\bar{X}=0.96$) kıdeme sahip olan yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla, 16-20 yıl ($\bar{X}=0.58$), 11-15 yıl ($\bar{X}=0.57$), 21-25 yıl ($\bar{X}=0.56$) kıdeme sahip yöneticilerin aldığı, en düşük puanı 26 ve üzeri kıdeme sahip ($\bar{X}=0.55$) yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 41'de görülmektedir.

Tablo 41. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	4.687	5	1.172	3.897	.005*
Gruplariçi	59.538	197	.378		
Toplam	64.225	202			

*p<.05

Tablo 41’den de görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanları arasında mesleki kıdem bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [$F_{(4-198)}=3.897$, $p<.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duyarsızlaşma puanları, mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmaktadır. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için Tukey analizi sonuçları Tablo 42’de görülmektedir.

Tablo 42. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre Tukey Sonuçları

MESLEKİ KIDEM	1-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 ve üzeri
1-10 yıl			*	*	*
11-15 yıl					
16-20 yıl	*				
21-25 yıl	*				
26 ve üzeri yıl	*				

*p<.05

Tablo 42’den de görüldüğü gibi Tukey testi sonucunda, duyarsızlaşma puanlarındaki farklılığın 1-10 yıl ile 16-20 yıl, 1-10 yıl ile 21-25 yıl ve 1-10 yıl ile 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Tablo 39’da yer alan duyarsızlaşmaya ilişkin aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, 1-10 yıl ($\bar{X}=0.96$) kıdeme sahip olan yöneticilerin hem 16-20 yıl ($\bar{X}=0.58$), hem 21-25 yıl ($\bar{X}=0.56$) hem de 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip ($\bar{X}=0.55$) yöneticilerden anlamlı olarak fazla duyarsızlaşma puanlarının olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği 16-20 yıl, 21-25 yıl ve 26 ve üzeri yıl kıdeme sahip yöneticilerden daha fazla yaşamaktadır.

Tablo 39’da yer alan kişisel başarısızlık ortalamaları incelendiğinde; mesleki kıdem gruplarına göre puanların farklılık gösterdiği, en fazla puanı 1-10 yıl ($\bar{X}=90$) ve 16-20 yıl ($\bar{X}=90$) kıdeme sahip olan yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla 11-15 yıl ($\bar{X}=89$) ve 26 ve üzeri yıl ($\bar{X}=84$) kıdeme sahip yöneticilerin aldığı, en düşük puanı 21-25 yıl ($\bar{X}=80$) kıdeme sahip yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 43’te görülmektedir.

Tablo 43. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.369	4	9.233	.373	.828
Gruplariçi	49.062	198	.248		
Toplam	49.432	202			

Tablo 43’ten de görüldüğü gibi analiz sonuçları, okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir. [$F_{(4-198)}=.373$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları, mesleki kideden etkilenmemektedir.

Tablo 39’da yer alan toplam tükenmişlik ortalamalarına bakıldığında, puanların farklı olduğu, en fazla puanı 1-10 yıl ($\bar{X}=1.04$) kıdeme sahip olan yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla 16-20 yıl ($\bar{X}=.93$), 11-15 yıl ($\bar{X}=.89$) ve 21-25 yıl ($\bar{X}=.86$) kıdeme sahip yöneticilerin aldığı, en düşük puanı 26 ve üzeri kıdeme sahip ($\bar{X}=.83$) yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 44’te görülmektedir.

Tablo 44. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.178	4	.294	1.788	.133
Gruplariçi	32.594	198	.165		
Toplam	33.772	202			

Tablo 44'ten de görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik puanları arasında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=1.788$, $p>.05$]. Başka bir ifadeyle yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları, mesleki kıdemden etkilenmemektedir.

4.3.9. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Farkı

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının yöneticilik kıdemine göre aritmetik ortalamaları Tablo 45'te yer almaktadır.

Tablo 45. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre Aritmetik Ortalamaları

YÖNETİCİLİK KIDEMİ	Duygusal Tükenme ($\bar{X}$)	Duyarsızlaşma ($\bar{X}$)	Kişisel Başarısızlık ($\bar{X}$)	Toplam Tükenmişlik ($\bar{X}$)
1-5 yıl	1.11	.69	.90	.94
6-10 yıl	1.21	.62	.88	.96
11-15 yıl	.90	.38	.68	.70
16 ve üzeri yıl	.87	.62	.74	.77

Tablo 45'ten de görüldüğü gibi, yöneticilikteki kıdem yılı gruplarına göre okul yöneticilerinin üç boyuttaki ve toplam tükenmişlikteki aritmetik ortalamaları birbirinden farklıdır. Duygusal tükenme ortalamaları incelendiğinde en fazla puanı 6-10 yıl ($\bar{X}=1.21$) yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla 1-5 yıl ($\bar{X}=1.11$), 11-15 yıl ($\bar{X}=.90$) ve 16 ve üzeri yıl ($\bar{X}=.87$) yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını hesaplamak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 46'da görülmektedir.

Tablo 46. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.830	3	.943	2.672	.049*
Gruplariçi	70.246	199	.353		
Toplam	73.076	202			

* $p<.05$

Tablo 46'dan da görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanları arasında yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. [$F_{(3-199)}=2.672$, $p<.05$]. Farkın hangi kıdem grupları arasında olduğunu belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Tukey analizi kıdem grupları arasındaki farkı belirlemediği için LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçları Tablo 47'de görülmektedir.

Tablo 47. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre LSD Sonuçları

YÖNETİCİLİK KIDEMİ	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üzeri yıl
1-5 yıl				
6-10 yıl				*
11-15 yıl				
16 ve üzeri yıl		*		

* $p<.05$

Tablo 47'den de görüldüğü gibi LSD testi sonucunda, duygusal tükenme puanlarındaki farkın 6-10 yıl ile 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip okul yöneticileri arasında olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Tablo 45'te yer alan duygusal tükenmeye ilişkin aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, 6-10 yıl ($\bar{X}=1.21$) kıdeme sahip olan yöneticilerin puanlarının 16 ve üzeri yıl ($\bar{X}=0.87$) kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak fazla olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticileri, 16 ve üzeri yıl kıdeme sahip yöneticilerden daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadır.

Tablo 45'te yer alan duyarsızlaşma ortalamaları incelendiğinde, yöneticilik kıdemine göre çok küçük farklarla da olsa puanların farklı olduğu, en fazla puanı 1-5 yıl ($\bar{X}=0.69$) yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin aldığı, daha sonra 6-10 yıl ($\bar{X}=0.62$) ve 16 ve üzeri yıl ($\bar{X}=0.62$) kıdeme sahip yöneticilerin geldiği, en düşük puanı 11-15 yıl ($\bar{X}=0.38$) yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 48'de görülmektedir.

Tablo 48. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.470	3	.490	1.554	.202
Gruplariçi	62.754	199	.315		
Toplam	64.225	202			

Tablo 48 incelendiğinde de görüldüğü gibi, analizler okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanları arasında yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$F_{(3-199)}=1.554$, $p>.05$]. Diğer bir deyişle yöneticilerin duyarsızlaşma puanları, yöneticilik kıdeminden etkilenmemektedir.

Tablo 45'te yer alan kişisel başarısızlık ortalamaları incelendiğinde, puanların farklı olduğu, en fazla puanı 1-5 yıl ($\bar{X}= .90$) yöneticilik kıdemine sahip olanların aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla 6-10 yıl ($\bar{X}= .88$) ve 16 ve üzeri yıl ($\bar{X}= .74$) yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin geldiği, en düşük puanı 11-15 yıl ($\bar{X}= .68$) yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 49'da verilmiştir.

Tablo 49. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.159	3	.386	1.593	.192
Gruplariçi	48.273	199	.243		
Toplam	49.432	202			

Tablo 49'da görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları arasında yöneticilik kıdemine göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir [$F_{(3-199)}=1.593$, $p>.05$]. Diğer bir ifadeyle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları, yöneticilik kıdeminden etkilenmemektedir.

Tablo 45'te yer alan toplam tükenmişlik ortalamaları incelendiğinde, yöneticilik kıdem gruplarına ait puanların farklı olduğu, en fazla puanı 6-10 yıl ($\bar{X}= .96$) yöneticilik

kıdemine sahip olan yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla 1-5 yıl ($\bar{X}=.94$), 16 ve üzeri yıl ($\bar{X}=.77$) ve 11-15 yıl ($\bar{X}=.70$) yöneticilik kıdemine sahip olanların geldiği görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 50’de görülmektedir.

Tablo 50. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.513	3	.504	3.112	.027*
Gruplariçi	32.259	199	.162		
Toplam	33.772	202			

*p<.05

Tablo 50’den de görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik puanları arasında yöneticilik kıdemine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir [$F_{(3-199)}=3.112$, $p<.05$]. Farkın hangi yöneticilik kademeleri grupları arasında olduğunu belirlemek için Tukey analizi yapılmıştır. Tukey analizi gruplar arasındaki farkı belirlemediği için LSD analizi yapılmıştır. LSD sonuçları Tablo 51’de görülmektedir.

Tablo 51. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Yöneticilik Kıdemine Göre LSD Sonuçları

YÖNETİCİLİK KIDEMİ	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16 ve üzeri yıl
1-5 yıl			*	*
6-10 yıl			*	*
11-15 yıl	*	*		
16 ve üzeri yıl	*	*		

*p<.05

Tablo 51’den de görüldüğü gibi LSD testi sonucunda, 1-5 yıl yöneticilik kademi olan yöneticilerin 11-15 yıl ve 16 ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olanlardan, 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip olanların 11-15 yıl ve 16 ve üzeri yöneticilik kıdemine sahip olanlardan farklı toplam tükenmişlik puanlarına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç Tablo 50’de yer alan toplam tükenmişliğe ilişkin aritmetik ortalamalarla birlikte değerlendirildiğinde, 1-5 yıl kademeye sahip olan yöneticilerin ($\bar{X}=.94$) hem 11-15 yıl ($\bar{X}=.70$) hem de 16 ve üzeri yıl ($\bar{X}=.77$) yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerden; 6-10 yıl ($\bar{X}=.96$) yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerin ise hem 11-15 yıl ($\bar{X}=.70$) hem de 16 ve

üzeri yıl ($\bar{X}=77$) yöneticilik kıdemine sahip yöneticilerden anlamlı olarak fazla toplam tükenmişlik puanına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl yöneticilik kıdemindeki yöneticiler, 11-15 yıl ve 16 ve üzeri yıl grubundakilerden daha fazla toplam tükenmişlik yaşamaktadır.

4.3.10. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Farkı

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının eğitim durumuna göre aritmetik ortalamaları Tablo 52’de yer almaktadır.

Tablo 52. Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalamaları

EĞİTİM DURUMU	Duygusal Tükenme ($\bar{X}$)	Duyarsızlaşma ($\bar{X}$)	Kişisel Başarısızlık ($\bar{X}$)	Toplam Tükenmişlik ($\bar{X}$)
Eğt.Ön.Lis.	.88	.41	.80	.75
Eğt.Enst.	1.04	.57	.87	.87
Eğt.Y.O.	1.25	.75	.80	.97
Eğt.Fak.	1.09	.72	.86	.93
Diğer	1.19	.75	.89	.99

Tablo 52’den de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre üç boyuttaki ve toplam tükenmişlikteki aritmetik ortalamaları birbirinden farklıdır. Duygusal tükenme ortalamaları incelendiğinde en fazla puanı Eğitim Yüksek Okulu mezunu olan yöneticilerin aldığı, ($\bar{X}=1.25$) fazla puandan başlayarak sırayla diğer alan mezunu ($\bar{X}=1.19$), Eğitim Fakültesi mezunu ($\bar{X}=1.09$), Eğitim Enstitüsü mezunu ($\bar{X}=1.04$) ve Eğitim Ön Lisans mezunu yöneticilerin ($\bar{X}=.88$) aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 53’te görülmektedir.

Tablo 53. Okul Yöneticilerinin Duygusal Tükenme Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	1.989	4	.497	1.385	.241
Gruplarıiçi	71.088	198	.359		
Toplam	73.076	202			

Tablo 53'ten de görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanları arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=1.385$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin duygusal tükenme puanları, yöneticinin eğitim durumuna göre değişmemektedir.

Tablo 52'de yer alan duyarsızlaşma ortalamaları incelendiğinde, en fazla puanı diğer okul mezunu ($\bar{X}=75$) ve Eğitim Yüksek Okulu ($\bar{X}=75$) mezunu yöneticilerin aldığı, daha sonra Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=72$) ve Eğitim Enstitüsü mezunu ($\bar{X}=57$) yöneticilerin geldiği, en düşük puanı Eğitim Ön Lisans mezunu ($\bar{X}=41$) yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için hesaplanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Okul Yöneticilerinin Duyarsızlaşma Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	2.474	4	.619	1.983	.098
Gruplarıçi	61.750	198	.301		
Toplam	64.225	202			

Tablo 54'ten de görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanları arasında yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=1.983$, $p>.05$]. Diğer bir deyişle yöneticilerin duyarsızlaşma puanları, yöneticilerin eğitim durumundan etkilenmemektedir.

Tablo 52'de yer alan kişisel başarısızlık puan ortalamaları incelendiğinde, birbirine çok yakın olmakla beraber, en fazla puanı diğer alan mezunu grubuna giren ($\bar{X}=89$) yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}=87$), Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=86$) mezunu yöneticilerin aldığı, en düşük puanı Eğitim Ön Lisans mezunu ($\bar{X}=80$) ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu ($\bar{X}=80$) yöneticilerin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 55'te yer almaktadır.

Tablo 55. Okul Yöneticilerinin Kişisel Başarısızlık Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.179	4	4.476E-02	.180	.949
Gruplariçi	49.253	198	.249		
Toplam	49.432	202			

Tablo 55'ten de görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları arasında yöneticilerin eğitim durumuna göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=.180$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin kişisel başarısızlık puanları, yöneticilerin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır.

Tablo 52'de yer alan toplam tükenmişlik ortalamaları incelendiğinde, en fazla puanı diğer okul mezunu grubundaki ($\bar{X}=.99$) yöneticilerin aldığı, fazla puandan başlayarak sırayla Eğitim Yüksek Okulu ($\bar{X}=.97$), Eğitim Fakültesi ($\bar{X}=.93$), Eğitim Enstitüsü mezunu ($\bar{X}=.87$) yöneticilerin aldığı, en düşük puanı Eğitim Ön Lisans mezunu ($\bar{X}=.75$) yöneticilerinin aldığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 56'da görülmektedir.

Tablo 56. Okul Yöneticilerinin Toplam Tükenmişlik Puanlarının Eğitim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynakları	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.929	4	.232	1.401	.235
Gruplariçi	32.842	198	.166		
Toplam	33.772	202			

Tablo 56'dan da görüldüğü gibi analizler, okul yöneticilerinin toplam tükenmişlik puanları arasında eğitim durumuna göre anlamlı fark olmadığını göstermiştir [$F_{(4-198)}=1.401$, $p>.05$]. Başka bir deyişle yöneticilerin toplam tükenmişlik puanları, yöneticinin eğitim durumuna göre değişmemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin sonuçlar alt problemlerin sırasına göre ele alınmıştır. Önce tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlar, daha sonra tükenmişlik düzeylerindeki farklılıklara ilişkin sonuçlar, en son olarak da kişisel ve mesleki değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, eş desteği, çocuk sahibi olup olmama, branş, çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumuna) göre tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlar verilmiştir. Bu araştırmanın sonuçları, yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Birinci Alt Problem):

Okul yöneticileri, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği “az düzeyde” yaşarken, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği “çok az düzeyde” yaşamaktadırlar.

Bu bulgu, Türkiye’de araştırma yapan, Aydın (2002)’ın ve Aksu ve Baysal (2005)’ın okul yöneticilerinin ve Baykoçak (2002)’ın beden eğitimi öğretmenlerinin düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulgusuyla tutarlı; Izgar (2000, 2001)’ın okul yöneticilerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulgularıyla tutarsız olarak değerlendirilebilir.

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği az, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği çok az yaşadığı bulgusu yurt dışında araştırma yapan Sarros (1988)’un okul müdürlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında ortalama düzeyin altında tükenmişlik yaşadığı bulgusuyla tutarlı olarak yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin düşük düzeyde tükenmişlik yaşamalarına açıklama getiren Ratsay (1986), okul müdürlerinin sorunlarını kendi aralarında paylaştıklarından dolayı tükenmişlik duygusunun azaldığını, bu durumun araştırmalarla ortaya konduğunu belirtmiştir (Akt: Sarros, 1988). Tanner ve Atkins (1990) ise, zaman yönetimi tekniklerini bilen ve tam olarak kullanan okul müdürlerinin daha az görev temelli stres yaşadıklarını söylemiştir (Akt: Torelli ve Gmelch, 1992). Torelli ve Gmelch (1992), müdürlerin kendi iş yüklerini müdür yardımcıları olarak azaltabileceklerini ve böylece müdürlerin streslerinin azaltılabileceğini ifade etmiştir. Gmelch (1988); eğitim yöneticilerinin genellikle daha az stres yaşadıklarını,

düşük stresin sebebinin yönetsel dayanıklılık ve içsel kontrol olabileceğini belirtmiştir. Yöneticinin katılık, yoğun etkileşim ve anlık karar verme zorluklarıyla baş edebilme sürecinde destek sağlayan yöneticilere özgü zihinsel bir yapının var olabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca; deneyim, iyi bir zaman yönetimi, olayların göreceli önemi, yaratılış ve sağduyu yönetsel stresi hafifletici rol oynayabilir

Türkiye’de ve yurt dışında okul yöneticileri ve farklı meslek grupları üzerine yapılan araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, farklı düzeylerde olmakla birlikte, yöneticilerin genellikle düşük ve orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı söylenebilir.

Bu çalışmada; okul yöneticilerinin az ya da çok az düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulgusu, yurt dışında ve Türkiye’de daha önce yapılan araştırma bulgularından bir kısmıyla tutarlı gözükmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği az düzeyde, duyarsızlaşmayı çok az düzeyde yaşaması çoğu yöneticinin; yeterli başatma becerilerine sahip olmaları, okul müdürlerinin sorunlarını kendi aralarında paylaşmaları ve zaman yönetimi tekniklerini bilmeleri ve tam olarak kullanmalarıyla açıklanabilir. Araştırmaya katılan yöneticiler ilköğretim okullarında çalışmaktadırlar ve İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi’ne göre ilköğretim denetçileri yılda en az iki kez ilköğretim okullarını ziyaret etmektedir. Bu ziyaretler sırasında yöneticiler sorunlarını denetçilerle paylaşma olanağına sahiptirler. Ayrıca araştırmanın yapıldığı ilin küçük olmasından dolayı, yöneticiler denetçilerle kolaylıkla iletişim kurabilmekte, informal ortamlarda da görüşebilmektedirler. Bu görüşmelerde yöneticilerin okullarıyla ilgili yaşadığı sorunlar ve çözüm yolları üzerinde konuşulabilmektedir. Yöneticilerin meslektaşlarıyla ve üst yöneticilerle sorunlarını paylaşması tükenmişlik düzeylerinin düşük olmasında etken olabilir.

Okul yöneticilerinin çok az ya da az düzeyde tükenmişlik yaşaması yöneticilerin cinsiyet, mesleki kıdem, eş desteği ve medeni durum bulgularıyla da tutarlıdır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin az düzeyde kişisel başarısızlık yaşaması, kendilerini başarılı gördükleri, yani kendilerini büyük oranda yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabilir ki bu sonuç, Arıcan (1999)’ın ilköğretim okulu yöneticilerinin çok az düzeyde yetersizlik yaşadığı bulgusunu desteklemektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlikte az düzeyde, duyarsızlaşmada çok az düzeyde tükenmişlik yaşaması; alt boyutlardaki ve toplamdaki tükenmişlik düzeylerinin birbiriyle

tutarlı olduğu, planlanan eğitim faaliyetlerinin öğretim eylemine dönüştüğü yer olan okulların işleyişinin oldukça iyi düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan bu araştırma sonucu, tükenmişlik ölçeğini kendi kendilerine dolduran yöneticilerin, sosyal beğenirlik yönünde yanıtladıkları ve olan durumdan ziyade olması gerekene göre değerlendirme yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun iki büyük deprem yaşaması; deprem sonrası çadır, prefabrik ve baraka dersliklerde eğitimi devam ettirmeye çalışmaları, yöneticilerin dayanıklılıklarını ve dirençlerini artırmış ve olumsuz koşullarla mücadele etmede yöneticilere deneyim kazandırmış olabilir. Kendilerinin, yakınlarının ve çevrelerindeki kişilerin yaşadığı sıkıntı ve acılardan sonra, yöneticiler okulda karşılaştıkları sorunları fazla önemli görmeyerek kendilerini duygusal olarak yormamış ve böylece stresten korumuş olabilirler.

Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin genel ortalamalar çok az ve az düzeyde olmasına karşın, tükenmişlik düzeylerine ilişkin frekanslara bakıldığında, duygusal tükenmede yöneticilerin 34'ünün orta, 7'sinin çoğunlukla, duyarsızlaşmada yöneticilerin 9'unun orta, 4'ünün çoğunlukla, kişisel başarısızlıkta yöneticilerin 9'unun orta, 3'ünün çoğunlukla, toplam tükenmişlikte yöneticilerin 16'sının orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı görülmektedir.

Yurt dışındaki araştırmacılardan, Weber, Weltle ve Lederer (2005) araştırmalarında; okul müdürlerinin strese bağlı hastalıklara yakalanma oranının fazla olduğunu belirtmiştir. Gmelch, okul müdürlerine yaşamlarında iş bağlantılı stresin yüzdesini sormuş; okul müdürlerinin % 60'tan fazlası, toplam streslerinin en azından % 70'inin kendi mesleklerinden kaynaklandığını söylemişlerdir (Bergin ve Solman, 1988).

Terzi (2005) ilköğretim okullarında görev yönelimli kültürün birinci sırada yer aldığı, başarı yönelimli kültürün ikinci, bürokratik kültürün üçüncü ve destek kültürünün son sırada yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Görev yönelimli kültürün birinci sırada yer alması örgütte hemen her etkinliğin amaca yönelik olmasıyla, bireysel amaçlardan çok örgütsel amaçların ön planda olmasıyla açıklanabilir. Görev yönelimli olduğu düşünülen ilköğretim okullarında tükenmişliğin yaşanması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Schaufeli ve Enzmann (1998), tükenmişliğe yol açan üç etken bulmuşlardır. Bunlar; a) İşe başlama sırasındaki güçlü motivasyon, b) Uygunsuz iş çevresi, c) İstenmeyen iş çevresine tepki olarak yetersiz baş etme becerilerinin kullanımıdır (Golden, Piedmont, Ciarrocchi ve Rodgeron,

2004). Bu faktörler özellikle birçok yöneticinin durumuna uygundur. Öncelikle okul yöneticisinin yönetim görevinden dolayı okulla ilgili her konuda başarılı olma isteği güçlü bir başlangıç motivasyonunu işaret eder. Freudenberger ve Richelson (1980)'un “mesleğe aşırı bağlanma hastalığı” olarak tanımladığı (Golden, Piedmont, Ciarrocchi ve Rodgerson, 2004) tükenmişlik, görevlerine ve okullarına aşırı bağlılık gösteren okul yöneticilerinde görülebilir.

Duygusal tükenmede 41, duyarsızlaşmada 13, kişisel başarısızlıkta 12, toplam tükenmişlikte 16 yöneticinin orta ve çoğunlukla düzeyinde tükenmişlik yaşaması; ilköğretim okulu yöneticileri için tükenmişliğin sorun olarak ele alınması gerektiğini ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre, okul yöneticilerinin önemli bir oranının stres yönetimi ve tükenmişlikle başetme sürecinde sorun yaşadığı söylenebilir. Tükenmişliğin bireysel bir sorun olarak görülmeyip, genel bir sorun olarak görülerek, okul yöneticilerinde tükenmişliği önleyici tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanabilir.

5.2. Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik Düzeylerinin Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık ve Toplam Tükenmişliğe Göre Anlamlı Fark Gösterip Göstermediğine İlişkin Sonuçlar (İkinci Alt Problem):

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme ortalamaları hem duyarsızlaşma hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek iken; duyarsızlaşma puanları da hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik puan ortalamalarından anlamlı olarak daha düşüktür.

Bir önceki alt problemin sonucunda da belirtildiği gibi, okul yöneticileri duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği az düzeyde yaşarken, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği çok az düzeyde yaşamaktadırlar. Okul yöneticilerinin, az düzeyde tükenmişlik yaşadığı; duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik ve çok az düzeyde tükenmişlik yaşadığı duyarsızlaşma puanları anlamlı olarak farklıdır. Okul yöneticileri; az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları duygusal tükenmeyi, az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları kişisel başarısızlıktan, az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları toplam tükenmişlikten ve çok az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları duyarsızlaşmadan anlamlı olarak daha fazla yaşamaktadırlar. Bu sonuç Örmən (1993)'in yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin tehlikeli boyutta olmadığı, duygusal tükenmenin yöneticiler için en büyük sorun teşkil ettiği sonucuyla da tutarlı olarak değerlendirilebilir. Yerlikaya (2000) ise, öğretmenlerin en fazla tükenmişliği

kişisel başarısızlık boyutunda yaşadığını, onu sırayla duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın izlediğini bulmuştur. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin en az düzeyde tükenmişliği duyarsızlaşma alanında yaşadığı sonucu, Yerlikaya (2000)'nın öğretmenlerin en az düzeyde tükenmişliği duyarsızlaşma alanında yaşadığı bulgusunu desteklemektedir.

Duygusal tükenme, işi gereği insanlara yardım edenlerde görülen, aşırı psikolojik ve duygusal gereksinimlerin (etkileşimlerin) yol açtığı duygusal yorulma, işle ilgilenmek için zihinsel gücü bulamama durumudur (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986; Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Jackson, Turner ve Brief, 1987; Iacovides, vd., 2003;). Yerlikaya (2000) sınıf öğretmenlerinde duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeylerinin az olması, kişisel başarısızlık puanlarının daha fazla olması durumunu; sınıf öğretmenlerinin hala iyimserlik ve yardımseverlik duygularını kaybetmemiş olmaları, buna karşılık meslekteki uygulama ve verimlilik açısından kendilerini başarısız olarak algılamalarıyla açıklamaktadır. Ergin (1993) ise duygusal tükenmeyi Maslach (1982)'in yorumundan yararlanarak; duygusal tükenmenin yordayıcıları arasında işin bireyin hayatında önemli bir yer tutması ve işle ilgili konuları boş zamanlarında kendilerine sıkıntı etmelerinin, tükenmişlikle ilgili bir olguyu gündeme getirdiğini, duygusal tükenmenin işine ve karşısındaki insana değer veren insanlarda görüldüğünü belirterek açıklamıştır.

Okul yöneticilerinin duygusal tükenme şeklindeki tükenmişliği; kişisel başarısızlık, toplam tükenmişlik ve duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişlikten daha fazla yaşamaları sonucu; okul yöneticilerinin okulun işlerini önemseydiği şeklinde yorumlanabileceği gibi; veli, öğrenci, öğretmen gibi iletişim halinde olduğu kişilerle sürekli iç içe ve bu kişilerin gereksinimlerine yanıt bulma çabası içerisinde olmaktan dolayı duygusal olarak yorulma yaşadıklarıyla açıklanabilir. Okul yöneticisi okul içinde; idari personel, öğretmenler, öğrenciler, diğer okul personeli, okul dışında; öğrenci velileri, okul aile birliği, diğer okul ve kurum müdürlükleri, ilçe milli eğitim müdürlüğü, il milli eğitim müdürlüğü, Milli Eğitim Bakanlığı, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar, öğrenci taşımacılığı, okul kantin işletmeciliği, okul çevresi, diğer özel ve resmi kuruluşlar ile ilişki kurmaktadır (MEB İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı). Ayrıca ilköğretim okullarındaki müdür yardımcısı sayısının da okulda yönetici iş yükünün üstesinden gelmek için yeterli olmadığı söylenebilir. İlköğretim okullarında öğrenci sayısı 601'e kadar olanlara bir, 601-1401'e kadar iki, 1401-2201'e kadar üç, 2201 ve daha fazlasına dört müdür yardımcısı norm kadrosu verilmektedir (Milli Eğitim

Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik, Madde, 7,8).

Duyarsızlaşma, hizmet verilen insanlara karşı duygudan yoksun, katı, alaycı, uygunsuz, olumsuz ve duyarsız davranışlara işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986). Bu araştırmada okul yöneticilerinin duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği, kişisel başarısızlıktan ve toplam tükenmişlikten daha az yaşamaları, onların öğrenci, öğretmen, veli ve okul ile ilgili olan herkese karşı olumsuz davranışlarının en az düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir ki, tersini yapmak hem yasal düzenlemelerle yasaklanmış, hem de etik olarak Türk toplumunda hoş karşılanmayan bir durumdur. Okul yöneticileri bir nevi işletme yöneticileri gibi kendi okullarının diğer okullara göre daha iyi bir konumda olduğunu kanıtlamak, öğrencileri okullarına çekmek için okullarıyla ilgili olumlu bir görünüm sağlamak durumundadırlar. Bunu yaparken de okulun hizmet sunduğu kimselere karşı gerekli saygı ve özen içinde davranmaları gerekmektedir. Babaoğlu ve Çakan (2005) ilköğretim okulu yöneticileri üzerine yaptıkları araştırmada, okul yöneticilerinin insanlar arası ilişkiler alanında oldukça iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İnsanlar arası ilişkilerde iyi durumda olan okul yöneticilerinin hizmet verdikleri insanlara karşı olumsuz davranışları da en az düzeyde göstermeleri bu araştırma sonucuyla tutarlı bir durumdur.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin az düzeyde tükenmişlik yaşadığı kişisel başarısızlık düzeylerinin duyarsızlaşmadan anlamlı olarak yüksek, duygusal tükenmeden anlamlı olarak düşük olması, yöneticilerin kendilerini çok başarısız görmedikleri, oldukça başarılı gördükleri şeklinde yorumlanabilir ki bu sonuç, Babaoğlu ve Çakan (2005)'in ilköğretim okulu yöneticilerinin teknik, kavramsal ve insanlar arası ilişkiler alanında oldukça iyi düzeyde olduğu sonucuyla tutarlı bir durumdur.

Literatürde hem Türkiye’de hem de yurt dışında tükenmişlik düzeylerinin anlamlı farklılığına ilişkin hiçbir araştırmaya rastlanmamıştır.

5.3. Okul Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar (Üçüncü Alt Problem):

Okul yöneticileriyle ilgili kişisel ve mesleki değişkenler; cinsiyet, medeni durum, eş desteği, çocuk sahibi olup olmama, branş, çocuk sayısı, yaş, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi ve eğitim durumudur.

Tükenmişlik araştırmalarında cinsiyet ve medeni durum en fazla çalışılan değişkenler olduğundan, diğer değişkenlerle ilgili yapılan araştırmalardan daha fazla araştırmaya ulaşılmış, bu iki değişkene ilişkin sonuçlar, alt boyutlar ve toplam tükenmişlik olarak ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Diğer değişkenlerle ilgili sonuçlar ise tüm alanlar birlikte değerlendirilerek ele alınmıştır.

5.3.1.Okul Yöneticilerinin Cinsiyetine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Duygusal tükenme boyutunda kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliklerini algılamaları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Bu sonuç Türkiye’de yapılan araştırmalardan; Izgar (2001)’ın Aydın (2002)’in, Aksu ve Baysal (2005)’in, Dönmez ve Güneş (2001)’in okul yöneticilerinin; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çokluk (1999), Yerlikaya (2000), Seğmenli (2001), Dolunay (2001), Işıklar (2002) ve Çavuşoğlu (2005)’nun öğretmenlerin; bulgularıyla tutarlıdır. Aksu ve Baysal (2005) kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmamasını, kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliği benzer koşullarda yaşadığı için, tükenmişlikle baş etme durumlarının da benzerlik gösterdiğiyle açıklamıştır.

Duygusal tükenme puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu, yurt dışında yapılan araştırmalardan, Gmelch (1988)’in okul yöneticilerinin, Hock (1988)’un ve Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001)’in öğretmenlerin tükenmişlik puanı üzerinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmadığı sonuçlarıyla tutarlıdır.

Görüldüğü gibi hem Türkiye hem de yurt dışında yapılan birçok araştırma cinsiyetin duygusal tükenme üzerinde anlamlı fark yaratmadığını desteklemektedir. Daha farklı araştırmalarda; Izgar (2001), Aydın (2002) ve Aksu ve Baysal (2005) okul yöneticilerinde, Baysal (1995), Özmen (2001), Yerlikaya (2000) ve Baykoçak (2002) öğretmenlerde, Murat (2003) akademisyenlerde kadınların duygusal tükenmede erkeklerden daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Kadın okul yöneticilerinin daha fazla duygusal tükenme yaşadığı bulgusu, kadınların cinsiyet rolleri gereği karşılarındaki insanları daha fazla gözettikleri ve önem verdiklerinden, kadınların duygusal tükenmişliklerinin arttığı, ayrıca kadınların işin “insan ilişkileri” yönüne önem vermelerinin duygusal tükenme yönünden cinsiyet farklılıklarını ortaya koyduğu şeklinde özetlenmektedir (Ergin, 1993). Yerlikaya (2000), duygusal tükenmenin kadınlarda

çok görülmesini, onların kişilik yapısı olarak daha duygusal olmalarına, güçlükler ve engeller karşısında duyguları daha yoğun yaşamalarına, insana ve insan ilişkilerine daha fazla önem vermelerine bağlamaktadır. Özmen (2001) kadınların evdeki sorumluluklarının da daha fazla olması nedeniyle iş yaşamında daha da fazla yorulduğu ve yıprandığını belirtmiştir. Tümkaya (1996) ise erkek öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşamalarının şaşırtıcı olduğunu, çünkü Türkiye’de kadınların taşıdığı sorumluluklar dikkate alındığında kadın öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik göstermelerinin daha beklenen bir durum olduğunu, diğer yandan öğretmenlik mesleğinin hala kadın mesleği olarak algılanmasının, kadınların meslekteki sorunlara karşı daha fazla baş etme becerisi geliştirmelerine yol açabileceğini belirtmiştir.

Yurt dışında araştırma yapan Byrne (1991) ve Maslach ve Jackson (1981; 1985)’ın araştırmaları sonunda ulaştıkları; kadınların duygusal tükenme boyutunda erkeklere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulgusu, bu çalışmanın bulgusuyla tutarlı gözükmemektedir. Maslach ve Jackson (1985), kadınların duygusal tükenme puanlarının erkeklerden daha yüksek olmasını, kadın rolünün; bakımı, beslemeyi ve diğer insanları ve onların sorunlarını düşünmeyi vurguladığını belirtmekte, kadınların rolü gereği duygusallığa daha yatkın olmakla birlikte, insanların sorunlarını duygusal olarak daha fazla paylaştıkları, kadınların ailelerinin gereksinimlerinden de daha fazla sorumlu oldukları, bu yüzden hem evde hem de işte kendilerini duygusal olarak daha fazla yorduklarıyla açıklamaktadır.

Duyarsızlaşma boyutunda kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliklerini algılamaları istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Bu bulgu Türkiye’de yapılan araştırmalardan; Dönmez ve Güneş (2001), Aydın (2002), Aksu ve Baysal (2005)’ın cinsiyetin okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çokluk (1999), Yerlikaya (2000), Seğmenli (2001), Dolunay (2001), Işıklar (2002), Baykoçak (2002) ve Çavuşoğlu (2005)’nun cinsiyetin öğretmenlerin duyarsızlaşma puanı üzerinde anlamlı fark yaratmadığı bulgularıyla tutarlıdır.

Ergin (1993) cinsiyete göre duyarsızlaşmada fark görülmemesini, bu alt boyutta sosyal beğenirlik yönünde yanıt verme eğiliminin fazla olmasıyla açıklarken, Aksu ve Baysal (2005) kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmamasını, kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliği benzer koşullarda yaşadığı ve tükenmişlikle baş etmelerinin de benzerlik gösterdiğiyle açıklamıştır.

Daha farklı sonuçlara ulaşan; Izgar (2001) okul yöneticileri, Yerlikaya (2000) öğretmenler, Ergin (1993; 1995) kadın doktor, hemşire ve akademisyenler üzerine yaptıkları araştırmalarda; kadınların duyarsızlaşma puanlarının erkeklerinkinden anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yerlikaya (2000), duyarsızlaşma puanlarının kadınlarda daha çok görülmesini, onların kişilik yapısı olarak daha duygusal olmalarına, güçlükler ve engeller karşısında duyguları daha yoğun yaşamalarına, insana ve insan ilişkilerine daha fazla önem vermelerine bağlamaktadır. Bu durum Gerits, Derksen ve Verbruggen (2004)'in erkeklerin, stres yönetimi ve strese tahammülde kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek puan aldıkları bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Türkiye’de araştırma yapan Girgin (1995) ve Tümkiye (1996)’nın erkek öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarından anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulgusu, bu araştırmanın bulgusundan farklılık göstermektedir. Bu sonuçla ilgili olarak Girgin (1995), toplumun öğretmenliği daha çok kadınlara yakıştırdığı için kadınların daha az duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşamalarının olağan olduğunu belirtmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda bu araştırmadaki bulgulardan farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılardan Maslach ve Jackson (1981), Schwab (1983), Maslach ve Jackson (1985) ve Friedman (1991) duyarsızlaşma boyutunda erkeklerin kadınlardan daha yüksek puan aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Maslach ve Jackson (1985), duyarsızlaşmada erkeklerin daha fazla puan aldığı sonucunun Schwab ve Iwanicki (1982) tarafından da ortaya konulduğunu, bu kanıtların hepsinin cinsiyetin farklılığının duyarsızlaşmada güvenilir bir etken olabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca kadın rolünün; bakımı, beslemeyi ve diğer insanları ve onların sorunlarını düşünmeyi vurguladığını, sonuç olarak kadının insanlara ve onların sorunlarına, duyarsızlaşma göstergesi olan kişilik dışı ve katı bir tarzda tepki vermeye daha az eğilimli olduğunu söylemişlerdir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda sonuçlar farklılık göstermekle birlikte, kadınların erkeklere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşan araştırmalar bu durumu, toplumumuzda kadının fazla sorumluluk taşımasıyla ve Türk toplumunda kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede daha özgür yetiştirilmeleriyle açıklamıştır. Yurt dışındaki araştırma sonuçlarının da Türkiye’deki araştırma sonuçları gibi farklılık gösterdiği,

kadınların daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşan ve bu sonucu erkeklerin stres yönetimi ve strese tahammül güçlerinin daha iyi olduğuyla açıklayan araştırmalar olduğu gibi, erkeklerin daha fazla duyarsızlaşma yaşadığını gösteren ve duyarsızlaşmada erkeklerin daha yüksek puan almasını, kadının rolü gereği diğer insanlara ve onların sorunlarına, duyarsızlaşma göstergesi olan kişilik dışı ve katı bir tarzda tepki vermeye daha az eğilimli olduğuyla açıklayan araştırmalar da bulunmaktadır.

Kişisel başarısızlık boyutunda cinsiyet, okul yöneticilerinin tükenmişliklerinde anlamlı fark yaratmamaktadır.

Bu sonuç Türkiye’de yapılan araştırmalardan; İzgar (2001), Aydın (2002), Aksu ve Baysal (2005)’ın, okul yöneticilerinin; Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çokluk (1999), Yerlikaya (2000), Seğmenli (2001), Dolunay (2001), Işıklar (2002) ve Çavuşoğlu (2005)’nun öğretmenlerin kişisel başarısızlık puanı üzerinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmadığı bulgularıyla tutarlıdır. Aksu ve Baysal (2005) kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişlik puanları arasında anlamlı fark olmamasını, kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliği benzer koşullarda yaşadığı ve tükenmişlikle baş etmelerinin de benzerlik gösterdiğiyle açıklamıştır.

Bu çalışmanın sonuçları, Türkiye’de doktor, hemşire ve akademisyenler üzerinde araştırma yapan Ergin (1993; 1995)’in; eğitimciler üzerine araştırma yapan Baykoçak (2002) ve Murat (2003)’in kadınların kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu bulgularından farklılık göstermektedir. Murat (2003) kadınların kişisel başarısızlıkta daha fazla tükenmişlik yaşama nedeninin, kadınların sorumluluklarını yerine getirmede daha mükemmeliyetçi davranmaları nedeniyle kendilerini daha başarısız algılamalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Bu araştırmada kişisel başarısızlık puanlarının cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucu, yurt dışında yapılan araştırmalardan, Gmelch (1988)’in okul yöneticilerinin, Hock (1988)’un ve Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001)’in öğretmenlerin tükenmişlik puanları üzerinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmadığı sonuçlarıyla tutarlıdır.

Hock (1988), nispeten geniş bir örnekleme (N=939) yaptığı araştırmada öğretmenlerin tükenmişliğinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmaması sonucunun, sistemdeki tüm öğretmenlerin tükenmişliğe eşit derecede hassas dirençli olduğunu işaret ettiğini söylemiştir.

Yurt dışında bu araştırma sonucundan farklı sonuca ulaşan, Maslach ve Jackson (1981), Friedman (1991) ve Byrne (1991), kadınların kişisel başarısızlık şeklindeki tükenmişlik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yurt dışında araştırma yapan Byrne (1991) kadın eğitimcilerin kişisel başarısızlık boyutunda erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşamasını, işlerinde duygusal olarak tüketilen kadınların, kendilerini kişisel olarak daha başarısız algılayabileceklerini, bu nedenle duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutları arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Cinsiyetin okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucu, hem yurt dışındaki hem Türkiye’deki daha önce yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Kişisel başarısızlık puanlarının cinsiyete göre farklılaşmaması sonucu yurt dışında ve Türkiye’de yapılan çalışmalarda, birbirleriyle örtüşen şekilde yorumlanmakta, sistemdeki tüm eğitimcilerin tükenmişliğe eşit derecede dirençli olmasıyla açıklanmaktadır. Bu açıklamalar doğrultusunda, araştırma sonucuyla ilgili olarak Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların yorumlarının birbirini tamamlayıcı ve destekleyici yönde olduğu söylenebilir.

Cinsiyetin okul yöneticilerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanları üzerinde anlamlı fark yaratmaması sonucu, Türkiye’de ve yurt dışında yapılan birçok araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bu sonuç, kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliği benzer koşullarda yaşadığı için tükenmişlikle baş etme tarzlarının da benzerlik göstermesinden kaynaklanabileceği gibi, araştırmaya katılan kadın yönetici sayısının erkek yönetici sayısına göre çok daha az olmasından da kaynaklanabilir.

Toplam tükenmişlikte okul yöneticilerinin puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte, kadın yöneticiler erkek yöneticilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırmalarda toplam tükenmişliğin çoğunlukla çalışılmadığı, Türkiye’de sadece Çokluk (1999) ve Gençler (2002)’in eğitimciler üzerine yaptıkları araştırmalarında, eğitimcilerin tükenmişliklerini toplam olarak ele aldıkları fakat toplam tükenmişlik puanlarını cinsiyete göre değerlendirmedikleri görülmüştür. Dönmez ve Güneş (2001) ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik durumlarını Friedman (1995)’in geliştirdiği ölçme aracıyla ölçmüş ve tükenmişliği bitkinlik, uzak durma ve küçümseme alt boyutlarında ve toplam olarak ele almıştır. Dönmez ve Güneş (2001),

ilköğretim okulu yöneticilerinin bitkinlik, uzak durma, küçümseme ve toplam tükenmişlik puanları üzerinde cinsiyetin anlamlı fark yaratmadığını, ancak bitkinlik boyutunda kadınların daha yüksek tükenmişlik puanı alırken, uzak durma, küçümseme boyutlarında ve toplamda erkeklerin daha fazla puan aldığını bulmuştur. Dönmez ve Güneş (2001) bu sonucu, tükenmişlikle başa çıkmada kadın yöneticilerin de en az erkek meslektaşları kadar başarılı olduğuyula açıklamıştır.

Toplam tükenmişlikte kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik algılamaları, Arıcan (1999)'ın kadın okul yöneticilerinin erkeklere göre anlamlı olarak daha fazla stres yaşadığı bulgusuyla ve Uçman (1990)'ın kadınların psikolojik rahatsızlıkları ve psikolojik rahatsızlık belirtilerini daha fazla gösterdiği bulgularıyla tutarlı iken, Tümkaya (1996)'nın erkek yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulgusuyla tutarsızlık göstermektedir.

Bu bulgu, kadınların cinsiyet rolleri gereği karşısındaki insanları daha fazla gözetmeleri ve onlara daha fazla önem vermelerinden (Ergin, 1993), cinsiyetçiliğin Türkiye'de yoğun bir şekilde yaşanmasından dolayı kadınların çalışma hayatında birçok sorun yaşamasından, kadınların fedakar, kendini adanmış, özverili, duygusal, bağımlı, ezilmiş, bastırılmış pasif, muhafazakar, geleneksel, boyun eğen, itaatkar, iyi niyetli, insancıl, şefkatli, sıcak kanlı olmasından (Sakallı-Uğurlu, 2003), daha fazla stres yaşamalarından (Ergin, 1995), erkeklere kıyasla kadınlar endişelenmeye ve zihinde büyötmeye daha fazla eğilimli olduklarından (Nolen Hoeksema, 2004:11,12), Türk toplumunda kadınların güçsüz yönlerini ve yakınmalarını ifade etmede kendilerini daha özgür hissetmelerinden kaynaklanabilir ve bu durum çalışan kadınlarda genel bir gerçeği aksettirebilir (Uçman, 1990).

Bu çalışmada; toplam tükenmişlikte, kadınların erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek puan alması; yurt dışında yapılan çalışmalarda ortaya çıkan Pines, Aranson ve Kafry (1981)'nin kadınların tükenmişlik için erkeklerden daha fazla riskte oldukları iddiası ile (Akt:Maslach ve Jackson, 1985), Weber, Weltle ve Lederer (2005)'in kadın okul müdürlerinin erkek müdürlerden daha fazla psikolojik rahatsızlıklar yaşadığına dair bulgularıyla ve Gerits, Derksen ve Verbruggen (2004)'in erkeklerin, stres yönetimi ve strese tahammülde kadınlardan anlamlı derecede daha yüksek puan aldığı bulgusuyla tutarlıdır. Maslach ve Jackson (1985), kadınların erkeklere göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucunu destekleyen birçok araştırmanın yapıldığını belirtmiştir. Bunların ilkinde; cinsiyet rolü sosyalleştirmesinin bir sonucu olarak, kadınlar müşterilerinin sorunlarını duygusal olarak

paylaşmaya ve sorunlarıyla ilgili olmaya ve böylece kendi duygularını işle iç içe yaşamaya daha yatkındırlar. Böylece duygusal olarak aşırı derecede yorulurlar. İkinci araştırmaya göre; insanlarla ilgili -hemşirelik, öğretmenlik ve danışmanlık gibi- mesleklerde daha çok kadınlar çalıştığından tükenmişlikte daha fazla risk altındadırlar. Dahası, onlar insanlarla direkt temas içeren durumlarda -ön saf mesleklerinde- bulunma olasılığına daha fazla sahiptirler ve yüksek düzeyde yöneticilikte olma olasılıkları daha azdır. Alt düzeyde yönetici olma ve halkla etkileşim halinde olma olasılığı daha fazla olduğu için, kadınlar tükenmişlikte de daha fazla risk altındadırlar. Üçüncü bir araştırma ise; kadınların ailelerinin duygusal gereksinimlerinden daha fazla sorumlu olduklarını, böylece (hem evde hem de işte) diğer insanların sorunlarıyla ilgilenmenin gerilimiyle iki kat daha fazla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bu üç araştırma da tükenmişlikte kadınların daha fazla risk altında olduğunu ortaya koymaktadır.

Kadın ve erkek liderlerin davranışlarına açıklamaya çalışan yapısal bakış açısına göre yapılan araştırmalarda örgütler, erkek egemen yapılar olup, yönetim kademelerinin gücü temsil etmesi bakımından erkeklere özgü işler olduğu kabul edilmekte, kadının egemenlik ve güç gerektiren konulardan uzak tutulması yeğlenmektedir (Turan, 2002). Toplumsal yapımızın kadın yöneticilerin çalışmasına uygun olmamasından (Altınışik, 1995) ve cinsiyetçiliğin Türkiye’de yoğun bir şekilde yaşanmasından dolayı kadınlar çalışma hayatında birçok sorun yaşamaktadır (Sakallı-Uğurlu, 2003). Çevresel etkiler, sistemde oluşan baskı ve gerginlikler dönüt sisteminin girdisini oluşturur (Aydın, 1991). Türk Toplumunda kadın yöneticiyi meşru saymayan bakış açısı, kadın yöneticiler için olumsuz bir dönüt olarak değerlendirilebilir ve baskı yaratabilir. Bu baskı, kadın okul yöneticilerinin kendilerini işlerine daha çok adanmalarına ve bunun sonucu olarak daha fazla yorulularak stres ve tükenmişlik yaşamalarına yol açabilir.

Ayrıca kadının rolü; bakımı, beslemeyi, diğer insanları ve onların sorunlarını düşünmeyi vurguladığı için, rolü gereği duygusallığa daha yatkın olmakla birlikte, insanların sorunlarını duygusal olarak daha fazla paylaşma ve sorumlulukları yerine getirmede daha mükemmeliyetçi davranma eğilimindedirler. Bunlara ek olarak kadınlar ailelerinin gereksinimlerinden de daha fazla sorumlu oldukları için hem evde hem işte duygusal olarak daha fazla yorulmaktadırlar. Tüm bunlar kadınların daha fazla tükenmişlik yaşamasında etken olabilir.

Bu araştırmada toplam tükenmişlik puanı, diğerk üç alt ölçeğın toplanması ile elde edildiğinden, diğerk üç alt ölçekte anlamlı fark bulunmamasına rağmen toplam tükenmişlikte kadınların erkeklere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşaması, bu araştırmaya katılan kadın yöneticilerin, sayıca erkeklere göre daha az olmasından kaynaklanabilir.

5.3.2.Okul Yöneticilerinin Medeni Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Duygusal tükenme boyutunda okul yöneticilerinin tükenmişlik puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermektedir. Bekâr okul yöneticileri evlilerden anlamlı olarak daha fazla duygusal tükenme yaşamaktadırlar.

Bu sonuç, Türkiye’de Çokluk (1999) ve Izgar (2000, 2001)’ın okul yöneticileri, Ergin (1993)’in doktorlar, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999)’nun üniversite öğretim elemanı ve yöneticiler üzerine yaptığı araştırmalarda bekârların daha fazla duygusal tükenme yaşadığı sonuçları ile yurt dışında yapılan araştırmalardan; Maslach ve Jackson (1981)’ın bekâr ya da boşanmış insanların evlilere oranla anlamlı olarak daha fazla duygusal tükenme yaşadığı sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmanın sonucu, Aydın (2002), Kavla (1998), Yerlikaya (2000), Dolunay (2001), Özmen (2001) ve Çavuşoğlu (2005)’nun yaptıkları araştırmalarda duygusal tükenme puanlarının medeni durumdan etkilenmediğı sonuçlarıyla farklılık göstermektedir.

Duyarsızlaşma boyutunda okul yöneticilerinin puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermemektedir.

Bu sonuç ülkemizde yapılan araştırmalardan; Izgar (2000, 20001)’ın ve Aydın (2002)’ın okul yöneticilerinin, Dolunay (2001)’ın, Özmen (2001)’in, Yerlikaya (2000)’nın ve Çavuşoğlu (2005)’nun eğitimcilerin, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999)’nun üniversite öğretim elemanları ve yöneticilerinin ve Kavla (1998)’nın hemşirelerin duyarsızlaşma puanlarında medeni durumun anlamlı fark yaratmadığı sonuçlarıyla tutarlıdır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Çokluk (1999) okul yöneticileri, Ergin (1993) ise hemşireler üzerine yaptığı araştırmada bekârların evlilerden daha fazla duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticilerinin duyarsızlaşma puanlarının medeni duruma göre anlamlı farklılık göstermediğı sonucu, yurt dışında yapılan araştırmalardan; Maslach ve Jackson

(1981)'ın medeni durumun duyarsızlaşma puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Kişisel başarısızlık boyutunda okul yöneticilerinin tükenmişlik puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermektedir. Bekâr okul yöneticileri evlilerden anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Bu sonuç Türkiye’de yapılan birçok araştırma sonucunu desteklemektedir. Izgar (2000, 2001) ve Çokluk (1999) bekâr okul yöneticilerinin, Yerlikaya (2000) bekâr öğretmenlerin ve Ergin (1993) bekâr doktorların evlilerden daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığını belirtmiştir. Bu araştırmanın bulgusundan farklı olarak; Aydın (2002) okul yöneticilerinin, Dolunay (2001), Özmen (2001) ve Çavuşoğlu (2005) öğretmenlerin, Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) üniversite öğretim elemanları ve yöneticilerinin ve Kavla (1998) hemşirelerin kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişliklerinin medeni durumdan etkilenmediğini ortaya koymuşlardır.

Yurt dışında araştırma yapan Maslach ve Jackson (1985) bekârların evlilere oranla anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı; başka bir araştırmalarında (1981) kişisel başarısızlık boyutunda anlamlı farklılık olmadığı, fakat bekârların evlilere göre daha fazla tükenmişlik puanı aldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Toplam tükenmişlikte yöneticilerin puanları medeni duruma göre anlamlı fark göstermekte, bekâr yöneticiler evlilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik hissetmektedirler.

Bu sonuç, bu araştırmada duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutlarında bekârların evlilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuyla, ayrıca Türkiye’de okul yöneticileri üzerine araştırma yapan Çokluk (1999) ve Izgar (2000, 2001)’ın ve öğretmenler üzerine araştırma yapan Yerlikaya (2000)’nın tükenmişliğin üç alt boyutunda da bekârların evlilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı bulgusuyla tutarlıdır.

Türkiye’de tükenmişlik üzerine araştırma yapan Ergin (1993), bekârların evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşamasını, Maslach ve Jackson (1985)’ın yorumundan da yararlanarak açıklamakta; bekârların başkalarının bakım sorumluluğunu üstlenmemiş olmalarının, insan ilişkilerine yaklaşımlarının da farklı olmasına yol açabileceğini, evli olanların kişiler arası ilişkiler ve krizlerle başa çıkmada deneyimlerinin fazla olduğunu, sorun

çözme becerilerinin daha fazla gelişmiş olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca ailenin bireyin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağlayabileceğini, sosyal desteğin bu tür stres ve tükenmişlik durumlarıyla başa çıkmada en önemli etmenlerden biri olduğunu belirtmektedir. Yerlikaya (2000) bekâr öğretmenlerin evlilere göre daha fazla tükenmişlik yaşamasını, bekâr sınıf öğretmenlerinin mesleki ve özel sorunlarını paylaşacak ve çözecek olan birlikteliklerinin olmamasına bağlamaktadır.

Bekâr okul yöneticilerinin, evlilerden daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu yurt dışında yapılan birçok araştırmayla da desteklenmektedir. Maslach ve Jackson (1981; 1984; 1985), Kobasa ve Pucetti (1983), Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) ve Lam (1988) bekârların evlilere göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç birçok yorumu da beraberinde getirmiştir. Maslach ve Jackson (1985) bu sonuç ile ilgili olarak, evli olanların daha sabit ve düzenli bir yaşama sahip olma olasılıklarının daha fazla olduğunu, aile hayatının insanları diğer insanlar ve onların sorunlarıyla ilgilenmede daha deneyimli yapabileceğini, aile yaşamının insanlarla bir arada olma konusunda uygulamalı eğitim olanağı sağladığını söylemişlerdir. Ayrıca krizlere tepki vermede daha yüksek bir sabır geliştirebileceklerini, ailenin duygusal bir tüketiciye ziyade duygusal bir kaynak olduğunu, aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, şefkat, yardım ve rahatlığın bireyin iş stresiyle daha etkili bir şekilde mücadele etmesine yardım edebileceğini, tüm bu etkenlerin evlilerin daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Bireyin ev hayatı, işe ara vermesinde önemli bir etkidir ve tükenmişliğe karşı mücadelede önemli bir kaynak olma potansiyeline sahiptir. Yani bireyin ev hayatı iş hayatından ve işin taleplerinden büyük oranda ayrı olduğu durumlarda; ilgiler, aktiviteler ve kişisel ilişkiler de iş hayatından ayrı olacak ve böyle olması, bireyin ev hayatındaki yaşantısıyla iş hayatına ve iş taleplerine ara vermesini sağlayacaktır. Eğer bir insanın ev hayatı işiyle sürekli iç içe olursa (örneğin, kişi sürekli işle ilgilenirse, mesai yaparsa, eve iş getirirse, evdeyken işini düşünürse ya da işi hakkında konuşursa), işler yolunda gitmediğinde özsaygıdaki çöküş kadar, duygusal tükenme riski de artar. Birinin işi dışında başka bir yaşama sahip olması, kendi kendini değerlendirici bilgi kaynağı olarak işine daha az bağımlı olması demektir. İnsanın ev hayatı, işindeki olumsuz eğilimleri dengeleyecek önemli başarıların ve olumlu deneyimlerin olabileceği anlamına gelir. İnsanın kendi kendini değerlendirici bilgi kaynakları bir eş, aile ya da arkadaşlarla iyi ilişkileri, ilginç hobileri, eğlenceli boş vakit aktivitelerini ve anlamlı bir manevi (dini) inancı ve bunun gibi bir sürü şeyi içerir (Maslach,

1986). Aile yaşamının fazladan yüklerinin tükenmişliği artırdığı hakkındaki popüler tartışmaların aksine; aile, hizmet sunanların işlerine verdikleri aşırı duygusal tepkilerin hızını kesen önemli bir destek sistemi olarak yardım eder (Maslach ve Jackson, 1984).

Bekâr yöneticilerin evlilere göre anlamlı olarak daha fazla duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik algılamaları, Türkiye’de ve yurt dışında yapılan birçok araştırma sonucuyla paralellik göstermekte ve Türkiye’de ve yurt dışında benzer şekilde yorumlanmaktadır. Bu araştırmadaki evli okul yöneticilerinin bekârlara göre daha az tükenmişlik yaşamaları; evli olanların daha sabit ve düzenli bir yaşama sahip olmalarından, aile hayatının insanları diğer insanlar ve onların sorunlarıyla ilgilenmede daha deneyimli hale getirmesinden, aile yaşamı olanların; insanlarla bir arada çalışma konusunda daha deneyimli olmalarından, aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, şefkat, yardım ve rahatlığın, bireye iş stresiyle daha etkili bir şekilde başa çıkmasına yardım etmesinden kaynaklanabilir.

5.3.3. Okul Yöneticilerinin Eş Desteği Alıp Almama Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının eş desteğine göre anlamlı fark göstermediği, **duyarsızlaşma** boyutunda eş desteği almayan yöneticilerin eş desteği alan yöneticilere göre anlamlı derecede daha fazla duyarsızlaşma hissi yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Meslektaşlar, amirler, aile ve arkadaşlar sosyal desteğin önemli kaynaklarıdır (Maslach, 1986). Türkiye’de yapılan araştırmalarda, Aydın (2002) okul yöneticilerinin amirlerden takdir görme derecesinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarında fark yarattığını, Torun (1995) öğretmenlerde ve farklı meslek guruplarında sosyal destek azaldıkça duygusal tükenmenin arttığını bulmuştur. Destek görenlerin görmeyen bireylere göre daha az tükenmişlik yaşaması konusunda; Ergin (1993) ailenin bireyin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağlayabileceğini belirtmiştir. Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) bir aileye sahip olanların daha az yılgın olmalarının pek çok sebebi olduğunu, her şeyden önce yaşça daha büyük, daha durağan, psikolojik olarak daha olgun insanlar olma olasılıklarının fazla olduğunu, ikincisi; bir eş ve çocuklarla ilgilenmenin onları kişisel sorunlar ve duygusal çatışmalarla başa çıkmada deneyimli hale getirdiğini ve aile üyelerinin sevgi ve desteğinin, bireyin işin duygusal talepleriyle başa çıkmasına yardım ettiğini, son olarak bir ailesi olan insanın işe bakış açısının farklı olduğunu belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Yang ve Farn (2004), sosyal desteğin tükenmişlikle negatif ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Burke ve Greenglass (1993) ise, tükenmişlik ve sosyal destek arasında önemli bir ilişki bulmuş, sosyal desteğin iş stresiyle başa çıkmada bir kaynak olduğunu, eksik denetçi desteğinin eğitimcilerin tükenmişliğinde etken olduğunu belirtmiştir. Sarros ve Sarros (1992) müdür desteğinin öğretmen tükenmişliğinde önemli bir yordayıcı olduğunu bulmuştur. Byrne (1991) ise zaman kısıtlamaları, öğrenci sayısı, yönetsel ve veli desteğinin olmamasını eğitimci tükenmişliğine yol açan stres kaynakları olarak bulmuştur. Aynı şekilde, Schwab (1983), Zabel ve Zabel (1982); Belcastro, Gold ve Grant (1982) daha yüksek düzeyde sosyal destek alan öğretmenlerin daha düşük düzeyde psikolojik tükenmişlik yaşadıklarını, sosyal destekle tükenmişliğin azaltılabileceğini belirtmişlerdir (Akt: Burke ve Greenglass, 1993). Bireyin sosyal çevresinden oluşan bir destek sistemi, karşılaşılan sorunları analiz etme fırsatı verir ve kişinin bu sorunlar hakkında ne hissettiğinin tartışılmasını sağlar (Gold, 1985). Ayrıca destek ve ödüller için bir yapı oluşmasına olanak tanır. (Maslach, 1978'den akt: Gold, 1985).

Yurt dışında yapılan araştırmalardan, Somech ve Miassy-Maljak (2003) okul müdürleri üzerine yaptığı araştırmada, dinsel inancın tükenmişliği azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Dinsel değerler, bireyin etkili tepki stratejileri geliştirmesine olanak sağladığı kadar, yıldırıcı (zor) olayların anlamını yorumlamasına da yardım eder. Bireye yol gösteren katı ilkelere sahip olmak, bireyde baskıya neden olan görevin çok önemli olmadığı duygusuna götürür (Somech ve Miassy-Maljak, 2003). Maslach (1986)'ın da belirttiği gibi bireyin işi dışında, dini yaşam gibi, başka bir yaşama sahip olması kendi kendini değerlendirici bilgi kaynağı olarak işine daha az bağımlı olmasına yol açar. İnsanların iş yaşamı dışında olumlu durumların yaşandığı başka bir yaşama sahip olması, insanların işinde karşılaştıkları olumsuz durumları telafi etmesine olanak tanır.

Gmelch, Gates, Parkay ve Torelli (1994), okul müdürleri üzerine yaptığı araştırmalarında, tükenmişlik boyutlarıyla sosyal destek (denetçi, meslektaş ve aile) arasında zayıf bir korelasyon bulmuşlardır.

Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalarda, tükenmişlik düzeylerindeki farklılığın, sosyal destek açısından ele alındığı, eş desteği açısından ele alınmadığı; sosyal desteğin, eş desteği- amir desteği- meslektaş desteği- denetçi desteği, dini inancı içerdiği görülmektedir. Bu araştırmada, eş desteği almayan yöneticilerin eş desteği alan yöneticilere

göre anlamlı derecede daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucu yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırma sonuçlarını destekler görünmektedir. Eş desteği alan bireylerin daha az tükenmişlik yaşaması konusunda ülkemizde ve yurt dışında yapılan yorumlar, birbirine benzer olup, ailenin bireyin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağladığı, bu destek sayesinde bireyin stres ve tükenmişlik durumlarıyla daha iyi başa çıktığı ve iş stresiyle daha etkili bir şekilde mücadele ettiği için sosyal destek alan bireylerin daha az tükenmişlik yaşadığı şeklindedir. Bu görüş okul yöneticileri için de geçerlidir. Ailenin, okul yöneticisinin iş stresiyle başa çıkabilmesi için sosyal destek ortamı sağladığı ve bu destek sayesinde yöneticinin stres ve tükenmişlik durumlarıyla daha iyi başa çıktığı ve iş stresiyle daha etkili bir şekilde mücadele ettiği, bu nedenle eşinden destek gören yöneticilerin duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği daha az yaşadığı söylenebilir.

Yöneticilerin duygusal tükenme, kişisel başarısızlık boyutları ve toplam tükenmişlik puanlarının eş desteğine göre anlamlı fark göstermediği, duyarsızlaşmada eş desteği almayan yöneticilerin anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucu yorumlanırken, eş desteği almadığını düşünen yöneticilerin eş desteği aldığını düşünenlere göre çok az sayıda olması göz önünde bulundurulmalıdır.

5.3.4. Okul Yöneticilerinin Çocuklu Olup Olmama Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Duygusal tükenme ve **kişisel başarısızlık** puanları, okul yöneticilerinin çocuk sahibi olup olmamasına göre anlamlı fark göstermemekte, **duyarsızlaşma** boyutunda ve **toplam tükenmişlikte** çocuk sahibi olan okul yöneticileri, çocuksuz yöneticilerden anlamlı olarak daha az tükenmişlik yaşamaktadır.

Bu araştırmada, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuk sahibi okul yöneticilerinin çocuk sahibi olmayanlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı sonucu, Izgar (2000, 2001)’ın çocuğu olan okul yöneticilerinin olmayanlara oranla daha düşük tükenmişlik puanları aldığı, Ergin (1995)’in çocuk sahibi olan üniversite öğretim elemanı ve yöneticilerin duyarsızlaşma boyutunda çocuğu olmayanlardan anlamlı derecede daha az düzeyde tükenmişlik yaşadıkları bulgusunu ve Ensari ve Tuzcuoğlu (1999)’nun çocuk sahibi olup olmamanın tükenmişlik düzeyini etkilediği, çocuklarla ilgilenmenin bireyi kişisel sorunlar ve duygusal çatışmalarla başa çıkmada deneyimli hale getirdiği, aile üyelerinin sevgi ve desteğinin, bireyin işin duygusal talepleriyle başa çıkmasına yardım ettiği, son olarak da bir

ailesi olan insanın işe bakış açısının farklı olduğu şeklindeki açıklamalarını destekler niteliktedir.

Bu araştırmada, duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuk sahibi okul yöneticilerinin çocuk sahibi olmayanlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı sonucu, yurt dışında Maslach ve Jackson (1984; 1985) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmekte ve bu durum şöyle açıklanmaktadır: Aile, çalışanların desteklenmesinde önemli rol oynar. Son zamanlarda yapılan araştırma sonuçları çocuklu insanların, çocuksuz arkadaşlarına göre daha az duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını ve daha güçlü kişisel başarı hislerine sahip olduklarını göstermiştir. Bu bulgular, aile yaşamının fazladan yüklerinin tükenmişliği artırdığı hakkındaki popüler tartışmalara zıt düşmektedir. Aksine aile, hizmet çalışanının işine verdiği aşırı duygusal tepkilerin hızını kesen önemli bir destek sistemi olarak yardım eder.

Çocuklu bireylerde artan aile sorumluluğunun daha yüksek tükenmişlikle bağlantılı olduğu tartışmasını destekleyecek hiçbir kanıt yoktur. Daha ziyade sonuçlar, zıt bir etki göstermişlerdir. Çocuklu çalışanlar, tükenmişliğin bütün üç durumunda da çocuksuzlardan daha düşük puanlar almışlardır ve bu da her iki cinsiyet için doğrudur. Bu bulguların bir yorumu da ebeveyn (ana-baba) olan insanların yaşça daha büyük ve psikolojik gelişimlerinin daha olgun safhasında olmalarının muhtemel olduğudur. Sakin bir aile kurarak, daha sabit bir yaşam stiline ve yaşam hakkında farklı bir bakış açısına sahip olabilirler. Diğer ilgili açıklama, geçindirilecek aileye sahip olan insanların mesleklerine karşı farklı bir bakış açısına sahip olduklarıdır. Maaş, menfaat ve uzun dönemde güvende olmak, onlar için heyecan ve kişisel başarıdan daha önemli etkenlerdir. Aksine, birçok durumda, kendisinden başka kimse için endişelenmek durumunda olmadıklarında ve mevcut işleri idealden daha düşük olduğunda, onu değiştirmede daha özgür hissedebildikleri için, kişisel başarı ve doyum, çocuksuz bireyler tarafından daha yüksek değere sahiptir. Dahası, çocuksuz çalışanların, mesleklerini sosyal yaşamlarının bir kaynağı olarak görmeleri daha olasıdır ve bu da onları işlerinde insanlarla aşırı derecede ilişkili olmaya ve tükenmişlik için daha çok riskte olmaya yöneltir (Maslach ve Jackson, 1985).

Aile değişkenleri ve tükenmişlik arasındaki ilişki için üçüncü bir açıklama da, aile hayatının insanları, diğer bireyler ve onların sorunlarıyla ilgilenmede daha deneyimli yapabileceğidir. İnsanlar, ana baba olduklarında, sorun çözme, mücadele azmi, kişiler arası

ilişkiler ve duygusal üzüntü (sıkıntı) konularında büyük oranda bir uygulamalı eğitim alırlar. Bu nedenle, insanlarla çalışmada sadece daha deneyimli olmakla kalmaz, ayrıca krizlere (sıkıntılara) tepki vermede daha dengeli bir görüş açısı ve daha yüksek bir sabır geliştirebilirler. Son olarak, bu bulguların bir diğer yorumlaması, ailenin duygusal bir tüketiciden ziyade duygusal bir kaynak olduğudur (Maslach ve Jackson, 1985). Sosyal destek sistemleri üzerine yapılan araştırmaların ileri sürdüğü gibi, aile üyeleri tarafından sağlanan sevgi, yardım ve rahatlık, bireye iş stresiyle daha etkili bir şekilde baş etmede yardım edebilir (Caplan ve Killilea, 1976; Cobb, 1976; House, 1981'den akt: Maslach ve Jackson, 1985). Anne baba için, çocuk sahibi olmanın sağladığı psikolojik ödül, çocuğun anne babanın zamanını almasından, gayret ve parasal yükünü artırmamasından daha ağır (önemli) gelebilir (Maslach ve Jackson, 1985).

Duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlikte çocuk sahibi olan yöneticilerin olmayanlara göre daha az tükenmişlik yaşaması, hem Türkiye'deki, hem de yurt dışındaki literatürde paralel yorumlanmaktadır. Çocuk sahibi olmak ana baba için parasal, zamansal yük olmaktan ziyade psikolojik ödül sağladığından, yöneticinin çocuğuna ayırdığı zaman yöneticinin okul ile ilgili sorunlara ara vermesini olanaklı kıldığından, yöneticinin okul yaşamında olumsuzluklara karşılaşması durumunda kendi kendini muhtemelen daha olumlu değerlendireceği bir ev hayatına sahip olduğundan, çocuk tükettiği ilgi ve sevgi kadar hatta daha fazla sevgi sunduğundan, çocuk ve çocuğun sorunlarıyla ilgilenmek yöneticinin daha fazla sabır ve sorunlu durumlarla mücadele azmi geliştirmesini ve iş stresiyle daha etkili mücadele etmesini olanaklı kıldığından ve çocuk yöneticinin duygusal kaynaklarını tamamen işe sunmasında engelleyici işleve sahip olduğundan, çocuk sahibi olan okul yöneticilerinin, daha az tükenmişlik yaşaması olağan gözükmemektedir. Ayrıca bu sonuç eş desteğine ve medeni duruma ilişkin sonuçlarla tutarlıdır.

5.3.5. Okul Yöneticilerinin Branşına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlikte okul yöneticilerinin sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlardan olup olmamasına göre anlamlı bir fark göstermemektedir. **Duyarsızlaşma** boyutundaki puanlar, sınıf öğretmenliği branşında olup olmamaya göre anlamlı fark göstermekte, sınıf öğretmenliği dışındaki branşlarda olan

okul yöneticileri sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Alanda okul yöneticileri üzerine araştırma yapan İzgar (2000, 2001) branşın duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanlarında anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşırken, duygusal tükenme boyutunda okul yöneticilerinin branşının anlamlı fark yarattığı, branşı yabancı dil olan okul yöneticilerinin diğer branşlara göre anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Dolunay (2001), Işıklar (2002) ve Çavuşoğlu (2005) öğretmenlerin branşının tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmadığını saptamıştır.

Görüldüğü gibi branşın tükenmişlik puanları üzerindeki etkisi ile ilgili Türkiye’de az sayıda araştırmaya rastlanırken, yurt dışında branşla ilgili hiç araştırmaya rastlanmamıştır.

Duyarsızlaşma boyutunda sınıf öğretmenliği dışındaki branşlarda olan okul yöneticilerinin sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinden daha fazla tükenmişlik yaşaması olağan gözükmemektedir. Şöyle ki, diğer branş grubunda olan yöneticiler, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik gibi branşlardan gelebileceği gibi öğretmenlik dışında farklı alanlardan mezun olan ve sisteme öğretmen olarak atanan yöneticilerden de oluşmaktadır. Diğer branşlar grubundaki yöneticilerin daha fazla tükenmişlik yaşaması, Dönmez ve Güneş (2001)’in de dediği gibi öğretmenlik dışındaki mesleklerden gelenlerin bir süre öğretmenliği benimseyememelerinden kaynaklanabilir. Branşı sınıf öğretmeni olan yöneticilerin diğer branşlara göre daha az tükenmişlik puanları alması, eğitim aldıkları alanda çalışmalarından dolayı uygulama sürecinde daha az sorun yaşamaları ve daha başarılı olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca eğitimsel çalışmaların anlamına olan yoğun inanç, potansiyel stres kaynaklarının yıldıracı ve zor olmadığını göstererek müdürlerin duygusal bedel ödemesini engeller (Somech ve Miassy-Maljak, 2003). Bu durum, branşı sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin eğitim çalışmalarına daha fazla anlam yükledikleri, bundan dolayı okul ile ilgili sorunları çok zor olarak görmeyip üstesinden gelebileceklerini düşündükleri ve böylece daha az stres ve tükenmişlik yaşadıkları şeklinde de yorumlanabilir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin atanma ve çalışma koşulları düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin sınıf öğretmenliği ya da diğer branşlardan olup olmamasına göre duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik puanlarının anlamlı fark göstermemesi sonucu, beklentilere uyan bir durumdur. Okul yöneticisi olmak için özel bir eğitim

alınmamakta, öğretmenlik deneyimi esas alınmaktadır. Farklı branşlardaki yöneticiler, yöneticiliğin deneme yanılma yolu ile öğrenilmesi nedeniyle aynı okulda benzer koşullarda çalışmaktadırlar. Benzer çalışma koşullarında çalışmanın, insanları benzer davranışlar göstermeye eğilimli hale getirmesi doğaldır. Bu sonuç ile ilgili olarak, okul müdürlerinden beklenenler benzer olduğundan ve okul yöneticileri genel olarak örnek izlemeye eğilimli olduğundan, farklı branşlarda olmalarına rağmen benzer davranışlar gösterdikleri, tükenmişlikle baş etme durumlarının benzerlik gösterdiği ve bir birine yakın düzeyde tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Duyarsızlaşma boyutunda sınıf öğretmenliği dışındaki branşlardan olan okul yöneticilerinin, sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinden daha fazla tükenmişlik yaşaması, öğretmenlik dışındaki mesleklerden gelenlerin bir süre öğretmenliği benimseyememelerinden kaynaklanabilir. Bu durum ayrıca, branşı sınıf öğretmenliği olan yöneticilerin, eğitimini aldıkları alanda çalışmalarından dolayı uygulama sürecinde daha az sorun yaşadıkları ve daha başarılı oldukları şeklinde de yorumlanabilir. Diğer taraftan branşı sınıf öğretmenliği olan okul müdürlerinin eğitim çalışmalarına daha fazla anlam yüklemelerinden dolayı, okul ile ilgili sorunları çok zor olarak görmeyip üstesinden gelebileceklerini düşünmeleri ve böylece daha az stres ve tükenmişlik yaşamaları da bir etken olabilir.

5.3.6. Okul Yöneticilerinin Çocuk Sayısına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Duygusal tükenme ve **kişisel başarısızlık** boyutlarında okul yöneticilerinin çocuk sayısı tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmamaktadır. Okul yöneticilerinin çocuk sayısı **duyarsızlaşma** ve **toplam tükenmişlikte** anlamlı fark yaratmakta, çocuksuz yöneticilerin hem üç çocuklu yöneticilerden hem de dört-beş çocuklu yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla duyarsızlaşma ve toplam tükenmişlik yaşadığı ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de yapılan farklı araştırmalar incelendiğinde, Dolunay (2001)’ın çocuk sayısı arttıkça öğretmenlerin kişisel başarılarının arttığı, çocuk sayısının, genel tükenmişliği, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyini etkilemediği, Çavuşoğlu (2005)’nin endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında çocuk sayısına göre anlamlı farklılık olmadığı, Izgar (2000, 2001)’ın okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre farklılık gösterdiği, çocuksuz olan yöneticilerin daha fazla

tükenmişlik yaşadığı, bunu üç ya da dört çocuğu olan yöneticilerin takip ettiği, bir ya da iki çocuklu yöneticilerin ise en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadığı sonucuyla karşılaşılmaktadır.

Türkiye’de çocuk sayısının tükenmişlik üzerine etkisinin araştırıldığı görülürken, yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde çocuk sayısına göre tükenmişlik düzeyinin çalışmadığı görülmektedir.

Çocuksuz okul yöneticilerinin üç ve dört çocuklu yöneticilerden daha fazla tükenmişlik yaşaması, artan aile sorumluluğunun okul yöneticisinin duygusal tepkilerinin hızını kesen önemli bir destek sistemi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca geçirilecek kalabalık bir aileye sahip olan okul yöneticisinin işe bakış açısının daha farklı olmasıyla açıklanabilir. Çocuk sayısı fazla olan yönetici için maaş ve iş güvenliği, heyecan ve kişisel başarıdan daha önemli olabilir. Çocuk sahibi olan yöneticiler insanlarla ve sorunlarıyla ilgilenmede daha fazla deneyim edinebilir ve daha fazla sabır geliştirebilirler, bu nedenle daha az tükenmişlik yaşamaları olağandır. Ayrıca çocuksuz yöneticilerin okul yöneticiliğini sosyal yaşamlarının bir kaynağı olarak görmeleri daha olasıdır ve bu da onların işlerinde insanlarla aşırı derecede ilişkili olmalarına, duygusal ve fiziksel olarak daha çok yorulmalarına ve tükenmişliği daha çok yaşamalarına neden olabilir.

5.3.7. Okul Yöneticilerinin Yaşına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Okul yöneticilerinin yaş gruplarının **duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik** puanlarında anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. **Duyarsızlaşma** puanlarında ise yaşın anlamlı fark yarattığı, 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin hem 20-30 yaş grubundaki yöneticilerden hem de 31-35 yaş grubundaki yöneticilerden anlamlı olarak daha az tükenme yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin yaş gruplarının **duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik** puanlarında anlamlı fark yaratmadığı sonucu, Türkiye’de araştırma yapan Seğmenli (2001)’nin duygusal tükenme ve kişisel başarı puanlarında öğretmenlerin yaşına göre fark olmadığı, Özmen (2001)’in öğretmenlerin yaşının duygusal tükenme, kişisel başarı ve toplam tükenmişlik puanlarını etkilemediği ve Çavuşoğlu (2005)’nin yaşın endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinde fark yaratmadığı bulgusuyla tutarlık göstermektedir.

Bu araştırmadaki 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin hem 20-30 yaş grubundaki yöneticilerden, hem de 31-35 yaş grubundaki yöneticilerden anlamlı olarak daha az duyarsızlaşma yaşadığı sonucu, okul yöneticileri üzerine araştırma yapan İzgar (2000, 2001)'ın, öğretmenler üzerine araştırma yapan Girgin (1995)'in ve Dolunay (2001)'ın yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığı, Özmen (2001)'in genç öğretmenlerde duyarsızlaşmanın daha fazla olduğu ve Baysal (1995)'in öğretmenlerin yaşı ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmenlerin özellikle ilk beş yılında tükenmişlik için daha riskli olduğu, Seğmenli (2001)'nin duyarsızlaşmanın rehber öğretmenlerin yaşımdan etkilendiğı, 23-30 yaş grubunun daha fazla tükenmişlik yaşadığına ilişkin bulgularıyla tutarlı olarak değeriendirilebilir.

Daha farklı sonuca ulaşan Çokluk (1999) tükenmişliğin öğretmenin yaşı ile arttığını bulmuştur.

Görüldüğü gibi Türkiye'de yapılan araştırmalara bakıldığında, yaşın tükenmişlik puanlarında anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılın araştırmalar olduğu gibi, fark yarattığı, tükenmişliğin yaş ile birlikte arttığı ya da azaldığı sonucuna ulaşılın araştırmalar da bulunmaktadır. Yaş arttıkça tükenmişlik puanlarının azaldığı sonucu ile ilgili olarak Ensari ve Tuzcuoğlu (1999), Maslach (1982)'in yorumundan yararlanarak, mesleğinin ilk yıllarında yılgnlıkla (tükenmişlikle) başa çıkamayanların, daha gençken ve mesleklerinin daha başlangıcındayken mesleklerinden ayrılabilindiklerini, bu açıdan yaşça daha büyük bireylerin yılgnlığın işaretleriyle başa çıkmada başarılı olup mesleğini devam ettirenler olduğunu, dolayısıyla onların genç meslektaşlarından daha az yılgnlık yaşamalarının normal karşılanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, Gmelch (1988) okul yöneticilerinin ve Hock (1988) öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre fark göstermediğı sonucuna ulaşmışlardır.

Tükenmişlik üzerine araştırma yapan Lam (1988), Maslach ve Jackson (1981), Byrne (1991) ve Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) yaş yükseldikçe duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarının azaldığı, yani tükenmişliğin azaldığı ve kişisel başarı duygusunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, genç öğretmenlerin yaşça daha büyük olanlara göre daha yoğun hislere sahip olması ile açıklanmaktadır (Schwab, 1983). Eğer insanlar genç yaşta tükenmişlikle etkili bir şekilde başa çıkmada zorluk yaşarlarsa tamamıyla mesleklerini bırakabilirler. Bu yüzden örneklemin yaşça daha büyük grubundakiler

mesleklerinin ilk streslerini aşmış ve kariyerlerinde başarıya ulaşmış kişiler olabilir. Ayrıca bu durum, yaygınca görülen yaş ve iş doyumu arasındaki olumlu ilişkilerle paraleldir (Maslach ve Jackson, 1981). Byrne (1991) ise genç yaştaki eğitimcilerin kişisel başarı boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşamasının normal olduğunu, çünkü yaşça küçük eğitimcilerin, 30'lu yaşlarda daha çok okul müdürü, denetçi gibi daha üst yöneticilik görevine atanmak için gereken sertifika ve koşulları yerine getirmek için çabaladıklarını, 40'lı yaşlarda ise bu beklentilere büyük oranda ulaştıklarını ve bulundukları durumu tercih edilen bir pozisyon olarak gördüklerini belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan başka araştırmalarda, daha farklı sonuçlara ulaşan, en çok risk altında bulunan yaşın 34-44 yaşlar olduğu (Farber, 1984), tükenmişliğin öğretmenin yaşı ile arttığı sonucuna ulaşan (Friedman, 1991) çalışmalar da bulunmaktadır.

Hem Türkiye'de hem yurt dışında yapılan araştırmalarda yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığına ilişkin sonuçların çoğunlukta olduğu söylenebilir. Bu durum Türkiye'de ve yurt dışında benzer şekilde yorumlanmakta, genç öğretmenlerin yaşça daha büyük olanlara göre daha yoğun hislere sahip olduğu, genç yaşta tükenmişlikle başa çıkmada zorluk yaşayan bireylerin genellikle mesleklerini bıraktıkları, bu yüzden örneklemin yaşça daha büyük grubundakilerin mesleklerinin ilk streslerini aşmış ve kariyerlerinde başarıya ulaşmış kişilerden oluştuğu yorumlarıyla açıklanmaktadır.

Duyarsızlaşma, hizmet verilen insanlara karşı duygudan yoksun, katı, alaycı, uygunsuz, olumsuz ve duyarsız davranışlara işaret eder (Maslach ve Jackson, 1984; Maslach, 1986). Bu araştırmada 20-30 ve 31-35 yaş grubundaki okul yöneticilerinin 46 ve üzeri yaş grubundakilerden daha fazla duyarsızlaşma yaşamasının pek çok sebebi olabilir. Her şeyden önce genç okul yöneticilerinin yaşça daha büyük olanlara göre daha yoğun hislere sahip olmasından dolayı daha fazla çaba harcayarak yorulmasından ve daha fazla duyarsızlaşma yaşamalarından kaynaklanabilir. Diğer yandan, genç yaşta tükenmişlikle etkili bir şekilde başa çıkmada zorluk yaşayan okul yöneticilerinin yöneticiliği bırakıp öğretmenliğe dönmelerinden dolayı, yaşça daha büyük yöneticilerin mesleklerinin ilk streslerini aşmış ve kariyerlerinde başarıya ulaşmış kişiler olmasından da kaynaklanabilir. Ayrıca daha büyük yaş grubundaki okul yöneticilerinin genellikle evli, çocuklu, düzenli ve sabit bir yaşama sahip olduğu, daha durağan, psikolojik olarak daha olgun insanlar olma olasılıklarının fazla olduğu, eş ve çocukla ilgilenmenin onları kişisel sorunlar ve duygusal çatışmalarla başa çıkmada deneyimli hale getirdiği ve yaşça daha büyük yöneticilerin insanlara ve onların sorunlarına,

duyarsızlaşma göstergesi olan kişilik dışı ve katı bir tarzda tepki vermeye daha az eğilimli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin daha az duyarsızlaşma yaşadığı sonucu, en büyük yaş grubu olan 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin öğrenci, öğretmen, veli ve okul ile ilgili olan herkese karşı olumsuz davranışlarının en az düzeyde olduğunu gösterir ki, tersini yapmaları Türk toplumunda olgun yaşlardaki bireylerden beklenmeyen bir durumdur.

5.3.8. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdemine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Okul yöneticisinin mesleki kıdemine göre **duygusal tükenme**, **kişisel başarısızlık** ve **toplam tükenmişlik** puanlarının anlamlı fark göstermediği, mesleki kıdemin **duyarsızlaşma** boyutundaki puanlar üzerinde fark yarattığı, 1-10 yıl çalışma yılına sahip olan okul yöneticilerinin hem 16-20 yıl, hem 21-25 yıl hem de 26 yıl ve üzerinde çalışanlardan anlamlı olarak daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda; Izgar (2000, 2001) duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı ölçüde farklılaşmadığı, kişisel başarısızlık alt boyutunda mesleki kıdem arttıkça tükenmişliğin azaldığı, genel olarak değerlendirildiğinde okul yöneticilerinde mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik düzeylerinin azaldığı, Seğmenli (2001) rehber öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda mesleki kıdeme göre fark olmadığı, kişisel başarısızlık boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı fark olduğu, 5 yıl kıdeme sahip olanların daha fazla tükendiği, Dolunay (2001), öğretmenlerde toplam hizmet süresi arttıkça genel tükenmişliğin azaldığı ve kişisel başarının arttığı; hizmet süresinin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyini etkilemediği, Girgin (1995), ilkokul öğretmenlerinde duyarsızlaşma puanlarının mesleğin ilk yıllarında daha yüksek bulunduğu, tükenmişlik düzeylerinin eskilerden daha fazla olduğu, tükenmişlik düzeyinin mesleki kıdem ile ters yönlü bir ilişki içinde olduğu, kişisel başarının çalışma yılı ile birlikte arttığı, Ergin (1993) çalışma süresinin tükenmişlikle ters yönlü ilişki gösterdiği, çalışma süresi arttıkça tükenmişliğin azaldığı, Çavuşoğlu (2005) endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri üzerinde mesleki kıdemin fark yaratmadığı ve Deryakulu (2005) bilgisayar

öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin hizmet süresinden etkilenmediği sonucuna ulaşmıştır.

Tükenmişlik alt boyutlarını daha farklı olarak ele alan Dönmez ve Güneş (2001), uzak durma, küçümseme ve toplam tükenmişlikte mesleki kıdemin fark yaratmadığını, bitkinlik boyutunda anlamlı fark yarattığını, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığını bulmuştur. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşamasını; 6-10 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin bitkinlik boyutundaki tükenmişlik derecelerinin ötekilerden daha yüksek olduğu anlamına geldiğini, 1-5 yıl kıdeme sahip olan yöneticilerin en fazla tükenmişlik yaşamalarının daha doğal ve beklenen durum olduğunu, ancak 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin genç ve daha istekli olmaları nedeni ile kendilerini bitkin hissetmediklerini söylemektedirler. Tükenmişlik puanlarının 6-10 yıl mesleki kıdem süresinden sonra azalmasını ise, yöneticilerin giderek deneyim kazanmaları, bir ölçüde idealistliklerinin azalması ve işi kanıksamaları ile açıklamışlardır. Ensari ve Tuzcuoğlu (1999) ise Maslach (1982)'ın yorumundan yararlanarak, mesleğinin ilk yıllarında yılgınlıkla (tükenmişlikle) başa çıkamayanların, gençken ve mesleklerinin daha başlangıcındayken mesleklerinden ayrılabilindiklerini, bu açıdan yaşça büyük eğitimcilerin yılgınlığın işaretleriyle başa çıkmada daha başarılı olup mesleğini devam ettirenler olduğunu, dolayısıyla onların genç meslektaşlarından daha az yılgınlık algılamalarının normal karşılanması gerektiğini belirtmektedir. Arıcan (1999)'ın 1-5 yıl kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin diğer yöneticilere oranla stresle başa çıkma yöntemlerinden daha fazla yararlandığı bulgusu, bu araştırmada 1-10 yıl mesleki kıdemi olan okul yöneticilerinin daha çok duyarsızlaşma yaşaması sonucuyla tutarlı olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda mesleki kıdem arttıkça tükenmişlik puanlarının azaldığına ilişkin sonuçların çokluğu dikkati çekmektedir. Bu durum, farklı yorumların yapılmasına neden olmuştur. Öncelikle işe yeni başlayanların rutin işler yapmaları, doyum sağlayıcı statü özelliklerine sahip olmamaları, beklentileri ile iş yaşamının gerçeklerinin birbirine uymamasının yarattığı hayal kırıklıkları, iş ortamında meydana gelen sorunlarla başa çıkma konusunda yeterli donanım ve deneyime sahip olmamaları (Ergin, 1995), üzerlerindeki denetimin fazla olması, yenilerle eskiler arasında işe ilişkin değerlerin ve genel yaşam beklentilerinin, dolayısıyla da işin taşıdığı önemin farklılığı akla gelen ilk nedenler

olarak belirtilmiş, Cherniss (1980a)'ın insan işi yapılan mesleklerde, gençlerin pek çok niteliğe sahip olduğunu, ancak deneyimle elde edilen başa çıkma yolları, sezgi ve iç donanımdan yoksun oldukları yorumundan ve Rendall ve Scott (1988)'un işe yeni başlayanlarda ortaya çıkan bu tepkinin, hayata ve mesleğe bağlanmanın henüz gelişmemiş olmasıyla açıklanabileceği yorumundan yararlanarak açıklanmıştır (Ergin, 1993).

Murat (2000), her üç alt boyutta da dördüncü yıldan itibaren tükenmişliğin yükselmeye başladığını ve sekizinci yılda ise genel bir düşüş izlediğini, bu nedenle genel olarak dördüncü ve sekizinci yılların tükenmişlikler açısından dönüm noktaları olduğunu belirtmiştir.

Aksu ve Baysal (2005) ise bu araştırma bulgularının tam tersi olarak, ilköğretim okulu müdürlerinin, duyarsızlaşma puanlarının kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği, duygusal tükenme ve kişisel başarı puanlarının mesleki kıdeme göre anlamlı fark gösterdiği, 11-20 yıl kıdeme sahip müdürlerin 20 yıl ve üstü kıdeme sahip müdürlerden anlamlı olarak daha fazla duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Türkiye'de yapılan ve daha farklı sonuçlara ulaşan daha başka araştırmalarda; Dursun (2000) öğretmenlerde hizmet süresi arttıkça tükenmişliğin arttığı, Çokluk (1999) meslekteki çalışma süresinin okul yöneticilerinin duygusal tükenme puanlarının yordayıcısı olduğu, yaş arttıkça tükenmişliğin arttığı, Özmen (2001) öğretmenlerin çalışma süresinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları arasında fark yaratmadığı, 5 yıl ve altındaki öğretmenlerin kendilerini daha başarılı buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Hock (1988) öğretmenlerde tükenmişlik düzeylerinin görevdeki çalışma süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşırken; Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) görevin ilk yıllarında tükenmişlik riski yaşamanın daha fazla olduğunu, bu durumun nedeninin mesleğinin ilk yıllarında tükenmişlik yaşayanların, daha az tükenmişlik yaşayanları geride bırakarak, meslekten ayrılmaya eğilimli olmalarıyla açıklarken, Gmelch (1988) ise; meslekteki deneyimin yönetsel strese filtre rolü oynayabileceğine bağlamaktadır. Friedman (1991) tükenmişliğin yaş ile arttığı, 20-24 kıdem yılı arasında en üst noktaya ulaştığı sonucuna ulaşırken, Gmelch (1988) ise; yöneticilerin tükenmişliğinde kıdeme göre fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tükenmişliğin çalışma yılı ile artması ise, rutinleşen yaşam, iş yerindeki olumsuz koşullar ve beklentilere ulaşamama ile açıklanmıştır (Huberman, 1993).

Bu araştırmada, 1-10 yıl çalışma yılına sahip olan okul yöneticilerinin hem 16-20 yıl, hem 21-25 yıl hem de 26 yıl ve üzerinde çalışanlardan anlamlı olarak daha fazla duyarsızlaşma yaşaması, 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerin en fazla derecede duyarsızlaşma yaşadığı anlamına gelir ki; bu sonuç beklentilere uyan, Dönmez ve Güneş (2001)'in bitkinlik boyutunda 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip okul yöneticilerinin 21 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip yöneticilerden anlamlı olarak daha fazla tükenmişlik yaşadığına ilişkin bulgusuyla tutarlı bir durumdur. Okul yöneticiliğine yeni başlayanlar, üstlerinin ve çevrelerindeki insanların gözlerinin kendi üzerinde olduğunu düşündüklerinden, kendilerini kanıtlamak için eskilere oranla daha fazla çaba gösterme eğilimindedirler. Ayrıca okul ortamında meydana gelen sorunlarla başa çıkma konusunda yeterli donanım ve deneyime sahip olmadıkları sylenabilir. Bu durum onların daha fazla tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu durum yaş değişkenine ilişkin sonuçlarla da paraleldir. Görevin ilk yıllarında tükenmişlik riski yaşayan yöneticiler, yöneticiliği bırakarak öğretmenliğe dönmüş olabilir. Ayrıca mesleki kıdemleri fazla olan okul yöneticilerinin deneyimleri fazla olduğundan, idealistliklerinin azalmasından ve işi kanıksamalarından dolayı daha az tükenmişlik yaşayabilirler. Ayrıca Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde belirli dönemlerde görev yapmak için oluşturulan atama komisyonu, aylıkla ödül komisyonu, belirli günleri anma ve kutlama komisyonu gibi çalışma gruplarına öncelikle deneyimi fazla olan, kendini çalışmalarıyla kanıtlamış yöneticilere görev verilmesi, bu yöneticilerin statülerinden doyum sağlamalarına ve daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir.

5.3.9. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Kıdemine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Okul yöneticilerinin **duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık** puanları arasında yöneticilik kıdemine göre anlamlı fark olmadığı, **duygusal tükenme** ve **toplam tükenmişlik** puanlarının yöneticilik kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip olanlar 16 ve üzeri yıl yöneticilik kıdemine sahip olanlardan daha fazla duygusal tükenme yaşarken, hem 1-5 yıl hem de 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip yöneticiler 11-15 yıl ve 16 ve üzeri yıl yöneticilik kıdemine sahip olanlardan daha fazla toplam tükenmişlik yaşamaktadır.

Türkiye'de yapılan araştırmalarda, Aydın (2002) okul yöneticilerinin yöneticilik kidedinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı,

Dönmez ve Güneş (2001) okul yöneticilerinin yöneticilik kıdeminin tükenmişlik puanları üzerinde anlamlı fark yaratmadığı, Aksu ve Baysal (2005) duyarsızlaşma alt boyutunda tükenmişliğin okul yöneticisinin, yöneticilik kıdemine göre anlamlı fark göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda; Gmelch (1988) ve Friedman (2002) okul yöneticilerinin yöneticilik deneyiminin, Hock (1988) ise öğretmenlerin deneyim yılının tükenmişliği etkilemediği sonucuna ulaşmıştır.

Dönmez ve Güneş (2001), ilköğretim okulu yöneticilerinde yöneticilikteki kıdem açısından özellikle bitkinlik boyutunda, 6-10 yıl kıdemi olanların daha fazla puan aldıkları, en düşük puanı da 21 ve daha fazla grubundaki yöneticilerin aldığı, 6-10 yıl grubundaki yöneticilerin tüm boyutlar dikkate alındığında daha yüksek tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2002), anlamlı fark bulunmamasına karşın, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl olan yöneticilerin kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmış bu durumu, yöneticilerin zamanla mesleğinde karşılaştıkları olumsuzlukların kendilerini başarısız hissetmelerine neden olduğuyla açıklamıştır. Bu araştırmada 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip olanlar hem duygusal tükenme hem de toplam tükenmişlikte en fazla puanı almıştır ki bu sonuç okul yöneticileri üzerine araştırma yapan Dönmez ve Güneş (2001) ile Aydın (2002)'ın da araştırmalarında 6-10 yıl yöneticiliği olan okul yöneticilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuyla tutarlı olarak değerlendirilebilir.

Türkiye'de yapılan diğer araştırmalara göz atıldığında, Izgar (2001) yöneticilik kıdemi arttıkça tükenmişliğin azaldığı; Aydın (2002) yöneticilik kıdeminin sadece kişisel başarı boyutunda fark yarattığı, yöneticilik kıdemi 6-10 yıl arası olan yöneticilerin kişisel başarı boyutundaki tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu, Aksu ve Baysal (2005), duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında okul yöneticilerinin tükenmişliği algılamalarının yöneticilik kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında, 0-5 yıl ile 16 yıl ve üzeri grup arasında olduğu, her iki alt boyutta da 0-5 yıl grubunun tükenmişliğinin 16 yıl ve üzeri grubundan yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aksu ve Baysal (2005) bu durumu, en kıdemli okul yöneticilerinin diğer kıdem gruplarından daha rahat durumda olmalarıyla açıklamıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda daha farklı sonuçlara ulaşanlardan, Barton ve Friedman (1994) deneyimi daha az yöneticilerin deneyimi fazla olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşmıştır (Akt: Anderson, vd., 2000).

Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları farklılık göstermekle birlikte, yöneticilikteki deneyim yılı arttıkça tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucuyla ilgili olarak bir takım yorumlar yapılmıştır. Pek çok araştırmada işe yeni başlayanların tükenmişlik düzeylerinin eskilerden daha fazla olduğu, öncelikle işe yeni başlayanların rutin işler yapmaları, doyum sağlayıcı statü özelliklerine sahip olmamaları, beklentileri ile iş yaşamının gerçeklerinin birbirine uymamasının yarattığı hayal kırıklıkları, iş ortamında meydana gelen sorunlarla başa çıkma konusunda yeterli donanım ve deneyime sahip olmamaları, akla gelebilen ilk nedenlerdir. Öte yandan, idari görevi olan akademisyenlerin kişisel başarı duygusunu diğerlerinden daha fazla yaşamaları da aynı kapsamda ele alınabilir (Ergin, 1995). Bu durumun diğer nedenleri; işe yeni başlayanların eskilere oranla daha fazla çalışmaları, yenilerle eskiler arasında işe ilişkin değerlerin ve genel yaşam beklentilerinin, dolayısıyla da işin taşıdığı önemin farklılığı olabilir (Ergin, 1993). Cherniss (1980a), hizmet sektörüyle ilgili işlerde, gençlerin pek çok niteliğe sahip olduğunu, ancak deneyimle elde edilen başa çıkma yolları, sezgi ve iç donanımdan yoksun olduklarını söylemektedir. Rendall ve Scott (1988) ise, işe yeni başlayanlarda ortaya çıkan bu tepkinin, hayata ve mesleğe bağlanmanın henüz gelişmemiş olmasıyla açıklanabileceğini belirtmektedirler. Ancak, araştırmacılar bazı mesleklerde bu durumun görülmemesini, tükenmişliğin yapılan işin ortamına ve kişiye göre değişebilmesine bağlamaktadırlar (Akt: Ergin, 1993).

Yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarının da farklılık gösterdiği, yöneticilikteki deneyim yılı arttıkça, tükenmişlik düzeyinin azaldığı sonucuyla ilgili olarak bir takım yorumlar yapılmıştır. Yeni müdürlerin, insanlar için yeterli zamanları olmadığını düşündükleri için sık sık sinirlendikleri, mesleklerinde sürekli kalabilmek için, ilişkilerinde daha ehliyetli olmayı öğrenmeleri gerektiği, katılımcının duygusal ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar konuşmalarını kısa yaparak yönetmeyi öğrenmeleri gerektiği, rahatlamış ve arkadaşçı olmak ve görev merkezli olma ihtiyacı arasında acı bir gerginlik olabileceği (Bloom, 2004), deneyimin yönetsel strese filtre rolü oynayabileceği (Gmelch, 1988) ile açıklanmaktadır.

Okul yöneticilerinin yöneticilik kıdeminin duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puanlarında anlamlı fark yaratmaması durumu, okul yöneticilerinin atanma ve çalışma

koşulları düşünüldüğünde olağan gözükmemektedir. Okul yöneticisi olmak için özel bir eğitim alınmamakta, öğretmenlik deneyimi esas alınmaktadır. Benzer koşullarda çalışan okul yöneticilerinin benzer davranışlar göstermeye eğilimli olması doğaldır.

Duygusal tükenme ve toplam tükenmişlikte 6-10 yıl yöneticilik kıdemine sahip olan yöneticilerin tüm diğer gruplardan daha fazla tükenmişlik yaşaması, Türkiye’de okul yöneticileri üzerine yapılan Dönmez ve Güneş (2001) ile Aydın (2002)’ın araştırma bulgularıyla tutarlı olması bakımından, okul yöneticilerinde genel bir doğruyu ortaya koymuş olabilir. Bu grubun daha fazla tükenmişlik yaşaması, yöneticiliğin ilk hevesini üzerlerinden atan okul yöneticilerinin okul sorunlarıyla karşılaşınca kendilerini zor durumda algılamalarından kaynaklanabilir.

5.3.10. Okul Yöneticilerinin Eğitim Durumuna Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar:

Okul yöneticilerinin **duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişlik** puanları arasında yöneticinin eğitim durumuna göre anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, Türkiye’de yapılan araştırmalardan, Dönmez ve Güneş (2001) ile Aydın (2002)’ın okul yöneticilerinin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı, Izgar (2000,2001)’ın okul yöneticilerinin eğitim durumlarının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı, Seğmenli (2001) ve Dolunay (2001)’ın öğretmenlerin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark yaratmadığı sonucunu desteklemektedir.

Okul yöneticileri üzerine yaptıkları araştırmalarda, Aksu ve Baysal (2005), tükenmişliğin her alt boyutunda da yüksek okul mezunu okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamasıyla, lisansüstü öğrenim gören okul müdürlerinin tükenmişlik ortalaması arasında anlamlı farklılıklar görüldüğünü, her alt boyutta da lisansüstü eğitilmiş okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamalarının yüksek okul mezunu okul müdürlerinin tükenmişlik ortalamalarından yüksek olduğunu, lisansüstü eğitilmiş öğrencilerin, üst düzeyde bilgilerle donatılıp eleştirel düşünceye açık olmaları sağlanmaya çalışıldığını, olaylara bakış açılarının ise bilimsel çerçeveye oturtulmaya çalışıldığını, yüksek okullarda ise, bazı genel ve mesleki bilgiler verilse de lisansüstündeki bakış açısının kazandırılmadığını, lisansüstü eğitim sonucu doğru bildiklerini yapamayan, sistemin içinde sıkışan, okul müdürlerinin duygusal tükenmeyi

daha fazla yaşadıkları, duyarsızlaştıkları ve kişisel başarı konusunda yüksek okul mezunlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedirler.

Dönmez ve Güneş (2001) ise, ilköğretim okulu yöneticilerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre fark bulmamakla birlikte, ilköğretim okulu yöneticilerinin mezun oldukları kurum değişkenine göre aritmetik ortalamalarına baktığında, bitkinlik boyutunda eğitim fakültesi mezunlarının, uzak durma boyutunda 3 yıllık eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarının, küçümseme boyutunda ise diğer grubundaki yöneticilerin en yüksek tükenmişlik puanına sahip olduğunu, toplam tükenmişlikte ise 3 yıllık eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunlarının en yüksek oranda tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiş, özellikle küçümseme boyutunda diğer okul mezunu grubuna giren okul yöneticilerinin ortalamalarının göreceli olarak yüksek çıkmasını beklentilere uygun olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlik dışındaki mesleklerden gelenlerin bir süre öğretmenliği benimseyemediklerini, hatta meslekleri sorulduğunda (örneğin), mühendisim fakat öğretmenlik yapıyorum gibi cevaplar verdiklerini, mühendisliği statüsü daha yüksek bir meslek olarak algılamalarının genel olarak bilinen bir durum olduğunu belirterek yorumlamışlardır. En son olarak okul yöneticilerinin mezun olunan kurum değişkenine göre tükenmişlik puanları arasında fark olmaması durumunu, Türkiye’de özellikle okul yöneticiliğinin deneme yanılma yolu ile öğrenilmesi nedeniyle benzer ortamlarda uzun süre yaşayan insanların benzer davranışları kazandıkları, olaylar karşısında tepki biçimlerinin de ortak hale geldiği, benzer yaşantılar geçiren okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri arasında fark olmadığı ile açıklamışlardır.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda bu araştırmanın sonucundan daha farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılardan Aydın (2002), okul yöneticilerinin eğitim durumlarının tükenmişlik düzeylerinde anlamlı fark yaratmamakla birlikte ön lisans öğrenimi alanların lisans ve lisansüstü öğrenim alanlardan daha fazla tükenmişlik yaşadığı, Izgar (2000, 2001) kişisel başarı alt boyutunda okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin mezun oldukları eğitim kurumuna göre anlamlı ölçüde farklılaştığı, fakülte mezunu okul yöneticilerinin hem eğitim enstitüsü hem de diğer okul mezunlarından anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı, yüksek öğretmen okulu mezunu okul yöneticilerinin hem eğitim enstitüsü hem de diğer okul mezunlarından anlamlı olarak daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı, mesleki teknik eğitim mezunu okul yöneticilerinin hem eğitim enstitüsü hem de diğer okul mezunlarından anlamlı olarak daha

fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı, eğitim enstitüsü ve diğer mezun grubunda yer alan okul yöneticilerinin kişisel başarısızlık alt boyutunda yaşadıkları tükenmişliğin diğer gruplara oranla oldukça düşük olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların eğitim durumunun okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğunu gösterdiğini, tükenmişliğin okul yöneticisinin eğitim durumuna paralel olarak artmasının okul yöneticilerinin beklentileri ile ilgili olabileceğini belirtmektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalarda, Türkiye’de yapılan araştırmaların bir kısmının sonuçlarına benzerlik gösterir şekilde, eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok tükenmişlik duygusu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır (Friedman, 1991; Maslach ve Jackson, 1985; Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001; Maslach ve Jackson, 1981). Bu sonuç, yurt dışında yapılan araştırmalarda, eğitimde bazı önemli psikolojik açıklamalara dayandırılmıştır. Eğitim düzeyi yüksek insanlar gelecekteki kariyerleri ve yaşamda neyi başaracakları konusunda daha yüksek beklentilere sahiptirler. Üniversite derecesi; iyi ücretli, prestijli ve güçlü bir iş için garanti edilmiş bir bilet olarak düşünülebilir. Meslekleri bu beklentileri karşılamada yetersiz kalırsa, o zaman bu kişiler, mutsuz ve doyumsuz olurlar. Bununla beraber aynı meslek bu kadar fazla formal eğitim almamış birisine bir gurur ve doyum kaynağı olabilir ve sonuç olarak bu kadar yüksek kariyer beklentileri olmaz. Eğitimin bir işlevi olarak, beklentilerdeki bu farklılık neden (daha az iyi eğitim almış) kadın çalışanların mesleklerinde daha çok memnun olduklarının önemli bir sebebi olabilir. Şüphesiz, en fazla iş doyumu ve en düşük tükenmişlik oranının çoğunluğunu az ya da hiç üniversite eğitimi almamış kadınların oluşturduğu hizmet temsilcileri tarafından gösterilmiştir. Büroyla ilgili mesleklerde iş yaşamına başlarsa ve hizmet temsil pozisyonuna kadar yükselirlerse daha gelişmiş başarı duygusu, daha yüksek mesleki özgüven ve işin değer ve hedefleriyle ilgili daha iyi bir kimliğe sahip olurlar (Maslach ve Jackson, 1985). Friedman (1991), daha yüksek düzeyde eğitim almanın hem kadın hem de erkek öğretmenlerde genellikle daha yüksek kariyer isteklerine neden olduğunu, daha yüksek eğitim almış öğretmenlerin okul şartları altında öğretmenlik mesleğinin sunduğu sınırlı kariyer seçeneklerinden dolayı daha fazla stres ve tükenmişlik yaşayabileceğini belirtmiştir. Maslach, Schaufeli ve Leiter (2001) ise; eğitim düzeyi yüksek olanların tükenmişlik düzeylerinin, daha az eğitim görenlerden daha fazla olduğu bulgusunun nasıl yorumlandığının çok açık olmadığını, eğitim düzeyinin meslek ve rol gibi öteki değişkenlerle iç içe (karışık) olduğunu, eğitim düzeyi yüksek

kişilerin işlerinin daha sorumluluk gerektirdiği ve daha fazla stresli olmasının muhtemel olduğunu ya da daha yüksek eğitim alanların işlerinden daha fazla beklentilerinin olduğunu, böylece eğer beklentileri gerçekleşmezse daha fazla üzüldüklerini belirtmişlerdir.

Farklı olarak; Maslach ve Jackson (1981) eğitim düzeyi yüksek olanların daha az duyarsızlaşma yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Bu araştırmadaki okul yöneticilerinin tükenmişlik puanları arasında eğitim durumuna göre fark görülmemesi, Türkiye’de farklı illerde çalışan okul yöneticileri üzerine daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla büyük oranda tutarlıdır. Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticiliğinin deneme yanılma ve örnek izleme yolu ile öğrenilmesi nedeniyle benzer ortamlarda uzun süre yaşayan yöneticiler benzer davranışlar geliştirebilmektedirler. Böylece olaylar karşısında tepki biçimlerinin ve dolayısıyla stresli durumlarla baş etme tarzlarının benzer hale geldiği, aynı yaşantılara sahip okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin de benzerlik gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

6.1. Uygulamacılara Öneriler

1. Okul Yöneticilerinin tükenmişlikle baş edebilmeleri için, yöneticilerin hizmet içi eğitim ya da konferanslar yoluyla stres yönetimi, tükenmişlik ve tükenmişliğin kendi performansları üzerine etkisi konusunda bilinçlendirilmeleri sağlanabilir.

6.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Tükenmişlik düzeyini belirlemeye yönelik araştırmalarda, katılımcıların kendilerinin doldurduğu ölçekler kullanmak yerine, gözlem ya da görüşme gibi nitel yöntemler kullanılması daha gerçekçi sonuçlar ortaya koyabilir.

2. Benzer çalışmaların öğretmen ve yöneticilerle yapılması, ayrıca çalışmaların farklı illerde tekrarlanması, görev başındaki eğitimcilerin tükenmişlik düzeyi hakkında bilgi edinilmesi açısından faydalı olabilir.

3. Çalışanların iş yükü ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmaya dönük çalışmalar yapılması önerilebilir.

4. Okul yöneticilerinin tükenmişlik nedenleri araştırılabilir.

K A Y N A K Ç A

- Abel, M.H. ve Sewell, J. (1999). "Stress and Burnout in Rural and Urban Secondary School Teachers". *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Açıkalin, A. (1997). *Okul Yöneticiliği*. Ankara. Pegem, 3. Basım, Yayın No:10.
- Akbaba Altun, S.A. ve Kirkit, G. (2005). Okul Yöneticilerinin Basındaki İmajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(41), 25-46.
- Akçay, C. ve Başar, M.A. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetmel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 170-197.
- Aksu, A. ve Baysal, A. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinde Tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(41), 7-24.
- Alkan, A. (1999). İlköğretim Okul Müdürlerinin Çalışma Zamanlarını Değerlendirme Biçimleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aktaran: Akçay, C. ve Başar, M.A. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetmel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 170-197.
- Altınışik, S. (1995). Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(3), 333-334.
- Anderson, K.D., Mavis, B.E., ve Dean, R.E. (2000). Feeling the Stress: Perceptions of Burnout Among General Surgery Program Directors. *Current Surgery*, Vol.57, Number.1, February, pp. 46-50.
- Arıcan, K. (1999). İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerde stres Yaratan Durumlar ve Etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Aydın, L. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Sakarya.

- Aydın, M. (1991). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınevi, 3. Baskı.
- Babaoğlu, E. ve Çakan, M. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Müdürlerin İnsan İlişkileri, Kavramsal ve Teknik Yeterliklerine İlişkin bir Araştırma. *AİB Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(10), 19-39.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: Pegem A Yayınevi, 5. Baskı.
- Baltaş, A. (1999). İş ve Aile Yaşamında Başarılı Olmanın Anahtarı-EQ (Duygusal Zeka). *Hürriyet, İK*, 30 Mayıs. <http://www.duygusalzeka.org/Html/eq.htm> (Sayfa ziyaret tarihi: 19/03/2004).
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1992). *Stres ve Başa Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi, Ekim, 12. Basım.
- Barton, L.L. ve Friedman, A.D. (1994). Stres and the Residency Program Director. *Arch Pediatre Adolesc Med*, 148, 101-103. Aktaran: Anderson, K.D., Mavis, B.E., ve Dean, R.E. (2000). Feeling the Stress: Perceptions of Burnout Among General Surgery Program Directors. *Current Surgery*, Vol.57, Number.1, February, pp. 46-50.
- Başaran, İ.E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası, Birinci Basım.
- Baykoçak, C. (2002). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları ve Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Sakarya.
- Baysal, A. (1995). *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Belcastro, P.A., Gold, R.S. ve Grant, J. (1992). Stres and Burnout: Psychological Effects on correctional Teachers. *Criminal Justice and Behavior*, 9, 387-395. Aktaran: Burke, R.J. ve Greenglass, E. (1993). Work Stress, Role Conflict, Social Support and Psychological Burnout Among Teachers. *Psychological Reports*, Vol. 73, pp. 371-380.

- Bergin, M. ve Solman, R. (1988). Perceptions of Role Related Stress in Senior Educational Executives and Its Relationship to Their Health. *The Journal of Educational Administration*, 26(2), 159-183.
- Blase, J.J. (1984). Teacher Coping and School Principal Behavior. *Contemporary Education*, 56(1), 21-25.
- Bloom, G. (2004). Emotionally Intelligent Principals. *School Administrator*, Vol. 61, No. 6, pp. 14-17.
- Brimm, J.L. (1983). What stresses School Administrators. *Theory Into Practice* Vol.22, No.1, 64-69.
- Brown, C. (2003). Low Morale and Burnout: Is the Solution to Teach a Values-Based Spiritual Approach?. *Complementary Therapies in Nursing Et Midwifery*, 9, pp. 57-61.
- Burke, R.J. ve Greenglass, E. (1993). Work Stress, Role Conflict, Social Support and Psychological Burnout Among Teachers. *Psychological Reports*, Vol. 73, pp. 371-380.
- Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. (1996). Predicting Teacher Burnout Over Time: Effects of Work Stress, Social Support, and Self-Doubts on Burnout and Its Consequences. *An International Journal*, 9(3), 261-275.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem, Yayın No:2.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. *Teaching ve Teacher Education*, Vol. 7, No. 2, pp. 197-209.
- Can, N. (2002). Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 155-156, 1-7.
- Careb, R.J. (1984). Burnout Among Directors of Special Education in Connecticut. Ph.D. The University of Connecticut, 98pp, Order No. DA8503789. Dissertation Abstracts International Vol.45, No:12, June 1985, ISSN 0419-4209.

- Chan, D.W. (2003). Hardiness and Its Role in the Stress-Burnout Relationship Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in human Service Organizations*. New York: Praeger. Aktaran: Ergin, C. (1993). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Birliği Yayını, Ankara, ss. 143-154.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in human Service Organizations*. New York: Praeger. Aktaran: Maslach, C. (1986). Stress, Burnout, and Workaholizm. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cherniss, C. (1980b). *Staff Burnout: Job Stress in Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications. Friedman, I.A. (1991). High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, Vol.84, No.6, pp.325-333.
- Cherniss, C. (1998). Social and Emotional Learning for Leaders. *Educational Leadership*, 55(7), April, 26-30.
- Cherniss, C., ve Dantzig, S.A. (1986). Preventing and Managing Job-Related Stress. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology* (pp. 255-273). Washington, DC: American Psychological Association.
- Cooper, B.S., Sieverding, J.W., ve Muth, R. (1988). Principals' Management Behavior, Personality Types and Physicological Stress. *The Journal of Educational Administration*, 26(2), 197-221.
- Cordes, C.L. ve Dougherty, T.W. (1993). A review and Integration of Research on Job Bunout. *Academy of Management Review*, Vol. 18, No. 4, pp. 621-658.

- Çavuşoğlu, İ. (2005). Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı kişisel Değişkenler Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, Bolu.
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 297-309.
- Çetinkanat, A.C. (2002). İş Doyumu ve Tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*, No. 9, pp. 186-193.
- Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, Bahar, 5(19), 12.
- Dolunay, A.B. (2001). *Keçiören İlçesi Genel Liseler ve Teknik Ticaret Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2001). İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*, no. 5, pp. 71-78.
- Dunn, S. (2004). Burnout: An Ounce of Prevention is Worth a Pound of Cure by Susan Dunn. <http://www.enchantedspirit.org/Spotlight/367.php> (Sayfa ziyaret tarihi, 14/12/2004).
- Dursun, S. (2000). *Öğretmenlerde Tükenmişlik ile Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Ensari, H. ve Tuzcuoğlu, S. (1999). Marmara Üniversitesi'ne Bağlı Fakültelerde Görev Yapan Yönetici ve Öğretim Elemanlarının Meslekten Yılgınlıklarında Kişilik Özelliklerinin Rolü. *Öneri*, C. 2, S. 11, Ocak, s. 51-63.

- Enzman, D, Schaufeli, W.B, Janssen, H. ve Rozeman, A. (1998). Dimensionality, and Validity of the Burnout Measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 331-351.
- Ergin, C. (1993). Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması. R. Bayraktar ve İ. Dağ (Ed.), 7. *Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Birliği Yayını, Ankara, ss. 143-154.
- Ergin, C. (1995). Akademisyenlerde Tükenmişlik ve Çeşitli Stres Kaynaklarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 12, S. 1-2, Eylül, s. 37-50.
- Etzion, D., Kafri, D. ve Pines, A. (1982). Tedium among Manegers: A Cross-cultural American –Israeli Comparison. *Journal of Psychology and Judaism*, 7(1), 30-41.
- Aktaran: Maslach, C. (1986). *Stress, Burnout, and Workaholizm*. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Farber, B.A. (1982). Stres and Burnout: Implications for Teacher Motivation. Paper Presented at The Annual Meeting of the AERA, New York, NY. Aktaran: Maslach, C. (1986). *Stress, Burnout, and Workaholizm*. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Farber, B.A. (1984). Stress and Burnout in Suburban Teachers. *Journal of Educational Research*, Vol. 77, No.6, pp. 325-331.
- Forman, S.G. (1983). Occupational Stress Manegement: Cognitive-Behaviorel Approaches. *Children and Youth Services Review*, Vol:5, p. 277-287.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, Vol. 30, No. 1, pp.159-165.
- Freudenberger, H.J. (1977). Speaking from Experience. Burn-out: The Organizational Manage. *Training and Development Journal*, July, pp.26-27.

- Freudenberger, H.J. (1986). Chemical Abuse among Psychologists: Symptoms, Causes, ve Treatment Issues. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in Distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Friedman, I.A. (1991). High and Low Burnout Schools: School Culture Aspects of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, Vol.84, No.6, pp.325-333.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Journal of Cyclinical Psychology*, Vol, 56, No.5, pp.595-606.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in School Principals: Role Related Antecedents. *Social Psychology of Education*, Vol: 5, pp.229-251.
- Friedman, I.A. ve Farber, B.A. (1992). Professional Self-concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, Vol.86, No.1, pp.28-3.
- Friedman, I. ve Lotan, J. (1985). *Teacher Burnout in Israel in Elamantary Education*. Jeruselam, Henrietta Szold Institute. (Hebrew with English Summary). Aktaran: Maslach, C. (1986). Stress, Burnout, and Workaholizm. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Friesen, D., Prokop, C.M.,ve Sarros, J.C. (1988). Why Teachers Burn Out. *Educational Research Quarterly*. Vol. 12, No.3, pp. 9-19.
- Gaines, J. ve Jermier, J.M. (1983). Emotional Exhaustion in a High Stress Organization. *Academy Of Management Journal*, Vol.26, No.4, pp. 567-586.
- Gençer, A. (2002). *Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osman Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Gerits, L., Derksen, J.J.L ve Verbruggen. A.B. (2004). Emotional Intelligence and Adaptive Success of Nurses Caring for People with Mental Retardation and Severe Behavior Problems. *Mental Retardation*, Vol. 42, No. 2, pp. 106-121.

- Gerits, L., Derksen, J.J.L., Verbruggen., A.B. ve Katzko, M. (2005). Emotional Intelligence Profiles of Nurses Caring for People with Severe Behavior Problems. *Personality and Individual Differences*, Vol. 38, pp. 33-43.
- Girgin, G. (1995). *İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.
- Gmelch, W.H. (1983). Stress for Success: How to Optimize Your Performance. *Theory into Practice*, 22(1), 7-14.
- Gmelch, W.H. (1988). Research Perspectives on Administrative Stress: Causes, Reactions, Responses and Consequences. *The Journal of Educational Administration*, 26(2), 134-140.
- Gmelch, W.H., Gates, G., Parkay, F.W., ve Torelli, J.A. (1994). The Impact of Personal, and Organizational Characteristics on Administrator Burnout. Paper Presented at the Annual meeting of The American Educational Research Association, New Orleans, LA, April.
- Gold, Y. (1985). Burnout: Causes and Solutions. *The Clearin House*, Vol. 58, January, pp. 210-212.
- Golden, J., Piedmont, R.L, Ciarrocchi J.W. ve Rodgerson, T. (2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. *Journal of Psychology and Theology*, 32(2), 115-125.
- Goleman, D., Boyatzıs, R. ve Mckee, A. (2002). *Yeni Liderler*. Çev. Filiz Nayır-Osman Deniztekin. İstanbul: Varlık Yayınları, birinci basım.
- Green, T.H. (1992). A Study of the Levels of Burnout as Perceived by Public School Principals in the State of Maine. Ed.D. Peobody College for Teachers of Vanderbilt University, 103pp, Order No. DA9235917. Dissertation Abstracts International Vol.53, No:7, January 1992, ISSN 0419-4209.
- Hock, R.R. (1988). Professional Burnout among Public Schol Teachers. *Public Personnel Management*, Vol. 17, No:2, 167-189.
- Huberman, M. (1989). Burnout in Teaching Careers. *Les Sciences de l'education*, No.5, pp. 5-33, 38.

- Iacovides, A., Fountaulakis, F.N., Kaprinis, St. ve Kaprinis, G. (2003). The Relationship Between Job Stress, Burnout, and Clinical Depression. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 75, pp. 209-221.
- Işıklar, A. (2002). *Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İşdoymu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya.
- Izgar, H. (2000). *Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout), Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*. Yayınlanmamış doktora lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Konya.
- Izgar, H. (2000). Okul Yöneticilerinin Tükenmişliğin Sebepleri ve Sonuçları. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:10, 35-51.
- Izgar, H. (2001). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1.Basım.
- Izgar, H. (2001). Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 335-346.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L. ve Schuler, R.S. (1986). Toward an Understanding of the Burnout Phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, Vol: 71, No: 4, pp. 630-640.
- Jakson, S.E., Turner, J.A. ve Brief, A.P. (1987). Correlates of Burnout among Public Serice Lawyers. *Journal of Occupational Behaviour*, Vol: 8, pp.339-349.
- Kalker, P. (1984). Teacher Stress and Burnout: Causes and Coping Strategies. *Contemporary Education*, Vol: 56, No: 1, pp.16-19.
- Kapıkıran, N.A. (2004). Okul Öncesi Öğretmenlerde Tükenmişliğin bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları*, Yıl:4, sayı:13, s.73-78.
- Kavla, İ. (1998). *Hemşirelerde İş Doyumu ile Tükenmişlik İlişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Kilburg, R.R. (1986). The Distressed Professional: The Nature of the Problem. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, syndromes, and solutions in psychology* (pp. 13-26). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kremer-Hayon, L., ve Kurtz, H. (1985). The Relation of Personal and Environmental Variables to Teacher Burnout. *Teaching ve Teacher Education, Vol. 1*, No.3, pp. 243-249.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: an International Review. *Educational Research*, Vol. 29, No. 2, pp. 146-152.
- Lacoursiere, R.B. (2001). "Burnout" and Substance User Treatment: The Phenomenon and The Administrator –Clinician's Experience. *Substance Use ve Misuse*, 36(13), 1839-1874.
- Lam, Y.L.J. (1988). External Environmental Constraints and Job-Related Stress on School Administrators. *The Journal of Educational Adminastration*, 26(2), 250-265.
- Mann, S. (2004). People-work: Emotion Management, Stress and Coping. *British Journal of Guidance ve Counselling*, Vol. 32, No. 2, May, pp. 205-221.
- Maslach, C. (1986). Stress, Burnout, and Workaholizm. In R. R. Kilburg, P. E. Nathan, ve R. W. Thoresan (Eds.), *Professionals in distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology* (pp. 53-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 12, No. 5, pp. 189-192.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, Vol. 2, 99-113.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1984). Burnout in Organizational Settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, pp. 133-153.
- Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1985). The Role of Sex and Family Variables in Burnout. *Sex Roles*, Vol: 12, Nos: 7/8, pp. 837-851.

- Maslach, C. ve Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and what to do about It*. (1st ed.). San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Aktaran: Golden, J., Piedmont, R.L, Ciarrocchi J.W. ve Rodgeron, T. (2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. *Journal of Psychology and Theology*, 32(2), 115-125.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. ve Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Reviews Psychology*, Vol: 52, pp. 397-422.
- Mazur, P. (1986). Burnout: The Relationship Between the Principal's Leadership Style, the Organization and the Teachers Personality. Ed.D. Northeastern University, 234pp, Order No. DA8625594. Dissertation Abstracts International Vol.47, No:08, February 1987, ISSN 0419-4209.
- Mazur, P.J. ve Lynch, M.D. (1989). Differential Impact of Administrative, Organizational, and Personality Factors on Teacher Burnout. *Teaching and Teacher education*, Vol. 5, No.4, pp.337-353.
- MEB Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Tarih: 11/01/2004, Sayı: 25343.
- MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*, Tarih: 27/08/2003, Sayı: 25212. Değişiklik: *Resmi Gazete*, Tarih: 21/10/2004 Sayı: 25620.
- MEB İlköğretim Okulları Müdürlüğü Görev Tanımı. *Tebliğler Dergisi*, Ocak, Sayı: 2000-2508.
- MEB Kadın Öğretmenlere Yöneticilik Görevi Verilmesi Konulu Genelge. *Resmi Gazete*, Tarih: 10/09/1990, Sayı: 90/2507-109383.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumların Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. *Resmi Gazete*, Tarih: 16/07/1999, Sayı: 99/13184. Değişiklik: *Resmi Gazete*, Tarih: 30/11/2003, Sayı: 23782.

- Murat, M. (2000). *Sınıf Öğretmenlerinde 10 Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Trabzon.
- Murat, M. (2003). Üniversite Öğretim Elemanlarında Tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt: II, Sayı:19, s.25-34.
- Nolen Hoeksema, Susan. (2004). *Çok Düşünen Kadınlar*. İstanbul: Dharma yayınları,1. Basım.
- Oplatka, I. (2002). Women Principals and The Concept of Burnout: an Alternative Voice? *International Journal of Leadership in Education*, 5(3), 211-226.
- Örmen, U. (1993). *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özabacı, N. İşmen, E. ve Yıldız, A. (2004). Psikolojik Danışmanların İdeal Özellikleriyle Yılgınlık Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 8-25.
- Özer, R. (1998). *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı, Trabzon.
- Özmen, H. (2001). *Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Pahnos, M.L. (1990). The Principal as the Primary Mediator of School Stress. *Education*, 111(1), 125-132.
- Pines, A.M. (2003). Occupational Burnout: A Cross-cultural Israeli Jewis-Arab perspective and Its Implications for Career Counselling. *Carrer Development International*, 8(2), pp.97-106.

- Pines, A.M., Aronson, E. ve Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. New York: Free Pres. Aktaran: Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1985). The Role of Sex and Family Variables in Burnout. *Sex Roles*, Vol: 12, Nos: 7/8, pp. 837-851.
- Pines, A.M. ve Yanai, O.Y. (2001). Unconscious Determinants of Career Choice Burnout: Theoretical Model and Counseling Strategy. *Journal of Employment Counseling*, Vol, 38, pp.170-184.
- Raitano, R.E. ve Kleiner, B.H. (2004). Stress Management: Stressors, Diagnosis, and Preventative Measures. *Management Research News*, 27(4/5), pp.32-38.
- Sakallı-Uğurlu, N. (2003). Cinsiyetçilik: Kadınlar ve Erkeklere İlişkin Tutumlar ve Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Kuramı. *Türk Psikoloji Yazıları*, 6(11-12), 1-30.
- Sarros, J.C. (1988). Administrator Burnout: Findings and Future Directions. *Journal of Educational Administration*, 26(2), 184-196.
- Sarros, J.C. ve Sarros, A. M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1).
- Schaufeli. W.B. ve Enzman. D. (1998). *The Burnout Companion to Study and practice: A Critical Analysis*. Philadelphia, PA: Taylor ve Francis. Aktaran: Golden, J., Piedmont, R.L, Ciarrocchi J.W. ve Rodgerson, T. (2004). Spirituality and Burnout: An Incremental Validity Study. *Journal of Psychology and Theology*, 32(2), 115-125.
- Schwab, R.L. (1983). Teacher Burnout Moving Beyond “Psychobabble”. *Theory into Practice*, Vol.22, No.1, 21-26.
- Schwab, R.L. ve Iwanicki, E.F. (1982). Who are Our Burned Out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-16. Aktaran: Maslach, C. ve Jackson, S.E. (1985). The Role of Sex and Family Variables in Burnout. *Sex Roles*, Vol: 12, Nos: 7/8, pp. 837-851.
- Seğmenli, S. (2001). *Rehber Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- Sevinç, L. (2004). Duygusal Zekanın Önemi. http://www.atgeda.com.tr/bulten_19.htm#konukyazar (Sayfa ziyaret tarihi: 16/03/2004).

- Somech, A., ve Miassy-Maljak, N. (2003). The Relationship Between Religiosity and Burnout of Principals: The Meaning of Educational Work and Role Variables as Mediators. *Social Psychology of Education*, 6, 61-90.
- Sparks, D. (1983). Practical Solutions for Teacher Stress. *Theory Into Practice*, Vol. 22, No.1, pp.33-42.
- Stanley, T.L. (2004). Burnout: A Manager's Worst Nightmare. *Supervision*, 65(5), 11-13.
- Styhre, A., Ingelgart, A., Beausang, P., Castenfors, M., Mulec, K. ve Roth, J. (2002). Emotional Management and Stress: Managing Ambiguities. *Organization Studies*, Vol. 23/1, pp. 83-103.
- Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu, N. (1996). Özürlü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(36), 44-60.
- Swent, B. (1983). How Administrators Cope with Stress. *Theory Into Practice*, Vol. 22, No.1, pp.70-74.
- Sylwester, R. (1983). The School as a Stress Reduction Agency. *Theory Into Practice*, Vol.22, No.1, 3-6.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi, Eğitim ve Okul Yöneticiliği*. Ed.: Y.Özden, Ankara: PegemA Yayıncılık. Aktaran: Akçay, C. ve Başar, M.A. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetmelik Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 170-197.
- Tanner, K.C. ve Atkins, T.T. (1990). Planning for Stress Reduction in the High school Principalship. *The High School Journal*, 74(1), 22-37. Aktaran: Torelli, J.A. ve Gmelch, W.H. (1992). Occupational Stress and Burnout in Educational Administration. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April 20-24.
- Tatar, M. ve Horenczyk, G. (2003). Diversity-related Burnout among Teachers. *Teaching and Teacher Education*, Vol.19, pp.397-408.
- Terry, P.M. (1997). Teacher Burnout: Is It real? Can We Prevent It? *Paper Presented at the Annual Meeting of the North Central association of Schools*, Chicago, IL, April 8.

- Terzi, A.R. (2005). İlköğretim Okullarında Örgüt Kültürü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(43), 423-442.
- Torelli, J.A. ve Gmelch, W.H. (1992). Occupational Stress and Burnout in Educational Administration. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA, April 20-24.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine bir İnceleme*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngilizce İşletme Bölümü, Örgütsel Davranış Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Turan, S. (2002). Okul Müdürlerinin Liderlik Özelliklerinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(31), 444-458.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Uçman, P. (1990). Ülkemizde Çalışan Kadınlarda Stresle Başa Çıkma ve Psikolojik Belirtiler. *Psikoloji Dergisi*, Cilt:7, Sayı:24, ss.58-75.
- Vallen, G.K. (1993). Organizational Climate and Burnout. *The Cornell HRA. Quarterly*, February.
- Waldman, L.F. (1984). ABCs, The Three Rs and EAPs. *Contemporary Education*, 56(1), 20.
- Weber, A., Weltle, D. ve Lederer, P. (2005). Ill Health and Early Retirement among School Principals in Bavaria. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, Springer-Verlag, 10.1007/S00420-004-0555-9.
- Whitaker, K.S. (1996). Exploring Causes of Principal Burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), pp.60-71.
- Wolpin, J., Burke, R.J. ve Greenglass, E.R. (1991). Is Job Satisfaction an Antecedent or a Consequence of Psychological Burnout? *Human Relations*, 44(2), 193-209.
- Yaman, M., Bardakçı, M. ve Yaman, Ç. (2002). Stres Kaynakları ile Yöneticilerin Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, sayı. 3(9), ss. 141-155.
- Yang, H.J. ve Farn, C.K. (2004). An Investigation the Factors Affecting Mis Students Burnout in Technical -vocational College. Availabla Online, 2 April.

- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve Şehirde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.
- Zabel, R. H. ve Zabel, M.K. (1982) Factors in Burnout among Teachers of Exceptional Children. *Exceptional Children*, 49, 261-263. Aktaran: Burke, R.J. ve Greenglass, E. (1993). Work Stress, Role Conflict, Social Support and Psychological Burnout Among Teachers. *Psychological Reports*, Vol. 73, pp. 371-380.

EKLER**EK.1. ANKET FORMU****EK.2. İZİN BELGESİ****EK.3.ÖZGEÇMİŞ**

Sayın Meslektaşım,

Bu ankette iki bölüm bulunmaktadır. Birinci bölümde kendinizle ilgili kişisel bilgiler; ikinci bölümde işinizle ilgili durumunuzu yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen her bir ifade ile istenen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için ifadelerin yanında “hiçbir zaman” dan “her zaman” a kadar uzanan beş basamaklı bir ölçek verilmiştir. Her bir ifadenin yanında yer alan ölçeği kullanarak sizin durumunuza en çok uyduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Vereceğiniz bilgiler tez için büyük önem taşımaktadır. Bilgiler akademik amaçla kullanılacak olup, kesinlikle gizli kalacaktır.

Çalışmaya göstereceğiniz değerli katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Emine BABAOĞLAN
A.İ.B.Ü. Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| 1.Cinsiyeti: | Kadın () Erkek () |
| 2. Medeni Durumu; | Evli () Bekar () |
| 3. Eşin Destek Olup Olmaması | Evet olur () Hayır olmaz () |
| 4. Çocuk sayısı: |(Lütfen yazınız.) |
| 5. Branşı: |(Lütfen yazınız.) |
| 6. Yaşı: | 7. Eğitim Durumu: |
| 20-25 () | Öğrt.Okulu () |
| 26-30 () | Eğ.Ön. Lisans () |
| 31-35 () | Eğt.Enstitüsü () |
| 36-40 () | Eğ.Y.Okulu () |
| 41-45 () | Eğt.Fakültesi () |
| 46 ve üzeri () | Diğer () |
| 8. Mesleki Kıdemi: | 9. Yöneticilik Kıdemi: |
| 1-5 yıl () | 1-5 yıl () |
| 6-10 yıl () | 6-10 yıl () |
| 11-15 yıl () | 11-15 yıl () |
| 16-20 yıl () | 16-20 yıl () |
| 21-25 yıl () | 21-25 yıl () |
| 26 ve üzeri () | 26 ve üzeri () |

II. BÖLÜM

M A D D E L E R	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.İşimden soğuduğumu hissediyorum.					
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3.Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4.İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5.İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı far ediyorum.					
6.Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7. İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8.Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10.Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11.Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					
12.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13.İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.					
14.İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15. İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16.Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17. İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.					
18.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.					
19.Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21.İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22.İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarını hissediyorum.					

İZİN ONAYI

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	:Emine BABAOĞLAN
Sürekli Adresi	:Düzce Milli Eğitim Müdürlüğü
Tel	: 0 542 251 27 96,
e-posta	: ebabaoglan@yahoo.com , ebabaoglan@gmail.com
Doğum Yeri ve Yılı	:Osmaniye, 1970
Yabancı Dili	:İngilizce
Ortaöğretim	:Osmaniye Atatürk Lisesi
Lisans	:Hacettepe Üniversitesi-EYTP 1995
Yüksek Lisans	: Hacettepe Üniversitesi-EYTP 2000
Anabilim Dalı	:Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	:Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
Yayımları	:Babaoğlu, E. (2001). Düzce İli İlköğretim Okullarında Deprem Sonrası Fiziksel Kaynak Eksikliğinin Okul Müdürlerinin Morali Üzerine Etkisi (Düzce İli Örneği) 10. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. AİBÜ, Bolu, 7-9 Haziran 2001 Babaoğlu, E. ve Çakan, M. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Değerlendirilmesi: Müdürlerin İnsan İlişkileri, Kavramsal ve Teknik Yeterliklerine İlişkin bir Araştırma. AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2005-1(10), ss.19-39. (11. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri. Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs, 23-26 Ekim 2002).
Çalışma Hayatı	:1989 yılında sınıf öğretmeni olarak çalışma hayatına başladı. 1996 yılından beri ilköğretim müfettişi olarak görev yapmaktadır.

