

T.C.
ADYAMAN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YÖNETİCİLERİNİN DAĞITIMCI LİDERLİK
ROLLERİNE OLAN ALGILARININ YAŞADIKLARI ÖRGÜTSEL STRES İLE
İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hamza ARIK

DANIŞMAN
PROF. DR. Çağlar ÇAĞLAR

ADYAMAN, 2023

ÖZET

Öğretmenlerin Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine Olan Algılarının Yaşadıkları Örgütsel Stres ile İlişkisi

Hamza ARIK

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Adıyaman Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz/2023

Danışman: Prof.Dr. Çağlar ÇAĞLAR

Bu çalışma, okullarında dağıtımçı liderliğin örgütsel stres üzerine ilişkisini araştırmak amacıyla karma desende tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu Adıyaman ilindeki ilk ve ortaokullarında görev yapan 7003 öğretmen arasından seçilen 660 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise 14 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında “Dağıtımçı liderlik envanteri” ve “örgütsel stres kaynağı ölçeği” ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde t- testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stres arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla da korelasyon analizi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Dağıtımçı liderlik algılarında yaş, branş, kıdem ve okulda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir. İlk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre orta düzey stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin rol yapısı alt boyutu dışında diğer alt boyutlarda orta düzey bulunurken rol yapısı alt boyutunda ise az düzeyde stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel stres algılarında cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir. Dağıtımçı liderlik algıları ile örgütsel stres algısı arasında düşük düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri analiz edildiğinde; proje görevlerinin zorunlu tutulması, ücretin yetersiz olması, öğretmen yetkilerinin yetersiz olması, okul müdürünün olumsuz tutum ve davranışı ve dedikodu alt temalarında öğretmenlerin stres yaşadıkları görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Liderlik; Dağıtımçı liderlik, Stres; Örgütsel stres

ABSTRACT

The Relationship of Teachers' Perceptions about the Distributed Leadership Roles of Administrators with Organizational Stress

Hamza ARIK

Department of Educational Science

Adıyaman University, Institute for Postgraduate Studies, July/2023

Supervisor: Prof. Dr. Çağlar ÇAĞLAR

This study was designed in mixed design to investigate the effect of distributed leadership on organizational stress in schools. The quantitative target population of the study consists of 660 teachers selected among 7003 teachers working in (primary and secondary schools) in Adıyaman province. The qualitative target population of the study consists of 14 teachers. "Distributed Leadership Inventory", "Organizational Stress Source Scale" and semi-structured interview forms were employed to gather the data. In the analysis of quantitative data, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used. In order to determine the relationship between distributed leadership and organizational stress, correlation analysis was conducted. In the analysis of qualitative data, descriptive content analysis technique was used. The findings of the study revealed that, according to the perceptions of the teachers participating in the study, school principals demonstrated distributed leadership behaviors at a high level. It is observed that there is a significant difference in distributed leadership perceptions according to age, branch, seniority, and the number of teachers working in the school. It has been found that teachers working in schools experience moderate levels of stress according to their perceptions. There is a significant difference between the variables of gender, age, seniority, educational background, and number of teachers in the school in organizational stress perceptions. A low-level negative significant relationship was observed between perceptions of distributed leadership and perception of organizational stress. Based on the analysis of the qualitative data of the study, it is revealed that teachers experienced stress in the sub-themes of compulsory project tasks, insufficient salary, insufficient teacher authority, negative attitudes and behaviors of the school principal, and gossip.

Keywords: Leadership; Distributed leadership; Stress; Organizational stress

ÖNSÖZ

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda örgütlerde ve okullardaki liderlik rolleri bir dönüşüm içine girmiştir. Örgütlerde tek adam veya kahraman liderlik rollerinden liderliğin sürece dağıtılması ve paylaşımı giderek artmıştır. Örgütlerde ve okullarda dağıtımcı liderlik önem kazanmıştır. Son yıllarda okullarda görev yapan öğretmenlerin işten kaynaklı çeşitli stres kaynakları ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu çalışmada dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin yaşamış olduğu stres arasında ilişki durumu araştırılmıştır.

Yüksek Lisans tez çalışmam sürecinin her aşamasında gerek akademik gerekse de motivasyon açısından bana rehberlik eden yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Çağlar Çağlar'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim dalı hocaları Prof. Dr. Kenan Özcan'a, Doç. Dr. Nazife Karadağ'a, Doç. Dr. Hacı Hüseyin Taşar'a teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürime katılıp çok değerli katkılar yapan Prof. Dr. Hasan DEMİRTAŞ ve Prof. Dr. Kenan ÖZCAN hocalarıma teşekkür ederim.

Benim bugünlere gelmemde büyük emeği olan babam Ziya ARIK ve annem Fatma ARIK'a teşekkür ederim.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar her daim desteğini hissettiğim eşim Müfide ARIK'a teşekkür ederim. Kıymetlilerim, evlatlarım Yusuf Kerem ve Yiğit Eymen'e sonsuz teşekkür ederim.

Hamza Arık

Adıyaman 2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Adıyaman Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı’yla” tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

(İmza)

Hamza ARIK

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
KISALTMALAR	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	2
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
İKİNCİ BÖLÜM.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1. Liderlik.....	6
2.1.1. Liderlik kavramı.....	6
2.1.2. Liderlik yaklaşımları	6
2.1.2.1. Özellikler yaklaşımı	6
2.1.2.2. Davranışsal yaklaşım	7
2.1.2.3. Durumsallık yaklaşımları	8
2.1.3. Çağdaş liderlik kuramları	11
2.1.3.1. Dönüşümcü liderlik.....	11
2.1.3.2. Öğretim liderliği.....	11
2.1.3.3. Vizyoner liderlik	12
2.1.3.4. Karizmatik liderlik	13
2.1.3.5. Etik liderlik	13
2.1.4. Dağıtımçı liderlik	14

2.1.4.1. Dağıtımci liderliğin tarihçesi	15
2.1.4.2. Liderlik dağıtım modelleri.....	17
2.1.4.3. Okul örgütlerinde dağıtımci liderlik	22
2.1.5. Dağıtımci liderlikle ilgili araştırmalar	23
2.1.5.1. Dağıtımci liderlikle ilgili yurtiçi araştırmalar.....	23
2.1.5.2. Dağıtımci liderlikle ilgili yurtdışı araştırmalar.....	29
2.2. Stres.....	31
2.2.1. Stresin tarihçesi	31
2.2.2. Stresin tanımları	32
2.2.3. Genel adaptasyon (uyum) sendromu	33
2.2.3.1. Alarm aşaması.....	33
2.2.3.2. Direnme (uyum) aşaması	33
2.2.3.3. Tükenme aşaması.....	34
2.2.4. Stres kaynakları.....	34
2.2.4.1. Kişisel stres kaynakları	34
2.2.4.2. Çevresel stres kaynakları.....	36
2.2.4.3. Örgütsel stres kaynakları	37
2.2.5. Stresin sonuçları	45
2.2.5.1. Stresin bireysel sonuçları	45
2.2.5.2. Stresin örgütsel sonuçları	47
2.2.6. Stresin yönetimi	49
2.2.6.1. Bireysel yöntemler	50
2.2.6.2. Örgütsel yöntemler	52
2.2.7. Stres ile ilgili yapılan çalışmalar	54
2.2.7.1. Stres ile ilgili yurt içi çalışmaları	54
2.2.7.2. Stres ile ilgili yurt dışı çalışmaları	59
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	61
YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem.....	61
3.3. Veriler ve Toplanması	64
3.4. Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	64
3.4.1. Kişisel bilgi formu.....	64

3.4.2. Dağıtımçı liderlik envanteri.....	64
3.4.3. Örgütsel stres kaynağı ölçeği.....	65
3.4.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	67
3.5.Verilerin Analizi	68
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	70
4.BULGULAR.....	70
4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular	70
4.1.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular	70
4.1.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular.....	70
4.1.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular.....	71
4.1.4. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular.....	82
4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular	83
4.2.1.Öğretmenlerin “Görev yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	83
4.2.2.Öğretmenlerin “Yetke yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	87
4.2.3.Öğretmenlerin “Üretim yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	89
4.2.4.Öğretmenlerin “Kümeleşme yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	91
4.2.5.Öğretmenlerin “Rol yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	93
4.2.6. Öğretmenlerin “Kültürel yapı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	94
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	97
5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	97
5.1. Tartışma ve Sonuç	97
5.1.1. Birinci alt probleme yönelik tartışma ve sonuç	97
5.1.2.İkinci alt probleme yönelik tartışma ve sonuç	98
5.1.3. Üçüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma	99
5.1.4. Dördüncü alt probleme yönelik tartışma ve sonuç	105
5.1.5. Öğretmenlerin görev yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	106
5.1.6. Öğretmenlerin yetke yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	108
5.1.7. Öğretmenlerin üretim yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	109
5.1.8. Öğretmenlerin kümeleşme yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	110
5.1.9.Öğretmenlerin rol yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	110
5.1.10. Öğretmenlerin kültürel yapı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?	111
5.2.Öneriler	112
5.2.1. Uygulamacılara yönelik:.....	112

5.2.2. Araştırmacılara yönelik:	112
KAYNAKÇA.....	114
EKLER	
ZGEMIş	



KISALTMALAR

DL	: Dağıtımıcı Liderlik
DLE	: Dağıtımıcı Liderlik Envanteri
ÖSKÖ	: Örgütsel Stres Kaynakları Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Demografik değişkenlere göre dağılım.....	62
Tablo 3.2. Demografik değişkenlere göre dağılım (nitel)	64
Tablo 3.3. Dağıtımçı liderlik ölçeği güvenilirlik katsayısı	65
Tablo 3.4. Ölçek maddelerine ilişkin sınırlar ve düzeyler.....	65
Tablo 3.5. Örgütsel stres kaynakları ölçeği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı.....	66
Tablo 3.6. Ölçek maddelerine ilişkin sınırlar ve düzeyler.....	66
Tablo 3.7. Araştırmada alınan geçerlik ve güvenilirlik önlemleri	67
Tablo 3.8. Dağıtımçı liderlik ölçeği alt boyutları ile örgütsel stres ölçeği alt boyutları çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	68
Tablo 4.1. Dağıtımçı liderlik davranışları uygulamalarına yönelik algı düzeyi	70
Tablo 4.2. Öğretmenlerin örgütsel strese yönelik algı düzeyi	70
Tablo 4.3. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi analiz sonuçları.....	71
Tablo 4.4. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları	72
Tablo 4.5. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin branş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi analiz sonuçları.....	74
Tablo 4.6. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları.....	75
Tablo 4. 7. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin öğrenim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi analiz sonuçları	77
Tablo 4. 8. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları.....	78
Tablo 4. 9. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları	80
Tablo 4. 10. Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerine olan algı puanları ve örgütsel stres puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi	82
Tablo 4. 11. Öğretmenlerin görev yapısına ilişkin görüşleri	83
Tablo 4. 12. Öğretmenlerin yetke yapısına ilişkin görüşleri	87
Tablo 4. 13. Öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin görüşleri.....	89
Tablo 4. 14. Öğretmenlerin kümeleşme yapısına ilişkin görüşleri	91

Tablo 4. 15. Öğretmenlerin rol yapısına ilişkin görüşleri	93
Tablo 4. 16. Öğretmenlerin kültürel yapısına ilişkin görüşleri.....	94



GİRİŞ

Dünyada küreselleşmeyle beraber toplumda çeşitli sorunlar ortaya çıkmaktadır. Özellikle 21. yüzyılın sorunu ve hastalığı olarak karşılaşılmış olduğumuz stres, bütün sektör ve çalışma alanlarının maruz kaldığı bir sorun olmaktadır (Halitoğlu ve Akpınar, 2022). Okul, ortam olarak stresin en yoğun yaşandığı ortamların başında gelmektedir. Öğretmenler okullarda yoğun bir biçimde stres altında kalmaktadırlar (Aslan ve Çeçen, 2007).

Okullar belirli hedef ve amaçları olan ve bu hedef ve amaçları gerçekleştirmeyi amaçlayan örgütlerdir. Bu hedef ve amacı yerine getirirken öğretmenler birçok stres kaynağı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Okul yöneticilerinin tutum ve davranışı, ast-üst çatışmaları, okulda demokratik bir ortamın olmaması hususlarında öğretmenler stres yaşamaktadırlar (Aydın, 2016). Öğretmenler ücret yetersizliği ve statülerinin düşük olmasından kaynaklı stres yaşamaktadırlar (Aslan ve Bakır, 2018).

Okullar belirlenmiş olan hedef ve amaçlara ulaşma sürecinde okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik davranışları önemlidir. Okul yöneticilerinin bu liderlik davranışları öğretmenlerin yaşamış olduğu stres ile ilişkilidir (Halitoğlu ve Akpınar, 2022). Okul yöneticisinin uygun liderlik davranışı sergilemesi öğretmenin yaşamış olduğu stres üzerinde olumlu bir etki oluşturmaktadır (Shahin ve Neseer, 2011). Yöneticilerin sergileyeceği liderlik biçiminin destekleyici, yetkinin dağıtıldığı ve iş birliğinin yoğun olduğu bir nitelikte olması beklenir (Smith ve Riley, 2012).

Liderliğin dağıtıldığı, iş birliğinin yüksek düzeyde olduğu, takım ve ekip ruhunun yüksek derecede olduğu liderlik yaklaşımı bizi dağıtımcı liderliğe götürmektedir. Dağıtımcı liderlik, okullarda tek bir lider yerine liderliği okulun tümüne yayan ve böylece sosyal bir etkileşim ortaya koymaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009). Dağıtımcı liderliğin etkin olarak uygulanması ile öğretmenlerin stres algıları azalmaktadır (Rabindrang, Bing ve Yin, 2014). Dağıtımcı liderliğin uygulandığı okullarda takım, iş birliği ve güven ortamının oluşması beklenmektedir.

Öğretmenlerin algıları ile okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranış düzeyi ile öğretmenlerin yaşamış oldukları örgütsel stres kaynaklarının anlaşılması önemlidir.

BİRİNCİ BÖLÜM

1.1. Problem Durumu

Liderlik örgütte yer alan izleyenleri etkiyebilme ve kişileri örgütün hedefleri doğrultusunda yönlendirebilmedir. İnsanlar üzerinde en fazla etkiye sahip olan ve bu sorumluluğu yüklenen kişiler, gruplarda ve örgütlerde lider olarak adlandırılır (Hoy ve Miskel, 2015: 376). Liderlik tanımlamalarında üç önemli başlık ortaya çıkmaktadır. Bunlar sırasıyla; etkileme, amaca ulaştırma ve takipçilerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100).

Liderlik örgütün amaç ve hedefleri ile izleyenleri buluşturabilme eylemidir. Liderlik, örgütte yer alan kişileri belirli amaçlara ve hedeflere yönlendirebilme eylemi olarak da ifade edilebilir (Cemaloğlu, 2013: 133; Eren, 2020: 435; Turan ve Bektaş, 2021: 351). Liderin liderlik davranışı ortaya koyabilmesi için takipçilerinin olması önemlidir. Liderin örgütü belirli amaç ve hedeflere ulaştırma sürecinde örgütte bulunan kişileri etkileyebilme davranışı sergileyebilmesi için takipçilerinin olması ve onları etkilemesi beklenmektedir (Oğuz, 2017: 199). Lider bu süreçte izleyenleri özel bir rol kullanarak mı yoksa üyeler arasında paylaşılan bir süreç olarak mı etkileyeceği önem taşımaktadır. Özel bir role sahip liderin bulunduğu yapılar daha çok biçimsel örgütlerde yer alan ve yönetici davranışının hâkim olduğu örgütlerdir. Paylaşılmış etki süreci ise grup üyelerinin her birinin hem izleyen hem de liderlik davranışı sergileyen kişiler olmalarıdır (Yukl, 2018: 3).

Son yıllarda okullarda meydana gelen ulusal ve küresel ölçekteki değişimler bir liderin tek başına okulun karmaşık işlerini yürütmesini zorlaştırmaktadır (Zhang ve Ferman, 2007: 481). Okulların bu karmaşık durumundan dolayı özel bir role sahip liderlik yaklaşımından diğer bir ifadeyle odak liderlikten dağıtımcı liderlik yaklaşımına geçişi zorunlu hale getirmektedir (Harris, 2008a: 183). Dağıtımcı liderlik yaklaşımı tek adam liderliğine alternatif olarak ortaya çıkmakta ve liderliği örgütün veya grubun etkileşimiyle ortaya çıkan sosyal özelliklere doğru taşımaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009: 259).

Gibb, liderliği grup tarafından gerçekleştirilmesi gereken görev olarak ifade etmiş ve bu süreçte her bir grup üyesinin çalışmalara katılabileceğini belirtmiştir (Gronn, 2000: 324). Dağıtımcı liderlik süreci ile beraber kişiler gelişim sergiler (Baloğlu, 2011). Dağıtımcı liderlik, okul liderleri, izleyenler ve bulundukları durumun etkileşimin sentezi olarak ortaya çıkmaktadır (Spillane, 2006:3). Okulda birden fazla liderin olabileceğini, lider artı (plus) yaklaşımı ile ortaya koymaktadır.

Son yüzyılda yaşanan bilimsel gelişmelerle birlikte çok hızlı bir dönüşüm, gelişim ve rekabetçi bir yaşam tarzı oluştu. Rekabetçi yaşam tarzıyla birlikte insanlar problemlerle

karşılaşmaya başladılar. Bu problemlerin başında stres gelmektedir (Aslan ve Bakır, 2018: 350). Selye'ye (1974: 27) göre stres, organizmanın kendisi üzerinde oluşan istek ve talebe karşı belirli olmayan tepkisi ve cevabıdır. Lazarus ve Folkman (1984: 11) ise stresi, bireyin karşılaşmış olduğu olumsuz sonuçlar karşısında bireyin bu olumsuz sonucu anlayıp değerlendirme sürecidir.

Bireyler birçok faktörden kaynaklı stres yaşayabilir. Bunlar; bireysel stres faktörleri, çevresel stres faktörleri ve örgütsel (iş) kaynaklı stres faktörlerinden oluşmaktadır. Örgütsel stres kaynakları görev yapısı, yetke, üretim, rol yapısı, kümeleşme ve kültürel yapı olarak gruplandırılabilir (Aydın, 2016 b: 41).

Toplumsal kurumların tümünü etkileyen stres, Türk eğitim sistemi içerisinde bulunan okulları ve okulların en önemli ögesi olan öğretmenleri de derinden etkilemektedir (Aslan ve Bakır, 2018: 352). Okula özgü ortaya çıkan örgütsel stres kaynakları öğretmenlerin performanslarını ve etkililiklerini olumsuz etkilemektedir. Uygun liderlik tarzının seçilmesi, örgütsel stresin azalabileceğini göstermektedir (Shahin ve Neseer, 2011).

Dağıtımcı liderlik, okulda herkesin söz sahibi olduğu, karar alma süreçlerine tüm paydaşların katıldığı ve kararların iş birliği ile alındığı liderliktir (Uçar, 2015: 35). Dağıtımcı liderlik öğretmenlerin örgütsel stres düzeyinin azaltmasında önemli rol oynamaktadır (Rabindarang, Bing ve Yin, 2014: 491). Okullarda uygulanan dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres kaynaklarının ilişki düzeyi merak konusudur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırma, Adıyaman ilindeki resmi ilk ve ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını ne düzeyde uyguladıkları, dağıtımcı liderlik davranışı ile stres arasındaki ilişkiyi ve öğretmenlerin algılarına göre örgütsel stres kaynaklarını nicel ve nitel olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ilişkin algılarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin, örgütsel strese yönelik algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarına ve örgütsel strese yönelik algıları,
 - a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c) Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- d) Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g) Çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışlarını ne düzeyde uyguladıklarına yönelik algıları ile örgütsel strese yönelik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Nitel araştırmaya yönelik alt amaçlar:

1. Öğretmenlerin işlerin yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?
2. Öğretmenlerin okulun yetke yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?
3. Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreci (üretim) aşamasında stres kaynakları nelerdir?
4. Öğretmenlerin görev yaptığı okuldaki kümeleşme ile ilgili stres kaynakları nelerdir?
5. Öğretmenlerin rol yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?
6. Öğretmenlerin okuldaki kültürel yapı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Alan yazınına bakıldığında dağıtımıcı liderlik ve öğretmenlerin stres kaynakları ile ilgili birbirinden bağımsız birçok çalışma yapılmıştır. Ancak dağıtımıcı liderlik ve öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ile ilgili beraber yürütülen çalışmalar sınırlıdır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres kaynaklarının ilişkisi araştırılmaya değer görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır.

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.
2. Bu çalışmada seçilen örneklem grubunun evreni temsil edebilecek nitelik ve nicelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman merkez ve ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerle sınırlıdır.

2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin algıları ve veri toplama araçlarının ölçtüğü özelliklerle sınırlıdır.



İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Liderlik

2.1.1. Liderlik kavramı

Liderlik kavramı ile ilgili alan yazınında birçok tanımlama yapılmaktadır. Her bir araştırmacı liderliği incelediği alana göre tanımlamıştır. Durum böyle olunca da alan yazınında birçok liderlik tanımı ile karşılaşmak şaşırtıcı olmamaktadır (Hoy ve Miskel, 2015: 375; Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100; Yukl, 2018: 2). Liderlik kelime anlamı olarak yol gösteren, kılavuzluk eden, rehberlik yapan, önder gibi anlamlara gelmektedir (Turan ve Bektaş, 2021: 348).

Liderlik grup üyeleri ile liderin etkileşim kurmasıdır. Örgütün belirlenmiş olan amaç ve hedeflere ulaşması için diğer grup üyelerini etkilediği süreçtir (Yukl, 2018: 2). Örgütte yer alan iş görenleri birçok yönden (kültür, motivasyon, karar verme vb.) etkileme sürecidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100). Örgütün belirlemiş olduğu amaç ve gelecek perspektifinin başarıya ulaşmasını sağlama sürecidir (Akin, 2020: 132; Robbins ve Judge, 2019: 376).

2.1.2. Liderlik yaklaşımları

Liderlik, birçok yönden araştırılarak geniş bir alan yazını oluşturulmuştur. Alan yazınında bakış açısı ve yaklaşım olarak sınıflama ihtiyacı oluşmuştur. Bu sınıflama daha çok incelenen yönüne göre belirlenmiştir. Bu değişkenler (1) liderlerin özellikleri (2) takipçilerinin özellikleri ve (3) durumun özellikleridir (Yukl, 2018: 10).

2.1.2.1. Özellikler yaklaşımı

Bu yaklaşıma göre liderlik, içsel bir özellik olup sonradan kazanılmayan bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı insanların yönetmek, bazılarının da yönetilmek için dünyaya geldiğini savunan bir yaklaşımdır (Hoy ve Miskel, 2015: 378; Oğuz, 2017: 200). Bu yaklaşım çerçevesinde otuzlu ve kırklı yıllarda etkili lider özelliklerini belirlemek amacı ile birçok araştırma yapılmış ve yapılan araştırmalarda lideri takipçilerinden ayıran fiziksel özellik, kişisel faktörler, ihtiyaçlar, değerler, enerji, hareketlik, zekâ gibi özellikler üzerinde araştırmalarını yoğunlaştırmışlardır (Yukl, 2018: 12).

Bu yaklaşıma getirilen eleştirilere bakıldığında, etkili lider özelliklerinin ölçülmesinin kolay olmadığı, bu özelliklerin standart bir liste ile belli bir kalıba sığdırmanın bu yaklaşımı

belirsizliğe iteceği, bu belirlenen özelliklerin göreceli olması bu yaklaşıma getirilen eleştirilerdir (Akin, 2020: 139; Turan ve Bektaş, 2021: 361).

2.1.2.2. Davranışsal yaklaşım

Davranışsal yaklaşım 1950'li yılların başlarında örgütlerde bulunan yöneticilerin yönetim süreci boyunca neler yaptıklarına dikkat edilmesiyle ortaya çıkmıştır (Yukl, 2018: 12). Bu yaklaşımda liderlerin kim olduğundan ziyade bu lider kişilerin liderlik yaparken hangi davranışları sergiledikleri önem kazanmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 106). Bu yaklaşım özellikler yaklaşımında savunulan liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olduğu savına karşı liderliğin geliştirilebileceğini savunan bir yaklaşımdır (Robbins ve Judge, 2019: 380).

Iowa üniversitesi çalışmaları

Kurt Lewin ve öğrencisi Lippit'in grup üzerinde değişik lider davranış tarzlarının etkilerini sınıflandırıp yapmış olduğu araştırmadır. Bir dizi yapılan deneysel çalışmalarla yönetilenlerin (astların) tutum ve üretkenliklerindeki etkiyi ortaya çıkarmak için üç tip liderlik stilini (Otoriter, demokratik ve liberal) deneysel çalışmayla ele almıştır. Yapılan bu araştırmada bu üç tip liderlik stili ile ortaya çıkan davranışlar şunlardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 106);

- Astlar tarafından en çok tercih edilen liderlik stili demokratik liderliktir.
- Astlar liberal liderliği otoriter liderliğe tercih etmişlerdir. Başboşluk ve umursamazlık bile otoriter liderlikten daha çok tercih edilebilmektedir.
- Otoriter liderler astlarının duygu ve düşüncelerine önem vermeyen kişiler olarak ortaya çıkmıştır.

Ohio üniversitesi çalışmaları

Ohio Üniversitesinde yürütülen liderlik çalışmaları, grup ve örgütü amaçlarına ulaştırmak için önemli olan lider davranışlarını belirlemeyi hedeflemiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 108-109). Liderlik davranış tanımlama ölçeği (LDTÖ) kullanılmış ve iki boyut ölçmüştür (Hoy ve Miskel, 2015: 386-387). Yapılan anket çalışmaları sonunda yapıyı kurma ve anlayış gösterme olmak üzere iki boyut ortaya çıkmıştır. *Yapıyı harekete geçirme boyutu*, görevin zamanında yapılması, liderin grup üyelerini etkili bir biçimde organize etmesi ve liderin iş odaklı davranmasını ifade eden bir yaklaşımdır. *Kişiyi dikkate alma boyutu* ise örgütteki iş görenlerin istek ve ihtiyaçlarına önem verme, onların fikirlerini alma, onlara değer biçmedeki lider davranışdır (Tabak ve Sığrı, 2017: 388-389).

Michigan Üniversitesi çalışmaları

Michigan Üniversitesindeki çalışmalar; etkili ve etkisiz liderlerin davranışlarını belirleme, lider davranışı ile performans etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koyma amaçlanmıştır. Çalışmalarda, Ohio Üniversitesi çalışmalarına paralel sonuçlar elde edilmiştir. Ohio çalışmalarında elde edilen yapıyı harekete geçirme boyutuna karşılık üretim merkezli liderlik boyut, kişiyi dikkate alma boyutuna karşılık da çalışan merkezli liderlik boyutu kavramları kullanılmıştır. Üretim merkezli liderlik boyutu örgütün amaçlarına ulaşılması için işin yapılandırılması, katı kurallar konularak örgütün yüksek verimlilik ve performans göstermesi amaçlanan liderlik davranış boyutudur. Çalışan merkezli liderlik boyutunda ise iş görenlerin ilgi ve isteklerinin dikkate alındığı, karar süreçlerine onların da katıldığı, kişisel istek ve ihtiyaçları önemsendiği liderlik davranışı boyutudur (Judge, Piccolo ve Ilies, 2004; Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Tektaş Üniversitesi araştırması

Tektaş Üniversitesinden Bloke ve Mouton tarafından yürütülen çalışmada da Ohio çalışmalarının sonucuna yakın sonuç bulmuşlardır. Ele aldıkları boyutlar üretime duyulan ilgi ve çalışana duyulan ilgidir. İki boyut anlamında diğer lider davranışı çalışmalarına yakın sonuçlar bulmuşlardır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı ise buldukları iki boyutu yatay ve dikey eksen üzerinde olmak üzere 9x9 olmak üzere 81 gözenek ağına bölünmüştür (Eren, 2020: 443-444). Liderlik ağında beş anahtar liderlik stili vardır. Bunlar otoriteye itaat, cılız yönetim, orta yolcu, sosyal kulüp yönetimi ve takım yönetimidir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 109-110). Bu yaklaşımın önemli bir yönü ise etkileşime açık olması ve duruma göre değişebilmesidir. Diğer yaklaşımlar var olanı tespit ederken bu yaklaşım üretime duyulan ilgi ile çalışana duyulan ilginin etkileşime girerek çeşitli stiller oluşturabilmesidir (Akin, 2020: 141).

2.1.2.3.Durumsallık yaklaşımları

Liderliği sadece liderin kişisel özelliğine hapsedmek ve bu kişisel özelliklerle sınırlandırmak liderlik davranışını açıklamada yetersiz kalmaktadır. Liderlik sürecinde iş görenler, örgütün amaçları, liderin kişisel özellikleri ve çevresel koşullar liderliği ve liderlik davranışını etkilemektedir. Bu durumlardan herhangi birinde meydana gelen değişim liderlik davranışını etkilemektedir (Eren, 2020: 445). Liderlik çok karmaşık bir durumdur ve etkili liderlik davranışı durumsal değişkenlerden etkilenmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 111; Yukl, 2018: 13). Liderlik davranışını ve lider etkililiğini örgütün durumsal değişkenleri etkilemektedir. Örneğin bir örgütte işler durma noktasına gelmiş ve iş görenler teknik olarak

çok yetersiz ise yapı boyutunu dikkate alan otoriter liderlik davranışı etkili olurken, işler belli seviyede devam ettiği ve iş görenlerin belli teknik beceriye sahip olduğu durumda daha çok insana ilgi boyutu dikkate alınır ve demokratik liderlik davranışı sergilenir (Robbins ve Judge, 2019: 381).

Amaç-yol kuramı

Bu kuram, çalışanların motivasyonuna odaklanarak onların performans ve memnuniyetlerinin geliştirilmesini amaçlar (Turan ve Bektaş, 2014: 318). Kuram, Martin Evvans ve Rober House tarafından geliştirilmiştir. Kuramda lider astlara amaçlar belirler ve bu amaçlar sonucunda astların motive olacağı ödülü belirler. Amaç yol kuramında aracı değişkenler (astların karakteri ve ortamsal değişkenler) liderlik davranışını belirler ve bu liderlik davranışı astın motivasyon, memnuniyet, gayret ve performansını belirler (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 114-116).

Koşul bağımlılık kuramı

Koşul bağımlılık kuramı Fiedler'in çalışmalarına dayanmaktadır. Kurama göre örgütün performansının etkili olup olmamasını liderlik davranışı ile durumsal avantajlar belirlemektedir (Robbins ve Judge, 2019: 381). Bu teoriye göre liderlik davranışını belirlemek için liderin çalışma ortamında en az çalışmak istediği kişi hakkındaki düşüncesini belirlemek için en az tercih edilen iş arkadaşı (LPC) ölçeği kullanılır. Bu ölçek ile liderin en az tercih ettiği kişiye karşı puanları belirlenir. Yüksek LPC'li liderler ilişki (kişi) odaklı olurken düşük LPC'li liderler ise görev (iş) odaklı liderler olarak ifade edilir (Yukl, 2018: 166). Fiedler'in kuramında durumsal avantajlar önemli bir yer kaplar. Fiedler durumsal avantajları üç bölümde ortaya koyar. a) *Lider-üye ilişkileri*: Üyeler (astlar) lidere karşı saygı, güven duyarsa grupta görevin başarılmaması daha kolay olurken, lider-üye ilişkileri kötü ise görevin başarılmaması zorlaşmaktadır. b) *Görev yapısı*: Yapılandırılan görevlerde lider asta karşı daha etkili olurken, açık olmayan ve yapılandırılmamış görevlerde liderin etkisi zayıflamaktadır. c) *Statü gücü*: Liderin astlara karşı makamdan veya pozisyondan almış olduğu güçtür. Lider işe alma, işten çıkarma, terfi, kademe vb. yetkileri varsa daha etkili olmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 111-113). Görev güdümlü liderler, çok avantajlı veya sıkıntılı durumlarda etkili olurken, ilişki güdümlü liderler ise ortalama durumlarda etkili olmaktadır (Eren, 2020: 453).

Durumsal liderlik kuramı

Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen kuram, astların olgunluk düzeyi ile liderlik stillerinin değişkenlik göstermesidir (Eren, 2020: 457). Durumsal değişkenler astların bir

görevi yerine getirme sürecinde astta gerekli olan yetenek ve güveni ifade eder (Yukl, 2018: 166). Astın hazır bulunuşluk düzeyi kuram için çok önemlidir. Hazır bulunuşluk, istek ve kabiliyet olmak üzere iki durum üzerine inşa edilir. Astların bu hazır bulunuşluk düzeyine göre liderlik stili oluşturulur. Hersey ve Balanchard dört liderlik stili ortaya koymuşlardır. Bu liderlik stilleri sırasıyla, *söyleme*, *satma*, *katılma* ve *yetkilendiricidir*. Astın hazır bulunuşluk düzeyi çok düşük olduğunda lider işi yapılandırır ve rolleri açık bir şekilde ortaya koyar. Lider talimatlar verir. Astların hazır bulunuşluk düzeyi orta düzeye geldiğinde liderin görev boyutu davranışı azalırken ilişki boyutu yükselir. Lider astı kararlara katar ve astın fikirlerini alır. Ast hazır bulunuşluğu yüksek düzeyde ise lider yetki devrinde bulunur ve liderlik fonksiyonlarını olabildiğince azaltır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 120-122).

Reddin'in üç boyutlu kuramı

Reddin daha önceki Ohio Üniversitesinin araştırmasındaki ilişki davranış boyutlarıyla görev davranış boyutuna etkililik boyutunu eklemiştir. Reddin, liderlik stili ortama yani duruma uygunsa etkili; liderlik stili ortama uygun değilse etkisiz olduğunu ortaya koymuştur. Etkili liderlik biçimleri: geliştirici, yönetici, bürokrat ve yardımsever otokrat olarak belirtilirken; etkisiz liderlik biçimleri: uzlaştırıcı, misyoner, kaçak ve otokratik olarak belirtilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 119). Mullins (2005: 264), etkili ve etkisiz liderlik olmak üzere sekiz liderlik stiline ifade etmektedir;

Etkili liderlik biçimleri; *Bürokrat*: Bu liderlik stiline lider hem görev boyutunda hem de ilişki boyutunda kuralları sürdürür. Bunun yanında iyi niyetlidir. İyi niyetli otokrat: göreve çok fazla ilgi gösterirken bireye düşük düzeyde ilgi gösterir. Lider ne istediğini bilen biri olarak astları tarafından görülür. *Geliştirici*: İnsana yüksek düzeyde ilgi gösterirken göreve düşük düzeyde ilgi gösterir. Astların gelişimi ile ilgilidir. *Yönetici*: Hem insana hem de göreve yüksek düzeyde ilgi gösterir. Bu stil liderler, yüksek performans göstergesi belirler ve ekip ruhunu önemserler.

Etkisiz liderlik biçimleri; *İlgisiz*: Göreve ve insan ilişkileri boyutuna çok az ilgi gösterirler. Astlar tarafından ilgisiz ve pasif görünürler. *Otokrat*: Uygun olmayan bir durumda göreve karşı yüksek ilgi gösterirken, insan boyutuna karşı düşük düzey ilgi gösterilir. İnsanlara güvenmez. *Misyoner*: Uygun olmayan bir durumda bireye yüksek düzeyde, göreve ise düşük düzeyde ilgi gösterir. Bu tip liderler uyumu devam ettirmek için uğraşırlar. *Uzlaştırıcı*: Yüksek düzeyde görev odaklı olmayı ve yüksek düzeyde ilişki odaklı olmayı gerektiren durumda sadece bir duruma veya durumlardan hiçbirine odaklanmayan üstler etkisiz liderlik davranışı sergilerler. Çevreden gelen baskılardan aşırı etkilenirler.

2.1.3. Çağdaş liderlik kuramları

2.1.3.1. Dönüşümcü liderlik

Dönüşümcü liderlik, çalışanların çıkarlarının odağa alınması, örgütün amaç ve misyonunda farkındalık oluşturulması ve çalışanlarda örgütün çıkarlarının kendi çıkarlarından üstün tutulmasının sağlandığı liderlik yaklaşımıdır (Bass, 1990: 21). Dönüşümcü liderler örgütteki çalışanların kişisel amaçlarıyla örgütün amaçlarının birleştirilmesini sağlayan olağanüstü liderlerdir (Robbins ve Judge, 2019: 390). Dönüşümcü liderlik; idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır (Bass ve Riggio, 2006: 20).

Dönüşümcü liderlik; idealleştirilmiş etki, ilham verici motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destek olmak üzere dört bileşenden oluşmaktadır.

İdealleştirilmiş etki: Bu modelde dönüşümcü lider takipçi için rol modeldir. Takipçiler lidere saygı, hayranlık ve güven duyarlar. Lider, örgütün vizyon ve amaçlarına yönelik kazanımlar ve davranışlar belirler. Bu modelin iki yönü ön plana çıkmaktadır. Birincisi liderin davranışları, ikincisi ise takipçinin (izleyenlerin) lidere yüklemiş oldukları özelliklerdir. Davranış boyutunda lider grupla birlikte koordineli bir şekilde hareket etmeyi, lidere yüklenen özellikler boyutunda ise lider sıkıntıları, problemleri aşmada izleyenlere güven duygusu verir. Bu tip liderler risk alabilme kabiliyetleri yüksek ve tutarlıdır.

İlham verici motivasyon: Dönüşümcü liderler, çalışanlarını yaptıkları işlerde cesaretlendirip ilham verici davranışlar sergileyen kişilerdir. Devamlı olumlu düşünürler ve gruplarını dinamik ve canlı tutarlar. Örgütün gelecekte ulaşması gereken vizyonu ve örgütün amaçları konusunda açık iletişim becerisine sahiptirler.

Entelektüel uyarım: İş görenlerin var olan inanç ve kabullerini sorgulamalarını sağlar. Bu sayede örgütteki kişilerin problem çözme becerilerini üst düzeye çıkartmayı amaçlarlar. İş görenler problemlere çözüm bulurken rahatlıkla fikirlerini ifade ederler.

Bireysel destek: Dönüşümcü liderler koç ve mentor olarak her bir takipçisinin istek ve ihtiyaçlarını gerçekleştirilmesi ve gelişiminin sağlanmasına önem verirler. Takipçilerine yeni öğrenme ortamları oluşturma gayreti içindedirler. Bu modelde takipçiler diğer kişilerin desteğe ihtiyacı olduğunda danışmanlık yaparlar. Böylece takipçi kendini baskı altında bırakacak bir örgüt atmosferinde hissetmez.

2.1.3.2. Öğretim liderliği

Okullar yasal (formal) öğretimin gerçekleştiği örgütlerdir. Toplamlar, okullardan öğrencilerin öğrenme sürecine nitelikli katkılar sunmasını beklemektedir. Böylece toplumun

dikkati okullara yoğunlaşmaktadır. Bu durum öğrenmeyi önemli bir yere taşımaktadır. Bu yoğun ilgi okulların başarı ve hesap verilebilirlik durumunu oluşturmaktadır (Hallinger, 2005: 222). Öğretim liderliği, okul müdürüne sorumluluk ve görevler yüklemektedir. Bu görevler; sınıfta ve okulda yapılan eğitim-öğretimi denetleme, öğrencilerin ilgi, beklenti ve motivasyonunu artırma, müfredat düzenleme ve öğrencilerin başarısını kontrol altında tutma görevleri vermektedir (Marks ve Printy, 2003: 391-392).

Hallinger ve Murphy'e (1985: 221) göre öğretimsel liderlik boyutları üç bölümden oluşmaktadır. *Okul misyonunu tanımlama*: Okulun misyonunu ve vizyonunu okul çalışanlarına (yönetici, öğretmen, öğrenci, memur, veli vb.) duyurmayı kapsamaktadır. *Öğretim programını yönetme*: Okulun gerçekleştirmesi gereken müfredat ve kazanımların gerçekleştirilmesini sağlar. *Olumlu bir okul iklimi oluşturma*: Okulun öğrenen bir örgüt olmasını sağlama, öğretmenlerin mesleki gelişimine destek verme gibi davranışları oluşturmaktır. Şişman (2018: 66-91)'a göre öğretimsel liderliğin boyutları beş bölümden oluşmaktadır; *Okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması*: Okul çalışanlarına amaç ve vizyonun duyurulması, *Eğitim programı ve eğitim sürecinin yönetilmesi*: Okul müdürü, programın planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ve geri dönütün verilmesi sürecinde aktif rol oynar. *Öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi*: Bu boyutta okul müdürü öğretim süreci ve öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde okuldaki okul çalışanlarıyla tartışmalı ve onlara geri bildirim vermelidir. *Öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi*: Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemeli ve onları motive etmelidir. *Düzenli öğretim- öğrenme çevresi ve ikliminin oluşturulması*: Öğretmen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerinin sağlıklı olabilmesi için ortam oluşturmalıdır.

2.1.3.3. Vizyoner liderlik

Vizyon örgütün gelecekteki ulaşmak istediği yerdir. Vizyoner lider ise örgüte ait vizyonu ilk kendi gören ve daha sonra örgütteki izleyenlerle bu vizyonu bütünleştiren ve bu vizyona ulaşmak için izleyenleri harekete geçiren kişidir (Akın, 2020: 149). Westley ve Mintzberg (1989: 23) göre vizyoner liderlik, üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada lider örgüte ait vizyonu ortaya koyar. İkinci aşamada ise bu vizyonu örgütteki kişilere duyurur ve onlarla vizyonu paylaşır. Üçüncü aşamada ise paylaşılan vizyon uygulanmaya başlanır. Örgütteki kişilerin vizyona sahip çıkmaları sağlanır.

Vizyon yalnızca liderin zihninde olduğunda bir anlam oluşturmamaktadır. Zihinde olan vizyon örgütteki kişilerle paylaşılmalı ve onların fikirleri alınmalıdır. Vizyon örgütte

yer alan kişilerce sahiplenilmelidir. Örgütteki kişiler vizyonu sahiplendiğinde vizyon anlamlı bir hal alır (Brown ve Anfara, 2003: 30).

Vizyoner liderlik ile değişim arasında yakın ilişki bulunmaktadır. Vizyon örgütün gelecekte ulaşmak istediği hedef ise bu durum değişim gerektirmektedir. Vizyoner liderler örgütlerinde olumlu değişimi sağlayan liderlerdir (Groves, 2006: 578). Günümüz okulları hızlı değişimin yaşandığı örgütlerdir. Bu kadar hızlı değişimin yaşandığı okullarda görev yapan yöneticilerin ve diğer liderlerin de vizyoner liderlik davranışı sergilemeleri önemlidir (Akın, 2020: 150).

2.1.3.4. Karizmatik liderlik

Karizma kelimesi, Yunanca bir kelime olup tanrı tarafından kişiye armağan edilendir. Karizma kavramını ilk olarak Alman sosyolog Max Weber tarafından ifade edilmiştir. Kuram bu yönüyle özellikler yaklaşımı ile paralellik göstermektedir. Özellikle 1980’li yıllardan sonra liderliğin sembolik ve duygusal yönlerinin ilgi çekmeye başlamasıyla karizmatik liderlik yaklaşımı araştırmacıların ilgisini çekmiştir (Yukl, 2018: 309).

Conger ve Kanungo’ya (1987) göre, karizmanın izleyenler tarafından lidere atfedilen bir ilgi çekici özellik olduğu öne sürülmektedir. Örgüt çalışanları örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmektedir. Beraber çalışan bu grup etkileşime girerek kendi aralarından birine karizma atfetmekte ve onu lider olarak benimsemektedirler. Karizmatik liderler, örgütlerine ve takipçilerine bir vizyon oluşturan, değişim süreçlerinde yeni yöntemler kullanan, örgütünün çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutan, açık iletişim becerisi sergileyen, risk alma becerisi yüksek, izleyenleri tarafından saygı ve güven duyulan kişiler olarak ifade edilmektedir (Yukl, 2018: 310-311).

2.1.3.5. Etik liderlik

Etik iyi ve kötü davranışların ve ne olduğuna yönelik ahlaki standartların olarak isimlendirilebilir. Etik, ideal olarak belirlenen bir yaşamın araştırılması ve bu yaşamı anlamlandırma sürecidir. Daha geniş bir açıdan bakılacak olursa etik, neyin yapıp neyin yapılmayacağını ya da neyin olması gerektiği ya da neyin olmaması gerektiğinin bilinmesidir (Aydın, 2016a:17).

Etik liderlik, kişilerin tek başına veya birbirleriyle kurmuş oldukları ilişki aracılığıyla beklenen davranışı göstermeleri ve karşılıklı iletişim göstermeleri, takipçilerini güçlü hale getirme ve karar verme becerilerini sağlayarak bu davranış becerilerini geliştirmeyi destekleme olarak ifade edilebilir (Brown, Trevino ve Harrison, 2005: 120). Etik liderlikte, lider daha çok ahlaklı birey ve ahlaklı yönetici olarak değerlendirilir. Ahlaklı insan ya da

ahlaklı birey olarak etik liderler, güven duyulan, tutarlı ve iletişime açık kişilerdir. Bu kişiler diğer kişilerin dert ve sıkıntılarıyla dertlenirler (Turan ve Bektaş, 2014: 327).

2.1.4. Dağıtımçı liderlik

Grup davranışının önemini anlamada etkin bir pozisyonu ya da rolü bulunan lider, örgütte yer alan kişileri örgütün belirlemiş olduğu amaçlara doğrudan yönlendiren kişidir. Bir lideri neyin etkili yaptığını bilmek örgütün etkililiğini anlamada önemlidir (Robbins ve Judge, 2019: 405). Örgütlerde liderlik rolü birden fazla kişi tarafından gerçekleştirilebilir. Diğer bir ifade ile liderlik paylaşılabılır (Yukl, 2018: 7).

Örgütte yer alan bireyleri ve grupları etkileyerek örgütü amaçlarına ulaştırma süreci olarak ifade edilen liderlik görevi (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 100), son zamanlarda yaşanan değişim ve gelişimle beraber örgütlerde tek bir liderden uzaklaşarak liderliğin dağıtıldığına işaret edilmektedir (Bush ve Glover, 2003: 4). Son dönemlerde, araştırmacı kişilerin, politika yapıcılarının, eğitim reformcularının ve uygulayıcıların arasında popüler hale gelen dağıtımçı liderlik Chang (2011: 492), liderliği odak liderlikten uzaklaştırarak, örgütte bulunan çok yönlü kişilerin etkileşimiyle meydana gelen sosyal bir süreç olarak değerlendirmekte ve dağıtımçı liderliği çağdaş bir yaklaşım olarak ortaya konmaktadır (Uhl Bien, 2006: 662).

Yaşanan hızlı değişim ve gelişimler sonucunda tek bir lider örgütte yer alan birden fazla görevi yerine getiremezler (Zhang ve Ferman, 2007: 481). Bu durum aynı zamanda tek adam liderliğinden çoklu liderlik yaklaşımına doğru götürmektedir (Harris, 2008b: 183). Tek adam liderliğine odaklanan yaklaşıma bir alternatif olarak karşımıza çıkmakta ve liderliği tek bir adam yada kahraman bireyselliğinden alarak bir örgütün ya da grubun etkileşimiyle ortaya çıkan sosyal özelliklere doğru taşımaktadır (Bolden, Petrov ve Gosling, 2009: 259).

Dağıtımçı liderlik kavramı ilk olarak Gibb tarafından 1954 yılında kullanılmıştır (Currie ve Locket, 2011: 288; Harris, 2008: 174). Gronn, Spillane ve Elmore tarafından yapılan çalışmalarla tek adam liderliğine tepki olarak ortaya konmuştur (Uçar, 2015: 34). Gronn (2002) dağıtımçı liderliği, örgütte yer alan kişilerin veya grubun gelişme süreci olarak görmektedir. Liderliği bir arada çalışan kişilerin ya da örgütteki bölümlerin üretimiyle meydana gelen dinamik ve birbiriyle uyumu olan grup olarak belirtmektedir. Spillane (2006) göre dağıtımçı liderlik, etkileşimin yoğun olarak yaşandığı ve sosyal ilişkilerin olduğu süreçlerdir. Bu karmaşık süreçten yola çıkarak ilerleyen zaman içinde lider, izleyen (takipçi) ve durumun etkileşimiyle ortaya çıkan süreçtir. Elmore (2000) da liderliği tek adam veya

odak liderliğindeki gibi tek bir kişiye verilmesinden ziyade okulun tüm bileşenlerine yayılmasını belirtmektedir. Çoklu liderlik kaynaklarının kullanımına vurgu yapmaktadır (Baloğlu, 2011: 138). Dağıtımçı liderlik, örgütün sisteminde herkesin söz sahibi olduğu, kararların tüm çalışanların katılımı ve iş birliği ile alındığı ve kişilerin uzmanlık alanlarına göre sorumlu olduğu liderlik türüdür (Uçar, 2015: 35).

Harris'e (2009: 11) göre dağıtımçı liderlik iki temel teoriye dayanmaktadır. Bunlar; aktivite teorisi ve biliş teorisidir. Aktivite teorisi, sosyal yaşamda iş akışı sürekli olarak devam ederken teknoloji, doğal süreçler, fikirler, kişiler ve grupların sürekli olarak devam eden süreçler olarak ifade edilir (Woods, 2004: 5-6). Aktivite teorisinde üye ya da izleyen liderlik çıktısını kullanma düzeyi ve bu süreçte katılımının artması liderliğinin dağıtıldığını ifade eder (Baloğlu, 2011: 132). Dağıtımçı bilinç grubun zekâsını gösterir. Burada bilgi, beceri ya da uzmanlık kişinin kendi başına bildiği veya yapmak istediğinden daha fazlasını ifade eder (Printy, 2008; Akt: Baloğlu, 2011: 131).

Dağıtımçı liderlik, liderin örgütteki görevleri tek başına yapması yerine bir grupla ya da takım ile yapmasının daha olumlu olacağını düşünen çağdaş liderlik yaklaşımları arasında yerini alır (Chang, 2011: 493). Dağıtımçı liderlik iş yerindeki çoklu kaynaklara, koordinasyonun etkisine, örgütteki kişilerin kendiliğinden iş birliğine, etkileşim kurarak ortak hareket etme sürecine olanak sağlar (Woods ve Gronn, 2009: 440). Bu açıdan dağıtımçı liderlik, tek adam veya kahraman liderin hareketinden yana beraber hareket eden ve etkileşim oluşturan birey veya grubun eylemidir (Bolden, 2011: 251).

Dağıtımçı liderlik, liderlikle ilgili iki noktayı içermektedir. Birincisi, gruptaki birçok kişinin katkılarıyla oluşmuş süreçtir. İkincisi, grupta yer alan kişilerin temel uzmanlıklarının dağıtıldığı kişi ya da grubun etkileşimiyle ortaya çıkan durumdur (Amajde, Nelson, Billsberry ve Meurs, 2009: 766).

2.1.4.1. Dağıtımçı liderliğin tarihçesi

Dağıtımçı liderlik, literatürde araştırmacıların 2000'li yıllardan sonra ilgisini çekmeye başlamıştır. Bunun yanında dağıtımçı liderlik M.Ö.1250'ye kadar uzanır ve bu kuram örgüt hedeflerini gerçekleştirmek için önerilen en eski liderlik kuramlarından biridir (Odura,2004). Dağıtımçı liderliğin ifade edildiği ilk önemli çalışma Avustralyalı psikolog Gibb'e aittir (Gronn,2000: 324). Liderliği, grup tarafından gerçekleştirilen bir dizi görev olarak tanımlayan ve çalışmasında her bir bireyin grup çalışmasına katkıda bulunmasını ve rollerin sürekli değişmesine vurgu yapmıştır (Gibb, 1954).

Her ne kadar dağıtımcı liderlik çalışmasında ilk kullanan Gibb olsa da dağıtımcı liderlik kavramını kullanmadan örtük olarak ifade eden iki bilim insanı bulunmaktadır (Currie ve Lockett, 2011: 288). Benne ve Sheats, lider ve izleyen arasında net bir ayrım yaparak grupların liderlik görevlerinin gerçekleştirilmesinde grubun üyelerinin birkaçında veya izleyenlerin bir kısmında benzer liderlik fonksiyonlarının görülebileceğine işaret etmiş ve etkili olan liderliğin ise çok yönlü bir şekilde paylaşılan sorumluluk olduğunu belirtmiştir (Benne ve Shesats, 1948: 41). Gibb, 1951 yılında ortak yazar olduğu “Dynamics of Participati ve Groups” (Katılımcı Grupların Dinamikleri) isimli eserde grup atmosferini dört bölüme ayırmıştır; otokratik, babacan, bireyselci ve katılımcı. Son sırada sıralamış olduğu katılımcı grup atmosferi, dağıtımcı liderliğin çıkış noktası olarak ifade edilmektedir (Lucia, 2004: 12).

Gibb dağıtımcı liderlikle ilgili daha önceki söylemlerini 1954 yılında yayınlamış olduğu “Handbook of Social Psychology” (Sosyal Psikoloji El Kitabı) kitabındaki liderlik bölümünde toparlamış ve sosyal bilimler için değerini kaybeden liderlik kavramı için önemli bir noktaya gelmiştir. Gibb, liderliğin tek bir kişinin tekelinde bulunmasından rahatsızlık ve şüphe duyuyordu. Gibb’e göre grupta lider ve izleyenler sürekli yer değiştiriyor ve grup içinde en aktif birey liderlik eylemini başlatan kişi olduğu ifade ediliyordu (Gronn, 2009: 202). French ve Sydner’e (1959: 118) göre liderlik, grubun bir bölümünün gruptaki diğer kişiler üzerindeki sosyal etkisidir. Bir bireyin diğer birey üzerinde gücü varsa belli bir noktaya kadar da liderliği vardır. Resmi olmayan grupta her bir bireyin diğeri üzerinde belli ölçüde etkisi vardır. Diğer bir söylemle liderlik grup içerisinde geniş bir şekilde dağıtılmaktadır.

Katz ve Kahn, “Toplumsal Psikolojisi” eserlerinde liderliği küçük bir gruptan daha öteye örgütün tamamına taşımışlardır. Katz ve Kahn liderliği, örgütü ilgilendiren bir konuda örgütün herhangi bir üyesinin etkisini kullanabilmesi olarak ifade etmekte ve bu şekilde liderlik fonksiyonunun dağıtıldığında örgütün amaçlarına ulaşmada etkili olacağını ifade etmektedirler. Liderliğin dağıtılması gerektiğini düşünmektedirler. Çünkü bu husus iki noktayı beraberinde getirmektedir: Karar alma sorumluluğu güçlenirken karar alma kalitesi ya da alınan kararın örgütü amaçlarına götürmesi önem kazanmaktadır. İkinci olarak da örgütün iç konumunda ve dış paydaşında yer alan bilgiler tek adamın silsilesine yerleştirilmemiştir. Liderlik paylaşıldığında örgütün maddi kaynakları ve insan kaynaklarının da verimli ve hepsini kapsayacak şekilde kullanılacağı ifade edilmektedir (Gronn, 2009: 204).

Dağıtımcı liderlik uzun bir tarihi geçmişe sahip olsa da Brown ve Hosking'in (1986) çalışmalarıyla yeniden ortaya çıkarılmış ve alan yazınında araştırılmaya ve gelişmeye başlamıştır (Currie ve Lockett, 2011: 288). 1990'lı yıllarda bireysel yaklaşımdan takım-ekip çalışmasının yoğun olduğu İş birlikçi (kubalık) bir yaklaşım benimsenmiştir (Smyli, Conley ve Marks, 2002: 165). 2000'li yıllardan itibaren dağıtımcı liderlik araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Bolden, 2011: 254).

2.1.4.2. Liderlik dağıtım modelleri

Bir okulda ya da örgütte liderlik modellerinin örgütün verimliliğini ve performansını etkilediği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda dağıtımcı liderliğin örgüt performansı üzerindeki etkisini dağıtımcı liderlik modellerinin belirlediği çalışmalarda ortaya konmuştur (Oğuz, 2017: 206). Liderliğin etkili olabilmesi iki kilit özelliğin varlığını gerekli kılar. Birincisi, liderlik görevi bilgi, beceri ve gelişime açık olan kişiye verilmelidir. İkincisi ise planlanmış bir şekilde liderlik dağıtımı yapılan kişilerin girişim özellikleri belli bir düzene sahip olmalıdır (Leithwood vd. 2007: 48).

Gronn'un dağıtım modeli

Gronn (2000: 325) dağıtımcı liderliği tek adam liderliğine ya da kahraman liderliğe bir alternatif olarak sunmaktadır. Dağıtımcı liderliğin merkezine eylem teorisini yerleştirmiştir. Eylem teorisinde eylemler birbirine bağlı ve birbiriyle ardışık ve iç içe geçmiş ve örgütteki birçok kişiyi kapsayabilen şekilde teori olarak tanımlanır ve bu çerçeve bizi iş bölümü kavramına götürür. Gronn'un modelinin temelinde iş bölümü yer alır. İş bölümü teknik ve uzmanlık olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İş bölümünün teknik boyutu görevlerin toplamı ve bu görevlerin örgütteki kişiler tarafından tamamlanması için teknolojik araç ve bilgi boyutunu ifade eder. İş bölümünün sosyal boyutu ise örgütteki kişilerin birbiriyle oluşturdukları iletişim ve paylaşımı ifade eder.

Gronn'a (2002) göre dağıtımcı liderlik toplamı ve bütüncül (holistik) olmak üzere iki açıdan incelenebilir.

a) *Toplamı Perspektif*: Bu modelde liderlik davranışı örgütte bulunan kişilerin bir bölümünün veya tamamının liderlik davranışının toplamını ifade eder. Türk Eğitim Sistemindeki okul örgütünde bulunan müdürün liderlik rolünün yanında; Müdür yardımcısı, müdür yardımcısı, öğretmenler, veliler, okul aile birliği ve öğrencilerin liderlik rollerinin toplamını ifade eder.

b) *Bütüncül (holistik) perspektif*: Örgütte bulunan kişilerin sorumluluk almalarını ve uzmanlık becerilerini birlikte ele almaları ve eylemin sonucunun kişilerin eylemlerinin

toplamından daha fazla olduğunu ifade eden bakış açısını ortaya koyar. Bütüncül bakış açısına göre dağıtımcı liderlik üç biçimde ele alınır: Spontan (kendiliğinden) iş birlikleri, sezgisel iş birlikleri ve kurumsallaşmış uygulamalardır (Gronn, 2002a: 430).

Spontan (kendiliğinden) iş birliği: Örgütte görev yapan kişilerin görevlerini gerçekleştirirken spontane (doğal) olarak ortaya çıkan iş birliğidir (Lee, Hallinger ve Walker, 2012: 670). Bazı zamanlarda örgütte yer alan kişiler bilgi, beceri ve kapasitelerini ortak bir havuzda toplar ve bir problemi çözme davranışında bulunurlar. Görev bittikten sonra kendiliğinden dağılırlar (Harris, 2009: 17).

Sezgisel iş birliği: Sezgisel biçimde iş birliğinin oluşması için örgüt üyelerinin uzun zamanda birlikte olması ve birbirlerine karşı güven duygusunun oluşması gerekmektedir. Bu tarz bir ilişki ortaya çıktığında örgütte gerçekleşmesi gereken görev olduğunda kişiler hiç kimseden bir görev talimatı beklemeden ortak hareket etme davranışını sağlamakta ve aralarında güçlü bir bağ bulunmaktadır. Bu iş birliğine örnek olarak evlilik ve arkadaşlıklar verilmektedir (Gronn, 2002a: 430).

Kurumsallaşmış uygulamalar: Formal örgütlerde yapılması zorunluluk olan ve bu organizasyonun yürütülebilmesi için kişilerin birlikte hareket edebilmesi gerekli olan uygulamalardır (Harris, 2009: 17). Örgütün içinde bulunan bir takım yapısal ilişkiler zamanla formal durum haline gelmektedir (Gronn, 2002a:17). Okullarda bu uygulamalara zümre ve komisyon çalışmaları örnek olarak verilebilir.

Gronn'a (2000: 320) göre dağıtımcı liderlik, tek adam liderliğine ya da odak liderliğe tepki olarak ortaya çıkmıştır. Dağıtımcı liderliği, örgüt içinde kahraman bir liderin yerine örgüt içinde yer alan birçok kişinin etkileşimi olarak belirtmektedir. Gronn (2009), liderliği odak liderlik ile dağıtımcı liderliğin birer karışımı ya da etkileşimi olarak ifade etmektedir. Liderlik uygulamasının bir ucunda odak liderlik, diğer ucunda ise dağıtımcı liderlik olmak üzere liderliği bu iki noktanın arasında bir yerde olduğunu ifade etmektedir. Bu yaklaşım hibrit ya da melez liderlik olarak ifade edilebilir. Gronn odak liderlikle dağıtımcı liderliğin beraber etkileşim içinde olduğunda diğer bir ifadeyle melez liderlik olarak uygulandığında etkili olabileceğini belirtmiştir (Gronn, 2009: 209).

Spillane'nin dağıtım modeli

Spillane ve arkadaşlarına göre liderlik, liderin ne yaptığından ziyade liderlik faaliyetine odaklanma durumudur. Liderlik faaliyetini (1) liderler, (2) takipçiler ve (3) durum arasındaki etkileşim ağı olarak belirtmektedirler (Spillane, Halverson ve Dıamanod, 2004: 10). Dağıtımcı liderlik, okul örgütü içerisindeki bireyler ve bireylerin rolleri arasındaki

etkileşimi ve bu etkileşimin paylaşılması ve yayılmasıdır. Dağıtımcı liderliğin başarıya ulaşabilmesi için liderlik rollerini kişilerin etkili bir şekilde gerçekleştirmesi tek başına yeterli olmayıp bunun yanında örgütteki kişiler görevlerini yaparken etkileşim modelleri de önemli bir konumdadır (Louis vd. 2009: 158). Spillane dağıtımcı liderliğe yönelik yapmış olduğu çalışmalarda dağıtım modelini üç biçimde tanımlamıştır. Bunlar: *İşbirlikli*, *kolektif* ve *koordineli* dağıtımdır (Spillane ve Orlina, 2005: 165).

İşbirlikli dağıtım: Aynı yerde ve aynı zamanda beraber çalışan iki liderin birlikte iş birliği içerisinde çalışmasını içerir (Fitzsimons, James ve Denyer, 2011: 318). *Kolektif dağıtım*: Liderlik eylemlerini gerçekleştirmek için farklı yerde ve aynı zaman diliminde liderlik faaliyetinin gerçekleştirildiği liderlik rutinitidir. Müdür ve müdür yardımcısının öğretmeni not ile değerlendirmesi örnek olarak verilebilir (Fitzsimons vd. 2011: 318). *Koordineli Dağıtım*: Farklı yerde ve farklı zamanda koordineli bir şekilde gerçekleştirilmesi gereken eylemler bütünüdür. Örnek olarak mendil kapmaca veya bayrak yarışı verilebilir (Spillane ve Orlina, 2005: 166).

Leithwood'un dağıtım modeli

Gronn'un bütüncül bakış açısının detaylandırılmış formu Leithwood vd. (2007: 41-42) tarafından dört biçimde ortaya konmuştu. Bunlar sırasıyla (1) planlı iş birliği yapma, (2) kendiliğinden iş birliği yapma, (3) kendiliğinden iş birliği yapmama ve (4) anarşik iş birliği yapmama şeklinde belirtilmiştir.

Planlı iş birliği yapma: Bu model Gronn tarafından ifade edilen kurumsallaşmış uygulama ile yakın benzerlik göstermektedir. Bu yaklaşımda liderin görevleri ve liderlik fonksiyonları örgütte bulunanlar tarafından önceden ortaya konmuştur. Liderlik uygulamaları ile kaynak kullanımı ve amaçlara ulaşmak için liderler tarafından detaylı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu yaklaşımında örgütteki rol ve görevler yapılandırıldığı için iş birliği ve yaratıcılık sınırlı kalmaktadır (Harris, 2009a: 17-18).

Kendiliğinden iş birliği yapma: Bu model Gronn'un kendiliğinden iş birliği modeli ile benzerlik göstermektedir. Bu dağıtım modelinde planlama hiç olmadan veya çok az bir planlama yapılarak dağıtım gerçekleşmektedir. Örgütte bulunan kişilerin hangi liderlik görevini yerine getireceği sezgisel kararlarla veya tesadüfî yaklaşımla gerçekleşmektedir. İş birliği açısından planlı iş birliği ile kıyaslandığında kısa ölçekte örgütün üretkenliğine katkı sunmada belirgin bir farkın olmadığı görülmektedir (Leithwood vd. 2007: 41-42).

Kendiliğinden iş birliği yapmama: Bu yapılandırma ya da düzenleme yaklaşımının olduğu dağıtım liderlik modelinde kendiliğinden gerçekleşen uyumun yanında liderlik

dağılımının değer, inanç ve normları yansıtır. Bu düzenleme de sonuç farklı ve diğer yaklaşımlara göre daha az alışılabilir. Örgütlerde hem kısa ölçekte hem de uzun ölçekte örgütün üretim durumu zarar görür. Bu dağılım modelinin uygulandığı örgütteki kişiler planlı ve kendiliğinden iş birliği yaklaşımlarına karşı değildirler (Leithwood vd, 2007: 41-42).

Anarşik iş birliği yapmama: Bu yapılandırma, örgütteki liderlerin kendi etki alanlarında ne yapması gerekenlerle ilgili başkalarından etkilenen liderleri reddeden bir yaklaşım olarak ifade edilir. Bu liderlik modelini sergileyen liderlerin bölümlerinde kişiler yüksek derece de bağımsız davranış sergilerler, örgütün amaç ve kaynaklara ulaşım konusunda diğer alt birimlerle rekabetçi davranış sergileme durumundadırlar (Harris, 2009a: 18).

Harris'in dağıtımcı liderlik modeli

Harris'e (2008b: 121-122) göre örgütler gevşek örgütsel yapıya karşı sıkı biçimlendirilmiş ve kontrol altına alınmış olmak üzere iki eksen üzerine konumlandırılır. Bu konumlandırmanın sonucunda dağıtımcı liderlik modelleri dört farklı şekilde tanımlanmaktadır. Bu modeller; (1) geçici dağıtım, (2) otokratik dağıtım, (3) katkılı dağıtım ve (4) özerk dağıtımdır.

Geçici dağıtım: Örgüt esnek, yanal ve gevşek bir örgüt yapısı oluşturmaktadır. Dağıtımcı liderlik uygulaması eşgüdüksüz ve rastgeledir. Örgüte katkısı oldukça sınırlıdır.

Otokratik dağıtım: Yapılar nispeten değişmeden kalmış olup iş ve yapının devamlılığı için katılım bağlılık teşvik edilir. Mevcut yapı ile sınırlı olarak kaldığı için gelişim sınırlıdır.

Katkılı dağıtım: Örgütsel yapılar nispeten değişmeden kalmıştır fakat fırsatlar gelişim ve yenilikler sınırlı durumların gelişimi için kasıtlı olarak sağlanmaktadır. Bu etkinlikler koordine edilmiştir ancak yapıyı dönüştürmekten ziyade katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Özerk dağıtım: Örgütte yenilik ve değişimin meydana gelebilmesi için örgütün ana hedefi ile esnek, gevşek ve yanal yapılar oluşturulur. Hem kendi örgütünde hem de başka örgütlerde pozitif bir iklim yaratan durumlar oluşturur. Örgütün ortak yapılanmasını ve dönüşüm sürecini amaçlar.

MachBeath'in dağıtım modeli

Machbeath (2005) dağıtım modellerini örgütün durumuna göre değişen liderlik dağıtım modellerini altı türde incelemiştir. Bunlar; (1) formal (resmi) dağıtım, (2) pragmatik (faydacı) dağıtım, (3) stratejik dağıtım, (4) birikimli dağıtım, (5) fırsatçı dağıtım ve (6) kültürel dağıtım;

Formal (resmi) dağıtım: Okulların geleneksel yapısı yukarıdan aşağı diğer bir ifadeyle dikey hiyerarşinin olduğu örgütlerdir. Okul diye adlandırdığımız örgütlere resmi veya yerel otorite tarafından bir müdür atanır ve müdür tek başına okulu yönetmeye başlar. Müdür güç ve otoriteyi atandığı merkezi otoriteden almaktadır. Bu dağıtım modelinde lider, okulu veya yapıyı değiştirmek veya geliştirmekten ziyade var olan yapıyı sürdürme üzerine liderlik davranışı sürdürür. Bu dağıtım modelinde uzmanlıklar hâkimdir ve uzmanlığa sahip olan bireye yetki devri yapılır. Bu modelin uygulandığı okullarda roller ve işler yapılandırılmış olup okula gelen veli veya ziyaretçiler kimlerle görüşeceğini bilirler. Bu modelin en büyük avantajı herkesin rol tanımı diğer bir deyişle görev tanımları ve roller net olduğu için örgütteki kişilerde güven duygusu hakimdir.

Pragmatik (faydacı) dağıtım: Faydacı dağılım geçici bir durum olarak ifade edilir. Okula merkezi yönetim, yerel yönetim, sivil toplum kuruluşları ve velilerden gelen baskılara karşı verilen tepki olarak ifade edilir. Okullarda bu baskı arttıkça dağıtım modelleri daha önemli bir noktaya gelmektedir. Okul müdürü gelen bu baskıyı ve yoğunluğu hafifletmek için öğretmenlere ve diğer personellere sorumluluk vermektedir. Öğretmenler öğretim görevi dışında başka görev almak istemezler. Müdürün de sorumluluk vermesi üzerine öğretmenlerde gerginlik oluşmaktadır ve bu durum “sorumluluk virüsü” olarak adlandırılır. Liderlik dağıtım yapıldığında veya yapılması durumunda öğretmenlerde bu baskı ve hiyerarşik durumun oluşturduğu olumsuz tutum azalır. Bu modelin en önemli iki özelliği doğrudan olması ve kısa süreli olmasıdır.

Stratejik dağıtım: Formal liderlik yapı boyutuna bağlıken faydacı dağıtım özelse, stratejik dağıtım örgütün belirlemiş olduğu hedeflere ulaşmada önemli bir noktadadır. Bu yaklaşım sadece problem çözme üzerine odaklanma değil bunun yanında örgütün uzun vadeli hedeflerine odaklanmıştır. Bireysel özelliklerden ziyade ekip veya takım çalışmasının yoğun olduğu bir modeldir. Burada bireylerin tek başına düşünüp hareket etmesinden ziyade ekip olarak hareket etme ve kolektif becerilerin yoğun olduğu durumlardır. Bu takım ve kolektif yönetim durumu örgütte yer alan bireylerin kişisel özelliklerini de dikkate almada önemli bir yer tutar.

Birikimli dağıtım: Birikimli dağıtım, formal, faydacı ve stratejik dağıtımdan önemli noktalarda ayrılmaktadır. Örgütün yukarıdan aşağıya yönetilmesi konusunda daha gevşek bir dağıtım sergiler. Bu dağıtım yaklaşımında bireyler liderlik yaptıkça örgütteki kişilerin gelişimlerini destekler. Böylece okuldaki öğretmenlerin güven duygusunu pekiştirir ve mesleki gelişimi ön planda tutar. Bu model örgütün var olan standardını yükseltmekten

ziyade örgütteki etkinliğin kalitesini artırır ve öğretmen gelişimini en yüksek seviyeye taşımayı amaçlar.

Fırsatçı dağıtım: Örgütte bulunan üst konumdaki yöneticinin yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarıya hareket etmesi bu tepe yöneticisinin ve örgütteki diğer bireylerin davranışını değiştirmektedir. Bu değişim bir emir komuta zincirinden ziyade fırsatçılıkla olmaktadır. Bu modelde her durumda liderlik dağıtımı yapılmamakta ve dağıtım örgütte yer alan kişinin isteğine bağlıdır. Bu dağıtım modeli metafor olarak futbol maçına benzetilebilir. Top saha dışına çıktığında en yakın oyuncu topu oyuna sokar, serbest vuruş ve penaltı olduğunda en uygun kişi kullanır. Bu modelde organizasyon planlı değildir en uygun olan kişinin fırsat durumu ile ilgilidir.

Kültürel dağıtım: Bu dağıtım modelinde liderlik rolünden ziyade liderlik faaliyetine odaklanılmaktadır. Bilinçli bir süreçte liderlik uygulaması kısa süreli olabilir ve lider izleyen sınırı keskin olarak belirlenmemiş olabilir. Kişiler arasında güven ve saygıya odaklanılmıştır. Kültür örgütteki beraber iş yapma, takım çalışması veya örgütteki işlerin yapılmasında önemli bir yer tutar. Güçlü kültürel dağıtımın dört özelliği bulunmaktadır. (1) örgütte bulunan kişilerin fikir ve görüşlerine saygı duyma, (2) profesyonel ilişkilerin desteklenmesi, (3) yeterlik, örgütün üretim kapasitesine katkılar sağlar ve (4) kişisel bütünlükte ise doğruluk ve dürüstlük önemli yer tutar (Machbeath, 2005: 362-363).

2.1.4.3. Okul örgütlerinde dağıtımçı liderlik

Geleneksel liderlik anlayışı ile günümüz okullarını sürdürmenin mümkün olmayacağı bilinmektedir. Günümüzde okulların karmaşık ve çok boyutlu bir yapı sergilemesi ve birçok taleple karşılaşması ve bu baskıların altından kalkmasının tek bir liderle sağlanması mümkün görünmemektedir. Elbette tek bir liderin bulunduğu okulun verimlilik düzeyi ile liderliğin dağıtıldığı okulun verimliliği aynı olamaz. Liderliği bir sanat olarak gören ve uygulayan kişilerin liderliği ortak bir çaba olarak görmeleri önemlidir (Angella, 2010: 1).

Okullarda paylaşılan liderlik hem rollerin dağıtımı hem de faaliyetlerin durumu üzerine yapılandırılmıştır. Okullarda dağıtımçı liderlik; liderlik eyleminin uygulanması, liderler, izleyen ve okullarda etkinliklerin gerçekleştiği süreçteki etkileşimin sonucudur (Spillane, Halverson ve Diamond, 2001: 27).

Copland'a göre (2003: 379), dağıtımçı liderliğin okullarda başarılı uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken üç nokta önemlidir: (1) okul içinde güven, iş birliği, mesleki öğrenme ve hesap verilebilir bir okul kültürünün oluşturulması sağlanmalıdır. (2) okulda karşılaşılan problemleri çözebilmek için beraber hareket edebilme davranışı sergilenmelidir.

(3) okuldaki öğrenme pratiklerinin geliştirilebilmesi için öğrenme deneyimlerinden faydalanılmalıdır.

Okullarda eğitim liderleri bütün işlerden kendisinin sorumlu olduğunu düşünmesi ve bütün işlere yönelmesi dağıtımcı liderlik yaklaşımı için problemli bir bakış açısıdır. Okul müdürlerinin dağıtım yapabilmeleri (öğretmen, veli ve öğrenci) için pozisyonlarını sağlam bir zemine oturtmaları önemlidir. Okul topluluğu içinde bulunan öğretmen, veli ve öğrencinin liderlik yapması ve sorumluluk alması okul kültürünün gelişimi için önemlidir (Duignan ve Bezzina, 2006: 3).

Harris (2007: 319-320), dağıtımcı liderliğin okulun gelişimine azımsanmayacak derecede katkı sunduğunu belirtmektedir. Bu katkıların üç şekilde olduğunu belirtmiştir; (1) dağıtımcı liderlik uygulamasında müdür ve öğretmenler arasında sıkı bir ilişki vardır ve bu güçlü ilişki iş birliği ve takım çalışmasını geliştirmektedir. Bu güçlü iş birliği sayesinde okulun hedeflerine ulaşması, okulda istendik bir kültür oluşturulması sağlanmaktadır. (2) dağıtımcı liderlik, okullardaki öğrenme çıktıları üzerine ve okul geliştirmeye önemli katkılar sunmaktadır. (3) dağıtımcı liderliğin uygulandığı okullardaki öğretmenlerin mesleki gelişim ve kişisel gelişimin daha olumlu olduğu görülmektedir.

2.1.5. Dağıtımcı liderlikle ilgili araştırmalar

2.1.5.1. Dağıtımcı liderlikle ilgili yurtiçi araştırmalar

Baloğlu (2011), Dağıtımcı liderlik teorisinin ilişkili olduğunu düşündüğü teorilerle karşılaştırmış ve dağıtımcı liderlik teorisinin en önemli savunucularından olan Gronn (2000), Spillane (2005) ve Elmore'nin (2000) görüşlerine dayanarak dağıtımcı liderliği analiz etmiştir. Araştırmada literatür tarama yöntemi kullanılmıştır. Baloğlu, bu çalışmada ayrıca dağıtımcı liderliğin okullarda dikkate alınması gereken bir yaklaşım olduğunu ve okulların karmaşık ve çok boyutlu yapısından dolayı popüler olabileceğini ifade etmiştir.

Korkmaz ve Gündüz (2011) tarafından yapılan “İlköğretim okulu yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri” başlıklı çalışmada; Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen “Liderlik Davranışı Envanteri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Korkmaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada katılımcıların büyük bir çoğunluğu yöneticilerin dağıtımcı liderlik davranışı gösterdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%76) okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışının alt boyutlarından model alma, etkileme, zorluklarla başa

çıkma, imkân tanıma ve cesaretlendirme boyutlarındaki katılımın yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Özdemir (2012), Hulpia, Devos ve Rosseel'in (2009) yılında geliştirmiş oldukları “Dağıtımçı Liderlik Envanteri” ölçeğinin Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada Ankara’da bulunan dört merkez ilçedeki toplam 8 okulda 160 öğretmene uygulamıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışması sonucunda ölçeğin iki boyutunun (liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi) Türk kültürüne ve okullarına uygun olduğunu belirtmiştir.

Baloğlu (2012), “Değerler temelli liderlik ile dağıtımçı liderlik arasındaki ilişkiler: okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma” başlıklı çalışmasında, okul müdürlerinin değer temelli davranışları ile dağıtımçı liderlik davranışları arasındaki ilişkiyi öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın deseni nedensel desen olarak tasarlanmıştır. Örneklemi maksimum çeşitlilik yöntemi ile belirlemiş olup 225 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırmanın verilerini değer temelli liderlik ölçeği ve dağıtımçı liderlik davranış envanteri ile toplamıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin değer temelli liderlik davranışı arttıkça dağıtımçı liderlik davranışı da artmaktadır. İkisi arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Yılmaz (2014), “Dağıtımçı Liderliğin Örgütsel Güven ile Algılanan Örgütsel Destek ve Okul Başarısıyla İlişkisi, başlıklı çalışmasında liselerde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre dağıtımçı liderlik, örgütsel güven, örgütsel destek algıları ve okul başarısı arasındaki yapısal ilişkiyi test eden bir modeli sınamıştır. Araştırmada ilişkisel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi belirlemek için tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2012-2013 Eğitim-öğretim yılında Eskişehir’de bulunan 352 lise öğretmeninden oluşmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda örgütsel güven ile dağıtımçı liderlik arasında, dağıtımçı liderlik ile örgütsel destek arasında ve örgütsel destek ile okul başarısı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Şahin vd. (2014), Davis (2009) yılında geliştirmiş olduğu “Dağıtımçı Liderlik Ölçeğini” Türkçeye uyarlama çalışması yürütmüşlerdir. 268 öğretmene uygulanmış ve ölçeğin güvenilir olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında ölçeğin yapı ve geçerlilik boyutunda ise sıkıntılar olduğu görülmüştür. Orijinalinde yedi boyutuna ait geçerlilik sağlanamamıştır ve ölçek tek boyutta kullanılmasının uygun olacağı belirtilmiştir.

Kılınç (2014), ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin algılarına göre dağıtımçı liderlik ile örgütsel vatandaşlık arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmayı Kastamonu ilindeki 14 ilköğretim okulundaki 258 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf

öğretmenlerinin dağıtımcı liderlik davranışı algılarının örgütsel vatandaşlık davranışı ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

İşcan (2014), Yabancı Diller Meslek Yüksekokulunda görev yapan öğretim elamanlarının algılarına göre müdürlerin dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretim elamanlarının iş doyumunu ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim-öğretim yılında üniversitelerin yabancı diller meslek yüksekokulunda görev yapan 416 öğretim elamanı oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Yabancı Diller Meslek Yüksekokulundaki öğretim görevlilerinin algılarına göre müdürlerin dağıtımcı liderlik davranışı gösterme sıklığı “ara sıra” düzeyinde çıkmıştır. Öğretim elamanlarının iş doyum düzeyi algıları “memnunum” düzeyinde çıkmıştır. Dağıtımcı liderlik davranışının iş doyumuna üzerine etkisi anlamlıdır.

Ağırdas (2014), liselerde dağıtımcı liderlik davranışı ile iş doyumunun öğretmen algılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Çorum merkez ilçesinde görev yapan 336 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların iş doyum düzeyi davranışları ile dağıtımcı liderlik davranışı envanterinin müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı düzeyinde yüksek, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Arabacı, Karabatak ve Polat (2015) tarafından ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Elazığ’da liselerde görev yapan 266 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler yöneticilerinin dağıtımcı liderlik davranışını; misyon, vizyon, hedef ve liderlik uygulamaları alt boyutunda “ara sıra”; okul kültürü ve ortak sorumluluk alt boyutunda ise “genellikle” düzeyinde sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Uçar (2015), devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ilkökul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin motivasyon ve yaratıcılık düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 1000 öğretmene uygulanmış ancak bunlardan 842’si değerlendirme kapsamına alınmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkökullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışı “çok katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin motivasyon düzeyi ise “çok katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin yaratıcılık düzeyi ise “çok katılıyorum” düzeyinde çıkmıştır. İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışına ilişkin algıları arasında “öğrenim durumu”, “cinsiyet”,

“medeni durum”, “branş veya sınıf öğretmeni olma” ve “mesleki kıdem” değişkenlerine göre dağıtımçı liderlik ve alt boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunamamışken, “okul büyüklüğü” ve “görev yaptıkları yer” değişkenine göre anlamlı fark bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyon davranışı arasında pozitif ve orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İlkokul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile öğretmenlerin yaratıcılık davranışı arasında pozitif ve orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Yetim (2015), ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına dayanarak okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ilişkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla'nın Seydikemer ilçesinde bulunan 271 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık davranışı göstermesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada müdür, müdür yardımcısı ve liderlik ekibinin öğretmen görüşlerine dağıtımçı liderlik davranışı üzerine cinsiyet ve görev durumu üzerine anlamlı bir ilişki bulunmazken mesleki kıdemde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Baloğlu (2016), çalışmada okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik özellikleri ile beş faktör kişilik özellikleri arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırmanın deseni ilişkisel ve nedensel desen ile tasarlanmıştır. Araştırmaya 110 okul müdürü katılmıştır. Araştırmanın sonucunda dağıtımçı liderlikle beş faktör kişilik özelliği arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akdemir (2016), bu çalışmada öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlikleri, öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve okul başarısındaki ilişkiyi inceleme amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel bir modelde tasarlanmış olup 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Erzurum'da bulunan 40 ortaokulda ve 772 öğretmenle çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerinin okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları, okulların akademik iyimserlik düzeyleri ve örgütsel bağlılığa ilişkin algıları “orta düzey” bulunmuştur. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışlarının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile okulların akademik iyimserlik ve örgütsel bağlılık arasında; okulların akademik iyimserlik düzeyi ile örgütsel bağlılık ve okul başarısı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Akan ve Kılınç (2018), bu çalışma okullarda dağıtımçı liderlik davranışının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma yöntemi nitel olup desen olarak da durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 yılında Erzurum ilinde 15 öğretmen ile yapılmıştır. Veri toplamak için de yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin görüşleri dağıtımçı liderlik davranışı konusunda olumludur.

Delibaş (2018), çalışmada ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı gösterme düzeyleri araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Rize merkez ve ilçelerinde 280 öğretmen ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, okul müdürlerinin bazı dağıtımçı liderlik davranışını yüksek düzeyde yerine getirirken bazı dağıtımçı liderlik davranışlarını yerine getirme konusunda kararsız kalmışlardır.

Çakır (2018), yapılan çalışmada öğretmen görüşlerine göre ortaokullardaki dağıtımçı liderliğin düzeyini belirlemek ve okul içinde dağıtımçı liderliği etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel ve nitel yöntemin beraber kullanıldığı karma yöntemden açımlayıcı karma model ile tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda iki örneklem grubu ile çalışılmıştır. Birinci grup ile Gaziantep ilinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 868 öğretmen, ikinci grup ile de 2017-2018 yılında 736 öğretmenden oluşmuştur. Nitel boyutunda ise dört okuldan 24 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmacı veri toplama araçlarını kişisel bilgiler formu, dağıtımçı liderlik davranışı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formunu kendisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda; araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri kapsamında dağıtımçı liderlik düzeyinin “amaç birliği” boyutu en düşük, “iş birliği ve güven” boyutu ise en yüksek çıkmıştır. Cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem ve okuldaki kıdem arasında anlamlı bir çıkmamıştır. Nitel boyutunda ise dağıtımçı liderliğin yüksek olduğu okullarda risk alma, iş birliği, yönetici desteği, karara katılım, olumlu iletişim gibi özellikler ön plana çıkarken, dağıtımçı liderliğin düşük olduğu okullarda ise bu davranışların düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Mermer (2019), araştırmasında mesleki ve teknik Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının dağıtımçı liderlik davranışlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma 2016-2017 yılında Ankara ili ve merkez ilçelerinde bulunan 404 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırma nicel yöntemle yapılmış olup deseni de ilişkisel taramadır. Araştırma bulgularının sonucunda öğretmenler okul müdürlerinin “orta düzeyde” dağıtımçı liderlik davranışı sergilediğini,

müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının ise “çoğunlukla” sergilediklerini düşünmektedirler. Okul yöneticilerinden oluşan liderlik ekibinde ise “orta derece” düzeyinde düşünmektedirler. Yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve bulunduğu kurumda çalışma süresinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yalnızca müdür yardımcısı alt ölçeğinde cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre müdür yardımcılarının daha iyi dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler.

Atılkan (2019), bu araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürünün dağıtımçı liderlik davranışı ile okullarda etkililik düzeyi arasındaki ilişki düzeyinin araştırmasını amaçlamıştır. Karabük ilinde 2018-2019 yılında 278 öğretmenin katılımı ile veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı cinsiyet, kıdem, okul türü, branş ve okuldaki hizmet süresi bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Kulu (2020), öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Karaman ilinde 2019-2020 yılında 534 öğretmen ile araştırmanın verileri toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışının öğretmenlerin mesleki topluluk düzeyleri ile anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmüştür.

Samancıoğlu, Bağlıbel ve Erwin (2020) dağıtımçı liderlik ile iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık ilişkisini araştırmak istemiştir. Araştırma Gaziantep ilinde bulunan 344 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Araştırma nicel yöntem ile tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri sonucunda dağıtımçı liderliğin; iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık üzerinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dağıtımçı liderliğin alt boyutlarından olan liderlik işlevi boyutunda ise iş tatmini, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık arasında anlamlı bir ilişki bulunurken; tutarlı liderlik takımı alt boyutunda ise sadece iş tatminini etkilemiştir.

Köroğlu ve Çoban (2021), çalışmalarında öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya Karaman ilinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede bulunan 250 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler okul yöneticilerinin liderlik fonksiyonlarının lider olma durumlarına göre daha iyi olduğunu saptamışlardır.

Öğretmenlerin demografik değişkenlerinden cinsiyet ve mesleki kıdemde anlamlı bir fark bulunmazken, eğitim değişkeninde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çolak (2021), öğretmenlerin algılarıyla okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Konya ilinde 216 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Demografik özelliklerden yaş değişkeninde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışında anlamlı bir fark çıkmıştır.

Cansev (2021), araştırmasında öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile öğretmenlerin okula bağlılıklarını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2020-2021 Eğitim-öğretim yılında Karaman ilinde 345 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın modeli ilişkisel taramadır. Araştırma bulgularının sonucunda lisans düzeyindeki öğretmenlerin yüksek lisans düzeyindeki öğretmenlere göre yöneticilerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiği, ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiği, görülmektedir. Yaş, cinsiyet, kıdem, görev süresi, hemcins ve hemşeri olma değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Dağıtımçı liderlik davranışı ile örgütsel bağlılık arasında yüksek düzeyde pozitif bir anlamlı ilişki bulunmuştur.

Sevim (2021) okullarda dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilindeki 677 öğretmen ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda dağıtımçı liderlik davranışı gösterme ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim düzeyi öğretmenlerin algıları “yüksek” düzeyde çıkmıştır. Okul müdürlerinin öğretmen algılarına göre dağıtımçı liderlik davranışı gösterme düzeyleri medeni durum, eğitim durumu, branş, bulunduğu okuldaki hizmet süresi, okul türü ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre anlamlı fark gösterirken; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve sendika üyeliği konusunda anlamlı bir fark çıkmamıştır. Örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim ile dağıtımçı liderlik arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir fark çıkmıştır.

2.1.5.2. Dağıtımçı liderlikle ilgili yurtdışı araştırmalar

Kumari (2021), dağıtımçı liderliğin öğrenme ve öğretme çıktılarının üzerine etkisini araştırmayı amaçladığı araştırma nicel ve nitel yöntemlerin beraber kullanıldığı karma desende tasarlanmıştır. Sri Lanka’da 8 okul, 8 müdür, 10 bölüm başkanı ve 200 öğretmenden

oluşan bir örneklem grubu kullanmıştır. Araştırmanın bulguları müdürlerin ve öğretmenlerin dağıtımçı liderlik seviyelerinin yüksek olduğu ve dağıtımçı liderliğin öğrenme ve öğretme ile ilişkilendirildiğini ortaya koydu. Araştırmaya göre dağıtımçı liderlik uygulamasında karşılaşılan en büyük sorun ise iş birlikçi bir ortama sahip olunamaması.

Al-Harathi ve Al-Mahdy (2017) çalışmasında Mısırlı ve Ummanlı öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ile okul etkililiğini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmaya Mısır ve Umman'da 635 öğretmen katılmıştır. Araştırma nicel yöntem ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Ummanlı öğretmenlerin hem dağıtımçı liderlik hem de okul etkililiğine ilişkin algı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Dağıtımçı liderlik ile okul etkililiği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Rabindarang, Bing ve Yin (2014) çalışmalarında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile buradaki öğretmenlerini stresi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Malezya'da 359 öğretmen uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda mesleki ve teknik eğitimde dağıtımçı liderlik ile iş stresi arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Dağıtımçı liderliğin iş stresine etkisinin ters ve anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağıtımçı liderlik uygulama düzeyi artarsa örgütsel stresin azalacağı ifade edilmiştir.

Wahab vd. (2013) araştırma Malezya'da bulunan ilkokullardaki müdürlerin dağıtımçı liderlik uygulama düzeyleri ile öğretmen motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Malezya da 12 okulda toplam 243 öğretmen ile araştırma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokullardaki müdürlerin dağıtımçı liderlik seviyesi yüksek düzeydedir. Öğretmen motivasyon düzeyi de orta düzeyde bulunmuştur. Dağıtımçı liderlik ile öğretmen motivasyonu arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Eggen (2010: 138) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında Colorado'da bulunan altı bölgede toplam 9 okul müdürüyle dağıtımçı liderliğin uygulanması, dağıtımçı liderliğin öğrenci başarısına etkisi ve dağıtımçı liderliğin önündeki engelleri araştırmayı amaçlamıştır. Yapılan araştırma sonucunda okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulaması olumlu ve yüksek düzeyde, okul müdürlerinin öğretmenlere öğretimsel görevlerin idari görevlerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin liderlik dağıtımı ile ilgili öğretim programının fonksiyonel olması, öğrenci değerlendirme kazanımları ve öğrenci başarısı üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğu görülmüştür. Dağıtımçı liderlik önündeki en büyük engeller ise finansal kaynak eksikliği ve iletişim engelidir.

Hulpia, Devos ve Rosseel (2009), dağıtımçı liderlik envanteri ölçeğini geliştirmek ve geliştirilen bu ölçeğin değerlendirme çalışmasını yürütmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada liderlik işlevi ve liderlik ekibi olmak üzere iki özellik araştırılmaktadır. Belçika’da 46 okulda toplam 2198 araştırmacı ile çalışmayı yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucunda geliştirilen ölçeğin liderlik ekibi ve liderlik fonksiyonu olmak üzere iki özellik ortaya çıktı. Liderlik ekibinin tek boyutu, liderlik fonksiyonun ise iki boyutta (destek ve denetim) olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıktı. Geliştirilen ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirtildi.

Smith (2007); doktora tez çalışmasında Gürcistan’da bulunan bir okul bölgesinde 295 öğretmen ile dağıtımçı liderliğin dört boyutuna (misyon, vizyon ve hedefler, okul kültürü, liderlik uygulamaları ve paylaşılan sorumluluk) katılım düzeyini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ilkokul öğretmenleri ortaokul ve lise öğretmenlerinden daha yüksek dağıtımçı liderliğe katılım arzusu gösterirken; ortaokul öğretmenleri de lise öğretmenlerinden daha çok dağıtımçı liderliğe katılım arzusu göstermektedir.

2.2. Stres

Stres insan yaşamında önemli yer tutar. Sabah okula gitmek üzere yola çıktığımızda karşılaştığımız yoğun trafik, elimiz ya da parmağımız kapı arasına sıkıştığında, iş yerimizde çok acele bir şekilde yetişmesi gereken işlerimizin olduğunda veya kötü bir rüya veya kâbus gördüğümüzde stres ile karşı karşıya kalırız. Hayatımızın içerisinde yoğun bir şekilde yer alan stresi tanımlamak oldukça zordur. Her bir bilim insanı araştırmak istediği duruma göre stresi tanımlamaya çalışmaktadır (Norfolk, 1989: 11).

2.2.1. Stresin tarihçesi

Stres psikolojiden çok daha önce fizik ve mühendislik alanında kullanılmıştır. 17.yüzyılda bir mühendis olan Robert Hooke bina, köprü gibi fiziksel yapılar tasarlarlarken stresi kullanmıştır. Bu yapmış olduğu köprü gibi fiziksel yapıların aşırı bir yük karşısında göstermiş olduğu basınç veya direnç kuvvetini belirtirken stres kavramını kullanmıştır. Günümüzdeki kullanımı ile fizikteki kullanımı arasındaki ortak noktanın da basınç veya direnç olması dikkat çekmektedir (Brosan ve Todd, 2018: 21).

Stres kelime olarak Latince’den türemiştir. Latince’deki “estricia”, Fransızca’da “estrece” kelimelerinden köken olarak gelmektedir. Stresin kelime olarak anlamına baktığımızda 17.yüzyılda bela, musibet, keder gibi olumsuz durumları belirtirken;18.ve 19.yüzyılda ise bu olumsuz anlamlar değişime uğramış ve bu olumsuz durumlar organizmaya, nesneye, bireye, organa veya ruhsal duruma yönelik kullanılmaya başlanmıştır. Stres daha sonra organizmanın biçiminin veya formunun bozulması veya

dağılması tehdidine karşı kişinin ortaya koymuş olduğu durum şeklini almıştır (Baltaş ve Baltaş, 2020: 308-309).

2.2.2. Stresin tanımları

Stresi tanımlarken her bir araştırmacı farklı tanımlamış (Güney, 2020: 407) ve bu kadar çok tanımlanmaya ve anlaşılmaya çalışılan stres kavramını anlamak ve tek bir tanım ile anlamaya çalışmak elbette zor olacaktır (Şahin, 2019: 219). Bu kadar çok tanımlı yapılan stresin alan yazınındaki önemli tanımlarını aşağıda açıklayacağız.

Selye (1974: 27) stresi, organizmanın kendisi üzerinde oluşan istek veya talebin spesifik olmayan tepkisi veya cevabı şeklinde belirtmiştir. Selye'nin stres tanımında önemli olan nokta stresin birey üzerinde birçok talep veya baskının sonucunda bireyin genel tepkidir. Lazarus ve Folkmon (1984: 11-12) göre stres, bireyin karşılamış olduğu tüm olumsuz sonuçlar karşısında bireyin bu talep veya olumsuz durumu anlayıp değerlendirme sürecidir. Lazarus'un tanımıda stres yaratan kaynaklardan ziyade bireyin bu stres yaratan faktörleri algılaması ve değerlendirmesi önemlidir.

Bireyin üzerine yüklenen beklentileri nasıl algıladığı ve bu beklentilerle mücadele etme yeteneğidir (Brosan ve Todd, 2018: 34). Canlının psikolojik ve fiziksel sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması sonucunda meydana gelen durumdur (Baltaş ve Baltaş, 2020: 23).

Kişinin yâda bireyin fizik ve sosyal çevreden gelen olumsuz koşullar nedeniyle beden ve psikolojik sınırlarından daha fazla harcamak zorunda kaldığı çabadır (Cüceloğlu, 2000: 321). İnsanın dışarıdan gelen olumsuz uyarıcılara uyum sağlamasının sonucudur (Güney, 2020: 407).

Bireyin fiziksel ve ruhsal yapıları üzerinde etkisi olan ve bireyin diğer insanlarla ilişkilerini, davranışlarını ve iş performanslarını bozan veya olumsuz etkileyen psikolojik bir süreçtir (Tutar, 2000: 204). Bilim insanlarının tanımlarına bakıldığında bazı noktaların ortak olduğu görülmektedir. Bu noktalar; bireyin ya da organizmanın dışarıdan veya içeriden mevcut düzenini bozan uyarıcılara maruz kalması ve bu olumsuz uyarıcılara karşı organizmanın göstermiş olduğu tepkidir.

Stres kelimesi telaffuz edilince insanlar tarafından olumsuz bir çağrışım yapmaktadır. Stres her zaman olumsuz bir durum oluşturmamaktadır. Yapılan araştırmalar stresin belli bir seviyeye kadar bireyleri harekete geçirdiği, gerekli motivasyonu sağladığı ve iyi bir performans gösterdiğini belirtmektedir (Çelik, 2010: 231).

2.2.3. Genel adaptasyon (uyum) sendromu

Selye (1975: 26-27) bireyin maruz kaldığı stresörlere karşı vermiş olduğu üç aşamalı tepkiyi “Genel Adaptasyon Sendromu” olarak adlandırmıştır. Bunlar; (1) alarm, (2) tepki ve (3) tükenme şeklinde belirtmiştir. Bu sendromun en önemli noktası bireyin maruz kalmış olduğu stresöre karşı ya savaşıp mücadele edeceği ya da kaçma diye ifade ettiğimiz bitmişliği yani tükenmişliği ifade eder.

2.2.3.1. Alarm aşaması

İnsan vücudu bir stresöre maruz kaldığı aşamadır. Bu aşamada sempatik sinir sisteminin aktif hale gelmesiyle vücut savaş ya da kaç tepkisini oluşturduğu bölümdür. Bu aşamada insan vücudunda oluşan fiziksel ve kimyasal değişimlerle beraber kişi stres kaynağı ile tanışır ve savaş-kaçma tepkisi belirlenir. Selye (1975) de alarm aşamasını insan hayatının çocukluk bölümü ile benzeştirmektedir. Bu aşamada yüksek tepki düşük reaksiyon görülür. Ward ve Abbey (2005: 34) göre vücutta aşağıdaki durumlar meydana gelir;

- Hipotalamus ve hipofiz bezi stres tepkisini başlatır.
- Adrenalin bezleri savaş ya da kaç ile ilişkili adrenalin veya noradrenalin üretir.
- Kalp atışı yüksek seviyelere çıkar.
- Akciğerlerdeki havayolları damarları genişler.
- Deri ve bağırsakları besleyen damarlar büzüşür.
- Gözbebekleri büyür.
- Ağızda kurama görünür.
- Oksijen ihtiyacı artacağı için solunum hızlanır.
- Aşırı enerji için karaciğer şeker salınımı gerçekleştirir.
- Kaslar gergin bir durumda olur.
- Vücut terlemeye başlar.
- Bağışıklık sistemi zayıflar.

2.2.3.2. Direnme (uyum) aşaması

Alarm aşamasından sonraki aşamadır. Burada ortaya çıkan olumsuz duruma karşı vücut şiddetli bir direnç göstermiştir. Bu direncin sonrasında bir uyum sağlanmaya çalışılır. Vücut bu direnme sürecinde kaybettiği enerjiyi tekrar kazanma eylemi içinde ve oluşan yıkımı veya zararı tekrardan düzeltme gayretindedir. Bu aşamada sinir sistemi aktiftir ama alarm aşamasındaki kadar yüksek değildir. Stresle mücadele kazanıldığı anda parasempatik sinir sistemi aktif hale gelmeye başlar. Kalp, tansiyon, solunum düzene girer (Lamberton ve

Minor, 2014: 298). Selye bu aşamayı insan hayatındaki yetişkinlik dönemine benzetir. Bu aşamada stresörler ortaya çıkınca bireyin göstermiş olduğu reaksiyon artar (Selye, 1975: 27). Ward ve Abbey (2005: 36) göre vücut bu süreçte çok yorulur ve bazı tehlikeli durumlarla karşılaşır;

- Sinirlilik ve ajitasyon hissi oluşur. Birey aşırı sinirli ve gergin davranışlar sergiler ve böylece çok üzgün olur.

- Küçük sorunlara olması gerekenden daha fazla tepki gösterir.

- Uyku Düzeni bozulur.

- Öfke nöbetleri geçirebilir.

- Açık veya kapalı mekanlardan kaçma, toplu taşıma araçlarına binmeme gibi kendini bir kapanda tıklıp kaldığını düşünmek gibi psikolojik rahatsızlıkla karşılaşılabilir.

2.2.3.3. Tükenme aşaması

Stres kaynağı ile başa çıkılamaz ve bu duruma adaptasyon (uyum) sağlanamazsa fiziksel kaynaklar kullanılmaz ve üçüncü aşama olan tükenme aşamasına geçilir. Kişi stres kaynağını görmezden gelir ve parasempatik sinir sistemi hakimdir. Kişi bitkindir ve stres kaynağı halen varlığını korumaktadır. Bu aşamada kişinin enerjisi tükeniktir ve vücudunu tam dinlenme, uyku ve her şeyden vazgeçme hakimdir. Selye (1975) bu aşamayı insanın gelişimindeki yaşlılığa benzetmektedir. İnsanın yaşlılık döneminde enerjisi düşük ve tepkisi zayıftır. Birey bu aşamada stresöre bir direnç gösteremez (Selye, 1975: 27). Ward ve Abbey (2005: 36) göre bu aşamada ortaya çıkan sorunlar şunlardır:

- Kalp ve damar hastalıkları (kalp yırtılması, damar tıkanıklığı vb.)

- Solunum yolu rahatsızlıkları (bronşit, zatürre vb.)

- Sindirim sistemi rahatsızlıkları

- Cilt ve deri hastalıkları

- Kas ve eklem rahatsızlıkları

- Bağışıklık sisteminin zayıflaması

2.2.4. Stres kaynakları

2.2.4.1. Kişisel stres kaynakları

Stres ve örgütsel ilişki arasındaki durum incelendiğinde bireyin kişiliğinin de bir stres kaynağı olduğunu görmek mümkündür. Stres kaynakları ile bireyin bu stres kaynaklarını algılama ve yorumla durumu bireyin kişiliği ile ilgili bir durumdur. Kişinin otokratik yapılı olup olmaması, cinsiyeti, kişilik özelliği (A tip ve B tip), yaşı, olumsuzluklar karşısındaki

mücadelesi, duygusal açıdan etkilenme durumu ve başarı durumu bireyin stres kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır (Erdoğan, 1999: 292).

Eren (2020: 294) kişisel stres kaynaklarını dört kısımda incelenebileceğini belirtmektedir. Bunlar sırasıyla (1) Bireyin biyolojik ve bedensel durumu, (2) maddi durumu, (3) Kişilik özelliği (a tip ve b tip) ve (4) yaşam tarzı ve yaşıdır.

Kişinin biyolojik ve bedensel durumu:

Kişinin doğuştan gelen biyolojik, sistemsel rahatsızlıkları, hormonlarında ve iç salgı bezlerindeki düzensiz durumlar sayılabilir. Hiper tansiyon ve aşırı yağ (kolesterol) düzeyinin bulunması kalp ve damar rahatsızlıklarının görülme durumunu sıklaştırır. Bu kişiler stresli ortamlardan aşırı düzeyde etkilenirler (Tutar, 2000: 223).

Kişinin maddi durumu:

Kişi kendisinin ve ailesinin ekonomik durumunu sürdürebilmesi için fazla çalışması ve bu süreçte karşılaşmış olduğu engellerle mücadele etmesi gerekmektedir. Bazı kişiler mevcut ekonomik gelir ile yaşamlarını sürdürürken bazıları da maddi koşullara çok fazla değer vermekte olup yüksek yaşam seviyesinde hayatını sürdürmek istemektedir. Bu yüksek ve lüks yaşam için birey bedenen ve zihinsel olarak birey kendini zorlar. Bu zorlama ve gerilim sonucunda birey stres yaşar (Eren, 2020: 294).

Kişilik özelliği (A tip ve B tip):

California'lı iki tıp doktoru olan Dr. Friedman ve Dr. Rosenman insanların kişilik tiplerinin farklı bir sınıflandırmasını yapmışlardır. Bu iki doktor insanları A tip ve B tip olmak üzere iki düzeyde sınıflandırmışlardır (Norfolk, 1988: 24-25). Tip A olan kişiler aceleci, rekabetçi, hızlı konuşan, gergin, sinirli ve başarı duygusu yüksek kişilerdir (Parkes, 1994: 115). Luthans'a göre A tip bireylerde görülen davranışlar (2011: 284-285);

- İş yükünün fazla olduğu ve zamanın sınırlı olduğu durumlarda uzun süre çalışabilirler.
- Evlerine çok fazla şekilde iş götürürler ve hafta sonları da dâhil olmak üzere çalışırlar.
- Kendilerine yüksek iş seviyesi belirler ve kendileri ile rekabet halindedirler.
- İş durumlarının çalışmalarını engellediğini düşünürler ve bu durumdan dolayı gergindirler.
- İş arkadaşlarının çalışma eylemlerinden çok çabuk etkilenirler ve yöneticileri tarafından yanlış anlaşılmaktan rahatsız olurlar.

A tipi davranışların tam zıttı olan bireylerin davranışları da B tipi olarak belirtilmiştir. B tipi olan bireyler sakin, rekabet duygusu düşük, rahat, ev konforlarına düşkün, başarı konusunda aşırı bir hırsı olmayan bireylerdir. Bu kişilik tipine sahip olan bireyler kolay kolay sinirlenmezler ve sakinliklerini rahatlıkla korurlar (Aydın, 2016: 34). A tipine sahip bireyler hem iş hem de sosyal hayatlarında çok yoğun bir stres altında kalırlar (Can, Azizoğlu ve Aydın, 2015: 230). A tip kişiliğe sahip olan kişiler Bagley, Lee ve Czajke (2000: 215) göre; kalp ve damar hastalıkları, iştahsızlık, baş ağrısı ve depresyon, mide rahatsızlığı ve psikolojik rahatsızlıklar gibi olumsuz durumlarla daha sık karşılaşmaktadırlar.

Yaşam tarzı ve yaşı:

Birey doğal yaşamından uzaklaşıp farklı saplantılara yöneldiğinde stres ortamını kendisi belirlemektedir. Alkol, sigara, aşırı ilaç kullanımı vücut üzerinde normal olmayan bir uyarıcı etkisi oluşturmaktadır. Bunun yanında bireyin hızlı yaşaması, her gün farklı ortamlarda bulunması, değişik kişilerin yaşam alanına girmesi ve kumar gibi hem heyecan hem de maddi açıdan kişiyi etkileyen bu durumlar kişinin stres yükünü artırır ve vücudun savunma gücünü zayıflatarak sağlık durumunu olumsuz etkiler (Eren, 2020: 295). Bireyin yaşı da önemli stres kaynaklarından biridir. Kadınlar menopoz döneminde erkekler ise orta yaş dönemlerinde hormonlardaki değişikliklerle beraber vücut dengesi bozulmaktadır. Birey çevresinde meydana gelen değişime karşı koyma becerisi azalır. Bu durum da kişinin stres seviyesinin yükselmesine sebep olmaktadır (Tutar, 2021: 240).

2.2.4.2. Çevresel stres kaynakları

Bireyin iş yaşamı dışında hayatını sürdürdüğü bir çevresi bulunmaktadır. Bu iş yaşamı dışındaki çevresi de birey üzerinde stres kaynağı oluşmasına neden olmaktadır (Tutar, 2016: 124). Eren'e (2020: 298) göre çevresel stres kaynakları beş başlıkta incelenebilir. Bu çevresel stres kaynakları: (1) ülke ve Dünya ekonomisinin durumu, (2) politik hayatın belirsizliği, (3) çalışılan kentin çevresel ve ulaşım sorunları, (4) teknolojik değişimlerinin alışkanlık ve yaşam tarzını değiştirmesi ve (5) sosyal ve kültürel değişimlerin hızlanmasıdır.

Ülke ve dünya ekonomisinin durumu

Ülkedeki ve dünyadaki ekonomik durum bireyin yaşamını etkiler. Ülkedeki ekonomik belirsizlik, yüksek enflasyon, alım gücünün düşmesi, faiz oranlarının artması birey üzerinde olumsuz etkiler oluşturur. Bu ekonomik belirsizlik veya kriz ortamında bireyin işini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıya kalır. Birey üzerinde bu belirsizlik durumu önemli derecede stres kaynağı oluşturur (Can vd. 2015: 225).

Politik hayatın belirsizliği

Bireyin yaşamış olduğu ÷lkedeki yerleşmiş demokrasi k÷lt÷r÷n÷n oturmamış olması, erken seşimlerin yapılması, hukukun ÷st÷nl÷ğ÷n÷n sekteye uğraması gibi durumlar bireyde endişe ve kaygı oluşturur. Birey politik belirsizliğin hâkim olduğu ÷lkede birey gelecek perspektifi çizemez ve uzun vadeli hedefler belirleyemez. T÷m bu olumsuzluğun hâkim olduğu ÷lkede kişiler yatırım yapamaz ve sermayelerini başka ÷lkelere aktarırlar (Tutar, 2016: 125).

Çalışılan kentin çevresel ve ulaşım sorunları

Bireyin hayatını devam ettirdiği kentin çevresel problemleri bulunmaktadır. Bu problemler; hava kirliliği, su kirliliği, ses kirliliği ve çöplerin toplanmasıdır. Bu olumsuz atmosfer bireyin biyolojik ve sosyok÷lt÷rel yaşamını tehlike altına koyar. Bunun yanında bireyin yaşadığı şehrin trafik durumu bireyi etkiler. İşe gidiş geliş saatleri sırasında araç bulamaması, toplu taşımanın yeterli düzeyde olmaması ve trafiğin kalabalık olması bireyi olumsuz etkiler (Eren, 2020: 301).

Teknolojik değişimlerin yaşam tarzlarını değiştirmesi

G÷n÷m÷z çağında teknoloji ile örg÷tler çok hızlı değişmektedirler. Bu değişim ile bireyin yeni bilgi, beceri ve donanım kazanması gerekmektedir. Birey bu değişime kısa sürede uyum sağlamadığında işini kaybedeceğini düşünmektedir. Bu olumsuz durum ile bireyin kaygı ve endişe düzeyi artmaktadır (Ergeneli, 2017: 282).

Sosyal ve k÷lt÷rel değişimler

D÷nya çok hızlı bir şekilde yerellikten küreselliğe doğru gitmektedir. Bu hızlı d÷n÷ř÷m toplumların k÷lt÷rlerini, örf, adet, gelenek, değer ve inançlarını hızlıca zayıflamaktadır. D÷nyanın bir köşesinde meydana gelen değişim t÷m d÷nyayı çok hızlı bir şekilde etkisi altına almaktadır. Bu durum insanların yaşam tarzlarında kararsızlık ve dengesizlik yaşamalarına neden olmaktadır. Kapalı toplumlarda bulunan aileler ve kişiler ile yaşlı nesil bu değişime ayak uydurmakta zorlanmaktadır. Küresel organizasyonların sosyal planlamaları ve toplumu şekillendirici durumları ile yabancı k÷lt÷r÷n odağında oluşturulan politikalar stres kaynağı oluşturmaktadır (Tutar, 2021: 227).

2.2.4.3. Örg÷tsel stres kaynakları

Örg÷tsel stres, bireyin iş ortamında bulunduğu süreçte kendinden beklenenlere cevap veremediğinde yaşamış olduğu fiziksel ve psikolojik gerilim durumudur (Clegg, 2001: 104; Dworkin vd. 1990: 60; şahin, 2019: 232). Örg÷tte bulunan iş görenleri etkileyen birçok

örgütsel stres kaynağı bulunabilir. Örgütsel stres kaynakları ile ilgili birçok sınıflandırma ve model geliştirilmiştir (Aydın, 2016: 22).

Copper ve Marshall (1976) örgütsel stres kaynaklarını beş bölümde sınıflandırmışlardır. Stres kaynakları; (1) iş ile ilgili stres kaynakları, (2) role özgü stres kaynakları, (3) örgütteki yönetici ve iş arkadaşları ile ilişkiler, (4) kariyer gelişimi ve (5) örgütsel yapı ve iklim ile ilgili stres kaynaklarıdır. Luthas (2011:282) ise örgütsel stres kaynaklarını dört başlıkta sınıflandırmıştır. Bunlar (1) yönetim politikası ve stratejiler, (2) örgütsel yapı, (3) örgütsel süreçler ve (4) fiziksel çalışma koşullarıdır.

Hallrigel ve Slocum (2011) örgütsel stres kaynaklarını yedi bölümde incelemiştir. Bunlar;(1) iş yoğunluğu, (2) iş koşulları, (3) rol çatışması ve rol belirsizliği, (4) kariyer ve gelişim, (5) kişilerarası ilişkiler, (6) işyeri saldırganlığı ve (7) iş ve aile arasındaki rol farklılaşmasıdır (s.224). Aydın (2016) örgütsel stres kaynaklarını üç bölümde sınıflandırmıştır. Bunlar; (1) görev yapısına ilişkin stres kaynakları, (2) yetke yapısına ilişkin örgütsel stres kaynakları ve (3) üretim yapısına ilişkin örgütsel stres kaynaklarıdır (s.41).

Defrank ve Ivancevich (1998: 56) örgütsel stres kaynaklarını altı bölümde sınıflandırmıştır. Bu örgütsel stres kaynakları; (1) aşırı iş yükü, (2) rol çatışması ve rol belirsizliği, (3) emir komuta zincirinin olmaması, (4) kariyer gelişiminin açık olmaması ve (5) yaş, cinsiyet, din ve ırka dayalı önyargıların olması.

Örnek ve Aydın (2008: 164) örgütsel stres kaynaklarını beş bölümde sınıflandırmışlardır. Bu stres kaynakları sırasıyla; (1) işin yapısından kaynaklı örgütsel stres kaynakları, (2) örgütsel yapı ile ilgili stres kaynakları, (3) örgütsel politikalardan kaynaklı stres kaynakları, (4) iş ortamının fiziki şartlarından kaynaklı stres kaynakları ve (5) örgütte kişilerarası ilişkilerden kaynaklı stres kaynaklarıdır.

Örgütsel stres kaynakları ile ilgili sınıflandırmalarda belli başlıklar tüm sınıflandırmalarda ön plana çıkmaktadır. Bu başlıklar; örgütün yapısı, işin yapısı ve özelliği, örgütün yönetim politikası (yetke), örgütteki iş ortamının fiziki ortamı ve örgütte bulunan kişilerin yöneticileri, çalışma arkadaşları ile oluşturmuş oldukları ilişkilerdir.

İşin yapısından kaynaklı stres kaynakları

İş kaynaklı stres faktörleri örgütte yer alan kişiler tarafından yapılan işle ve rollerle yakından ilgilidir. Bunlar sırasıyla; iş yükü ve monotonluğu, zaman baskısı, işte tehlike unsurunun varlığı, rol belirsizliği ve rol çatışması ve vardiyalı çalışma düzenidir.

İş yükü (yoğunluğu) ve monotonluğu

Aşırı iş yükü niceliksel ve niteliksel iş yükü olmak üzere iki biçimde incelenebilir. Niceliksel iş yükünde birey yapabileceğinden daha fazla işten sorumludur. Burada bireyin teknik kapasite, becerisi ve uzmanlığı işi yapmaya yeterlidir ancak kişinin üzerinde zaman baskısı, saatlerce çalışma zamanı, abartılı teslim süresi ve kişinin dinlenmeye zamanının olmaması üzerinde stres oluşturur. Niteliksel iş yükü ise işin gereğinden fazla şekilde zor olması veya işin gereğinin bireyin uzmanlık ve teknik yeterliliğini aşmasıdır (Trevor ve Enright, 1990: 9).

Monotonluk, işyerlerinde otomasyon sisteminin artması ile kişi bir makine sistemine bağlı hale gelir. İşyerinde çalışan kişinin her gün değişmeksizin sürekli olarak aynı işi yapması kişide bıkkınlık ve yılgınlık oluşturur. Monotonluk durumu işyerinde gerginlik, kaynağı belli olmayan sürtüşmeye ve örgütte çatışmaya sebep olur (Sabuncuoğlu, 1987: 57).

Zaman baskısı

Örgütteki bazı işler iş göreni zaman baskısı altında bırakırken, işleri yetiştirmeye ilgili telaş ve kaygı duygusu yaşamalarına neden olmaktadır. Örgütte yönetici konumunda bulunan yöneticilerin yetiştirmeleri gereken işler olduğunda kendilerini yüksek düzeyde baskı altında hissederler ve bu baskı da kişide gerilim oluşturur. Gelişmiş ülkelerde yönetici ve çalışanların en yoğun stres kaynakları çalışma saatlerinin uzun olması, günlük verilen işler ve aşırı yüksek olan iş yüküdür. Aşırı zaman baskısı altında çalışanlarda örgütteki arkadaş grupları ve aileleri arasında problem yaşamaları kaçınılmaz hale gelmektedir (McCormick ve Cooper, 1988: 66).

Tehlikeli çalışma koşulları

Örgütsel yaşamda iş görenin stres yaşamasına sebep olan durumlar arasında işi gerçekleştirirken karşılaşılabileceği tehlikeli durumlar mevcuttur. Bazı meslek grupları; polis memurları, askerler, itfaiye çalışanları, madenciler diğer meslek gruplarına göre fiziksel ve ruhsal olarak daha fazla tehlike barındırmaktadır. Tehlike barındıran meslek grubunda çalışan kişiler devamlı korku ve gerilim yaşarlar. Sürekli dikkatli oldukları için de işte bıkkınlık ve sıkıcılık oluşmaktadır (Weimberg, Sutherland ve Cooper, 2010: 131).

Rol çatışması ve rol belirsizliği

Rol çatışması: Günümüz toplumunda bireyin toplumsal ve örgütsel bir dizi rolleri bulunmaktadır. Birey bu rolleri ardı ardına veya aynı zamanda birçok rolü yerine getirmek durumunda kalabilir (Luthans, 2011: 291). Rol çatışması, kişilerin birbirinden farklı verilen

görevler veya tutarsız görevler karşısında baskı ve gerilim altında kalmaları ile ortaya çıkar. Daha çok orta kademede bulunan yöneticiler rol çatışmasını yoğun bir şekilde yaşarlar. Üst kademelerden gelen istek ve talepler alt kademedeki görevlerinin gerçekleşmesi sanıldığı gibi kolay olmaz. Orta kademedeki yönetici sınırlı yetki ve geniş sorumluluklarını gerçekleştirmek zorunda kalır (Baltaş ve Baltaş, 2020: 89). Şule ve Örnek (2008: 176), bir örgütte çıkacak rol çatışmalarını beş gruba ayırmışlardır; (1) iş görenin aynı astından birbiri ile çelişen iki istek ile karşılaşmasından kaynaklanan rol çatışması, (2) iş görenin farklı astlarından birbiri ile çelişen iki istek ile karşılaşmasından kaynaklanan rol çatışması, (3) iş görenin iş yerindeki rolü ile iş dışındaki rollerinin çatışmasından kaynaklanan rol çatışması, (4) iş görenin değer yargısının ve beklentisinin işyerinin beklentileri ile çatışmasından kaynaklanan rol çatışması ve (5) iş görenin yetenekleri ile işin niteliklerinin uyuşmaması ile oluşan rol çatışmasıdır.

Rol belirsizliği, örgütte bulunan çalışanların görevinde bir sorumluluk ve belirginlik olmadığında veya çalışan kişi yapacağı görevle ilgili işlemleri açık bir şekilde algılayamadığı durumlarda rol belirsizliği ortaya çıkmaktadır (Aydın, 2016: 64). Örgütün iş görenden beklediği görevin ya da işin net olmaması ve belirsizliğini sürdürmesi diğer bir ifade ile işin kapsam ve sorumluluğunun açık ve belirgin olmama durumudur. Rolün belirsiz olduğu durumlarda çalışanda; iş tatminsizliği, depresyon, tansiyon gibi rahatsızlıklarla karşılaşır (Özkalp, 1989: 152).

Ücretin yetersiz oluşu

İnsanların ücrete yönelik iki temel nedenleri bulunmaktadır. Birincisi ekonomik hayatını sürdürme ve kazanç sağlamadır, ikincisi ise yaptıkları işin hakkını elde edebilmektir. Kazanç sağlama bireyi işinde daha yaratıcı olmaya ve devamının sağlanması konusunda önemli bir yere sahiptir. Birey ücreti yaptığı işin ödülü olarak görür (Gödelek, 1988: 34). Kişinin iş yerine katmış olduğu değerinin yetersiz olması durumunda kendisinin ve ailesinin ekonomik devamlılığını sağlamakta zor durumda kalır. Yetersiz ücretin sonucunda daha fazla mesai, ikinci bir iş yapmak zorunda kalması beklenmektedir. Bunun sonucunda kişide uykusuzluk, gerilim ve dikkatsizlik gibi olumsuz durumlar oluşur (Baltaş ve Baltaş, 2020: 83).

Örgütsel yapıdan kaynaklanan stres faktörleri

Bir örgütün iş ve görevleri formal anlamda nasıl bölüneceği, sınıflandırılacağı ve koordinasyonun nasıl sağlanacağını örgütün yapısı ile belirler (Robbins ve Judge, 2019: 488). Örgütler yapılandırılırken alan yazınında altı temel ilke ortaya konmaktadır. Bu temel

ilkeler; uzmanlaşma, bölümlendirme, emir-komuta zinciri, denetim alanı, merkezileşme ve biçimlendirmedir (Yenipınar, 2021: 565).

Merkeziyetçilik (Karara az katılma)

Bireylerin kararlara katılımları yoluyla kendilerini etkileyen kararlarda rol oynaması alınan kararın benimsenmesi ve kabullenmesini kolaylaştırmaktadır. Birey karara katılımı sağlandığında alınan kararın nedenlerini tüm yönleriyle detaylı bir şekilde bilmesi alınan kararın etkisini daha iyi bir konuma getirmektedir (Sabuncuoğlu, 1987: 100). Örgütlerde kararlara katılımın sağlanması örgütün yapısal boyutu ile ilgilidir. Örgütün biçimsel boyutu bireyin görüşlerini ve düşüncelerini dikkate almayan bir biçimdeyse ve onları sadece örgütteki işleri gerçekleştiren kişiler olarak görüyorsa bu durum bireylerde stres yaratabilir (Özkalp, 1989: 153). Örgüte ait herhangi bir karar alınırken iş görenin orada bulunmaması ya da göstermelik olarak karar alımında fikrinin sorulması kişinin yabancılaşmasını ve örgütten kendisini dışlanmış hissetmesine yol açarak bireyin stres yaşamasına neden olmaktadır (Aydın, 2016: 51).

İlerleme fırsatının az olması (Terfi için fırsat azlığı)

İnsan dünyaya geldikten itibaren sürekli olarak bir gelişim gösterme eğiliminde olarak hareket eder. Bu gelişimi bir engel ile karşılaştığında mutsuzluğa ve hayal kırıklığına uğrar. Birey çalıştığı işyerinde gelişimini sürdürdükçe daha üst makam ve mevkilere gelmek ister. Terfi ve üst mevkilere gelme durumu azalan veya zorlaşan, terfi ve kariyer planlaması olmayan örgütlerde kişi haksızlığa uğradığını düşünür ve terfi imkânının elinden alındığı duygusu bireyde stres oluşturur (Eren, 2020: 297-298).

Yükselme ilk başta bireyin işi yapmasının bir sonucunun ödüllendirilmesi olarak görülebilmektedir. İşin durumundaki değişme ile yeni iş ile ilgili becerilerin öğrenilmesi, yeni ilişki ağlarının oluşturulması ve bireyde artan sorumluluklar doğurur. Birey eski iş durumu ile yeni iş durumu arasındaki uyumdan kaynaklı stres yaşayabilir. Örgütte ilerleme ve terfi bireyin yeterliliğinden dolayı verildiğinden bireyde yarışma ve rekabet ortamı oluşturur ve bu durum bireyde stres kaynağı haline gelir (Gödelek, 1988: 30). Sonuç olarak ilerleme ve yükselme durumu iki durumda stres yaratır. Birinci yükselmeyen kişi yöneticiler tarafından kendisine haksızlık yapıldığını düşünürken bunun yanında yükselmenin sağlayacağı maddi kazançtan yoksun kalmanın verdiği geride kalmışlık stres oluşturur. İkinci olarak da terfi alan kişi ise yeni görevle ilgili uyum çabası nedeniyle stres yaşar (Aydın, 2016: 46).

Bürokratik engeller ve kırtasiyecilik

Örgüt yaşamında önemli stres kaynaklarından birisi de bürokratik engellerdir. Örgütün biçimsel olarak formal hale geldiği ve birey kişilerin sorumluluk alamadıkları örgüt modellerinde bireyler problem çözme ve yaratıcı becerilerini kullanamazlar. Örgütte bulunan kişiler rutin faaliyetlerde bulunduklarında tepe yöneticilerinin tepkileriyle karşılaşır (Tutar, 2021: 77). İş görenlerde önemli sorunlarından birisi de kırtasiyeciliktir. Çok fazla iş takibi yapılmakta ve gereğinden çok fazla evrak ve belge istenmektedir. Bu durum bireyin çalışma hareketliliğini yavaşlatmakta ve iş görende stres oluşturmaktadır (Aydın ve Örnek, 2008: 184).

Aşırı uzmanlaşma

Bireyin performansını en üst düzeye çıkarmak için bireye örgütte sınırlı bir iş tanımı yapılarak uzmanlaşması amaçlanır. Kişi uzman olmadığı işi yapmak istemez ve uzman olan kişiye bırakır. Bu şekilde daha fazla performans almayı amaçlar. Uzmanlaşmanın olduğu örgütler daha küçük parçalara bölünmüş ve biçimselliğin olduğu örgütlerdir. Örgütlerde aşırı uzmanlaşma olduğunda birey işten çok çabuk sıkılmakta ve iş tatmini düşmektedir (Adeyoin vd. 2015: 1). Aşırı uzmanlaşmanın sonucunda iş görenin can sıkıntısı, kendini yorgun hissetmesi, işe gelmeme davranışı ile stres yaşaması görülmektedir (Altan, 2018: 146).

Örgütsel politikadan kaynaklanan stres faktörleri

Örgütün belirlemiş olduğu politikalar da iş görenlerde stres kaynağı oluşturabilir. İşletmelerde belirlenmiş olan; devam, izin, ücret vb. gibi politikalar iş görende stres oluşturabilir. Maddi durumların oluşturmuş olduğu bedensel ve fizyolojik stres ve sıkıntılara ek olarak örgütün belirlemiş olduğu politikalarda kişinin psikolojik denge durumunu bozarak stres yaşamasına neden olmaktadır (Özkalp ve Kirel, 2021: 388).

Adil olmayan performans değerlendirme

İş görenler, yöneticileri tarafından; ücretlendirme, terfi, yer değiştirme vb. birçok amaç için değerlendirilir. İş görenin bir başkası tarafından değerlendirilmesi kaygı ve stres oluşturur (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 416). Yönetici tarafından nesnel olmayan değerlendirme sonucunda iş görenin işini kaybetme durumu bulunmaktadır. İşveren tarafından kişi iki açıdan değerlendirilmektedir. Birincisi, iş görenin performansının değerlendirilmesi, ikincisinde ise yeterli olup olmadığı değerlendirilmektedir. Performans değerlendirmesi ile iş görenin işini ne düzeyde yapıp yapmadığı değerlendirilirken, yeterlilik

değerlendirilmesinde kişinin zekâ, beceri, kapasite, ilgi ve yetenekleri değerlendirilmektedir (Aydın, 2016: 52).

Ücret eşitsizliği

Ücret eşitsizliği örgütlerde önemli stres kaynaklarının başında gelmektedir. Aynı işe ve aynı statüye sahip kişilere farklı ücret verilmesi kişinin adalet duygusunu sarsmakta ve bu durum kişide üzümlük, bıkkınlık ve kırgınlık yaşamalarına bağılı olarak da stres yaşamaktadırlar. Örgüt yöneticilerinin en önemli görevlerinden birisi de adil ücret sistemini oluşturmastır (Örnek ve Aydın, 2008: 187). Millî Eğitim Bakanlığındaki öğretmenlerin; kadrolu, sözleşmeli ve ücretli (ek ders karşılığı) öğretmen olarak çalıştırılması ve aynı işi yapmalarına rağmen farklı ücret ile çalıştırılmaları ücret eşitsizliği olarak belirtilebilir.

Gerçekçi olmayan iş tanımları

Gerçekçi olarak belirlenmeyen iş tanımlamaları, doğru kişinin doğru pozisyona yerleştirilmesini engellediğı gibi, iş görenin performans değerlendirmesini ve buna bağılı olarak kişinin terfi almasını ve ücret iyileştirmesini engellemektedir. Kişi bu durumda iş yerine kendini ait hissetmeyecek ve iş tatmini yaşamasına engel olacağından dolayı kişi stres yaşayacaktır. İşletmedeki işlerin biçimlendirilip planlı şekilde getirilerek objektif bir iş tanımı olmalıdır (Örnek ve Aydın, 2008: 188).

İş ortamındaki fiziksel şartlardan kaynaklanan stres kaynakları

Örgütün içinde bulunduğu çalışma ortamı ve bu çalışma ortamını etkileyen fiziksel ortam bireyin stres altında olmasına neden olmaktadır. Bu çalışma ortamının optimal düzeyde tutulması bireyin moralini etkileyeceğı gibi birey ve örgüt arasındaki bütünleşmesine katkı sağlamış olur (Sabuncuoğlu, 1987: 55).

İşiklendirme (Aydınlatma)

İş yerinde optimal bir aydınlatma işin rahatlıkla yapılmasını ve verimliliğın sağlanmasında önemlidir. İş yerinde fazla veya az aydınlatmanın iş kazalarına neden olduğu yapılan araştırmalarda görülmektedir. Aydınlatma sisteminde problem olması da iş görenin gözünü yormakta ve göz rahatsızlığı yaşamasına neden olmaktadır. Bu olumsuz durum iş göreni zorlamakta ve stres yaşamasına neden olmaktadır (Altan, 2018: 143).

Isı ve nem

Çalışma yerinin belirli sıcaklıkta tutulup ısıtılması ve belirli periyotlarla aydınlatılması önemlidir. Normal düzeyin üstünde ve altındaki sıcaklık değeri bireyde; kırgınlık, performans düşüklüğü, baş ağrısı ve iş kazası ve iş doyumunu düşürür. İşletmenin ısı ve

sıcaklığının optimum bir seviyede tutulması ve işletmenin havalandırma sisteminin çalışması sağlanmalıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016: 280-281).

Gürültü

İnsanları çalışma ortamlarında etkileyen fiziksel uyarıcılardan bir diğeri de gürültüdür. Çevreden gelen aşırı gürültü iş göreni fiziksel ve psikolojik olarak olumsuz etkileyerek çalışanın performansını azalmasına sebep olmaktadır. İşletmeler aşırı sesi çeşitli teknolojileri kullanarak (ses yalıtımı, çift cam vb.) azaltabilir (Işıkhan, 2004: 125).

Zararlı maddeler

Örgütte bulunan zararlı maddeler iş göreni olumsuz etkileyen fiziki etkenlerden bir diğeridir. Zararlı maddeler bireyin güç kapasitesini zayıflatmakta ve böylece bireyin performansı düşmektedir. Bunun yanında katı, sıvı ve gaz formatındaki zararlı maddeler bireyin sağlığını tehlikeye atmaktadır. Bu zararlı maddelerle ilgili işletmelerin hassas olmaları gerekmektedir (Altan, 2018: 143).

Örgütte kişilerarası ilişkilerden kaynaklı stres faktörü

Örgütlerde yer alan kişilerin birbirleriyle kurmuş oldukları ilişkiler olumlu olduğunda bireylerin stresi azalırken olumsuz olduğunda ise bireylerin stres düzeyleri yükselmektedir. Bu ilişkiler de ast-üst ilişkisi olabileceği gibi çalışanların kendi aralarındaki ilişkilerde olabilir. Bu faktörler sırasıyla; Toplumsal destek düzeyi, ortak değer ve normlara uyum, ast-üst ve arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıklar ve dedikodu yapılmasıdır.

Toplumsal destek düzeyi

Bireyin geniş bir sosyal çevresi olduğunda stresten daha az etkilenmekte ve strese bağlı sorunları daha az yaşamaktadır. Geniş bir aileye veya çalışma grubuna sahip olan kişilerin problemlerle baş etme becerileri daha yüksektir. Bunun yanında yalnız yaşayan ve diğer insanlardan uzaklaşan bireyler sıkıntılarla mücadele etmekte zorlanırlar ve stres altında kalabilirler. Brown ve Harris (1978) yapmış olduğu araştırmada kocası ve ailesi ile güven ilişkisi olan kadınların, güven ilişkisi olmayan bekâr kadınlara göre %90 düzeyinde depresyona girme düzeylerinin daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır (Powell ve Enright, 1990: 7-8).

Ortak değer ve normlara uyum

Örgütteki çalışanlar arasındaki iş birliğini ve örgütün ilişkilerini güçlendirmek için ortak değer ve normlar belirlenmesi gerekir. Bu oluşturulan ortak değer ve normlar örgütteki kişilerin beraberliğini ve ilişki ağlarını güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Belirlenen norm ve

tutumlar bireylerin çıkar ve beklenti hedeflerine uygun değilse problemler çıkmakta ve birey stres yaşamaktadır (Altan, 2018: 142).

Ast-Üst ve arkadaşlar arasındaki anlaşmazlıklar

İş görenin yöneticisinden kendini daha üstün görmesi, ya da yöneticinin bu durumu bu şekilde anlaması yöneticinin çalışandan memnun olmaması, takıntılı düzeyde titiz olması, aşırı derecede kuruntulu olması iş görenler için stres kaynağı oluşturur. Böyle bir yönetici ile çalışan iş gören ile yönetici arasında çatışma, kavga, kin ve gerginlik kaçınılmaz bir hal alır. Çalışan kişinin yöneticisi ile iyi anlaşması işinden alacağı tatmin ve doyum düzeyini etkiler (Baltaş ve Baltaş, 2020: 88).

Dedikodu yapılması

Dedikodu, iki veya daha fazla kişinin orada olmayan biri hakkında olumsuz duygu ve düşüncelerini söyleme durumudur. Bu durum işletmede önemli bir zaman kaybına neden olmakta ve kişisel ilişkilerde gerginliğe yol açmaktadır (Baltaş ve Baltaş, 2020: 92). Bulunduğu örgüte uyum sağlayamayan bireyler grup dışına bırakılmalarından dolayı yanlış çözümlere yönelebilmekte ve dedikodu yapma davranışı sergilemektedir. Bunun sonucunda da grup üyeleri tarafından tepkilerle karşılaşmaktadır (Sabuncuoğlu, 1987: 95).

2.2.5. Stresin sonuçları

Tarih boyunca insanlar stresle karşılaşmalarına rağmen, özellikle Avrupa'da 20. yüzyılda stres ile ilgili problemlerde kayda değer düzeyde artış olmuştur (Powell ve Enright, 1990:2). Stres bireyde olumsuz etkiler göstermektedir. Yakın zamandaki araştırmalarda bireyin yaşamış olduğu; kalp ve damar hastalıkları, mide rahatsızlığı, bel ve boyun ağrıları, bunalım, alerjik rahatsızlıkların artması ile stres arasında önemli düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bireyin strese bağlı olarak artış gösteren bu rahatsızlıklarından örgütü de olumsuz etkilenmektedir (Arroba ve James, 1990: 21). Stresin bireysel ve örgütsel olmak üzere iki farklı biçimde sonuçları oluşmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016: 283).

2.2.5.1. Stresin bireysel sonuçları

Stresin bireysel sonuçları bulunmaktadır.İşyerlerinde stresin birey üzerinde oluşturduğu sonuçlar; fizyolojik, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Hellriegel ve Slocum, 2011: 228; Örnek ve Aydın, 2008: 200).

Fizyolojik sonuçları

Birey dışarıdan ve içeriden olmak üzere farklı stresörlere maruz kalmasıyla birlikte bazı fizyolojik sonuçlarla karşılaşabilir. Bu fizyolojik sonuçlar şunlardır (Word ve Abbey, 2005: 36):

- Kalp ve damar rahatsızlıkları (damar tıkanıklıkları, tansiyon ve kalp krizi vb.)
- Solunum yolu rahatsızlıkları (bronşit, astım ve akciğer rahatsızlıkları)
- Sindirim sistemindeki rahatsızlıklar (gastrit, ülser, hazımsızlık, kabızlık vb.)
- Deri ve cilt hastalıkları (sivilce, egzama ve sedef vb.)
- Kas ve eklem ağrıları
- Bağışıklık sisteminin zayıflaması
- Alerjik rahatsızlıkların artması
- Baş ağrısı ve yorgunluğun artması

Duygusal sonuçlar

Kişinin oluşturmuş olduğu psikolojik denge çeşitli stresörlerin etkisi altında bozulabilir ve böylece kişide bir takım psikolojik (duygusal) belirtiler oluşabilir. Bu belirtiler (Can vd. 2015: 232-233; Güney, 2020: 426) göre şunlardır:

- Gerginlik
- Depresyon
- Geçimsizlik
- Sürekli ve yersiz endişe
- Yersiz telaş
- Öfke
- Tükenmişlik
- Tatminsizlik
- Ölüm korkusu
- Akıl hastalıkları

Davranışsal sonuçlar

Bireyin yaşamış olduğu stresin belirtileri bu aşamada açık bir şekilde görülebilir. Bu aşamada birey stresten kaçınmak için en çok başvurduğu davranış biçimleri; sigara, alkol ve uyuşturucu maddelerdir. Bu zararlı maddeler geçici olarak kaygı düzeyini düşürse de bir zaman sonra kişi madde bağımlılığı ile karşı karşıya kalmaktadır (Tutar, 2000: 262).

Aydın'a (2016: 85) göre bireyin stresten dolayı yaşamış olduğu olumsuz davranışlar; uykusuzluk, uyuma isteği, iştahsızlık, aşırı yeme, sigara ve alkol kullanımıdır.

2.2.5.2. Stresin örgütsel sonuçları

Kişinin fizyolojik, psikolojik ve davranışsal olarak yaşamış olduğu stres, bireyin içinde bulunduğu işyerini de olumsuz etkilemektedir (Artan,1986:121). Stresin örgütsel sonuçlarını genel olarak altı başlıkta incelenmektedir. Bunlar; (1) iş devamsızlığının artması, (2) yabancılaşma, (3) performans düşüklüğü, (4) iş gören devrinin artması, (5) iş kazalarının artması ve (6) ekonomik maliyetlerin artmasıdır (Artan, 1986: 121; Çelik, 2010: 272; Örnek ve Aydın, 2008: 206; Schermerhorn vd. 2010: 38; Sökmen, 2013: 248).

Devamsızlık

İş devamsızlığı, bireyin işi bırakmadan belli zamanlarda geçici süre ile iş yerine gelmeme durumudur. Bireyler yaşamakta oldukları stresten dolayı iş yerine gitmeyerek stresli ortamdan uzak kalmaya çalışırlar (Işıksan, 2004: 65). İş devamsızlığı, örgütlerin üretim gücünün düşmesi üzerindeki en önemli nedenlerden biridir (Artan,1986: 121). İş yeri devamsızlıkları; kalp ve damar hastalıkları, mide rahatsızlıkları, huzursuzluk ve tatminsizlikten kaynaklanmaktadır. İş devamsızlığı yapan kişilerin hastalıklarının % 40'nın stresten kaynaklı rahatsızlıklar olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. İş yeri devamsızlıkları fizyolojik ve psikolojik kaynaklı olabileceği gibi örgütün yetke yapısından kaynaklı terfi, ücret, mobbing ve sosyal desteğin olmamasından da kaynaklanabilir. İşletmeler bu devamsızlıkların sebeplerinden olan örgütsel stres kaynaklarını en aza indirmek için çalışmalar yürütmelidirler (Sökmen, 2013: 249).

Yabancılaşma

Stres günümüzde insanların sıklıkla karşılaştıkları ve yaşamlarının önemli parçalarından birisidir. Günümüzde bireylerde yalnızlık ve yabancılaşma çok sık görülmektedir. Örgütsel stresin en önemli sorunlarının başında bireyin kendine ve örgütüne yabancılaşması gelmektedir (Örnek ve Aydın, 2008: 206). Örgütsel yabancılaşmayı, iş görenin üretim mekanizmasında güçsüz hale gelmesi, çalışmakta olduğu işi anlamsız bulması, örgütten ve kendinden soğumasına ve örgütün içinde kendisini tek başına kalmış hissetmesine yol açar (Başaran, 2008: 286). Yabancılaşma genelde bireyin örgüte tepkisidir. Bu kavram iş doyumsuzluğu, kişilerarası uyumsuzluk ve kişinin moralinin yüksek olmaması ve çalıştığı işyerine ait duygusal tepkisidir. Örgütsel yabancılaşma yaşayan kişilerin örgütten ayrılma durumları yüksektir (Sökmen, 2013: 250).

Performans düşüklüğü

Stresin her zaman sanıldığı gibi iş görenin performansını olumsuz etkilemediği bilinmektedir. Belli bir düzeyde bulunan stres, kişinin işe motive olmasını ve işin tamamlamasını sağlamada etkili olmaktadır (Luthans, 2011: 294). Kişideki stres düzeyi düşük düzeyden orta düzeye kadar yükseldiğinde kişinin iş yerindeki çabasını, yaratıcılığını ve işindeki titizliğinin yükselmesini ve buna bağlı olarak da performansının yükselmesi sağlamaktadır. Kişinin performansına olumlu katkı sunan bu stres, yapıcı stres olarak ifade edilmektedir (Schermerhorn vd. 2010: 38).

Stres miktarının yükselmesi ile kişinin örgütteki performans düzeyi düşmektedir. Oluşan bu aşırı stres ile kişide, uyumsuzluk, yaratıcı ve verimli olmama gibi olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır (Sökmen, 2013: 250). Yoğun stresin bulunduğu ortamda kişinin dikkat düzeyinin düşmesi, karar alma ve değerlendirme aşamalarında hatalar yapmasına ve iş yerinde önemli noktalarla önemsiz noktaları ayırt etmede zorlanmaktadır (Artan, 1986: 123). Yüksek düzeydeki stres (zararlı), örgütlerin hedeflerine ulaşmasında önemli olan performansı düşürdüğü için işyerlerinde istenmeyen bir durumdur (Gümüştekin ve Öztemiz, 2005: 280).

İş gören devrinin artması

İş gören devri (turnover), iş görenin bir işyerinde çalışmaya başladıktan sonra herhangi bir sebepten dolayı işi terk etmesi ya da örgütten uzaklaşmasıdır (Eren, 2020: 275). Foote'ye (2004: 965) göre iş gören devri, iş görenlerin yapmış oldukları işi algılamaları ve iş değiştirmeye olan yatkınlıklarıdır. İş görenin işinden memnun olmaması iş gören devrinin hızını etkilemektedir. İş görenin işletmeden ayrılmasının işletmeye iki temel boyutta etkisi ortaya çıkmaktadır. Birinci olarak ayrılan bir iş görenin yerine yeni birinin bulunmasının parasal boyutudur.

İş gören devir hızının yüksekliği, iş görenlerin yoğun bir stres ortamında olduklarını gösteren önemli belirtilerden biridir. Birey iş yerinde yoğun bir stres altında kaldığında örgüt ile bütünleşememekte, kendisini örgüte ait hissedememekte ve iş tatmin düzeyi düşük kalmaktadır. Yoğun stresin olduğu örgütlerde iş görenler var olan yeteneklerini ve kapasitelerini etkin kullanamamaktadırlar. Örgütte iş gören devir hızının çok yüksek olması örgütteki stresin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2016: 288-289).

İş kazalarının artması

İş kazası, örgütte plansız olarak ortaya çıkan, üretimin durmasına, ekipman ve aletlerin zarar görmesine ve kişilerin yaralanmasına sebep olan olaylardır. İş kazalarından bireyin

kendisi ve işyeri de olumsuz etkilenmektedir (Akyürek, vd. 2011: 130). Sökmen'e (2013: 250) göre iş kazalarının nedenleri, işyerinin fiziki etmenlerinden (ısınma, aydınlatma, kaygan zemin, alet ve ekipman) kaynaklı aksaklıklar, örgütteki iş görenlerin kişisel ve psikolojik durumları kazaların ana sebeplerindendir. Bireyin kişisel ve psikolojik durumundan kaynaklı kazaların nedeni örgütsel stresten kaynaklanmaktadır. Birey stres sonucunda; erken yorulmakta, depresyon ve üzüntü artmakta, kan basıncı artmakta, yavaş tepki vermekte, aşırı hırçın olma, telaşlanma, dikkatinin çabuk dağılması, çabuk ve hatalı değerlendirme, tehlikeli durumları fark etmeme ve hatalı davranışlar sergilemesi iş kazalarının artmasına sebep olmaktadır (Örnek ve Aydın, 2008: 209-210).

Ekonomik maliyetlerin artması

Örgütsel stres iş yerlerindeki ekonomik maliyetlerin artmasına sebep olmaktadır. Örgütlerde sağlık giderleri, tazminatlar, verimliliğin düşmesi, işe gelmeme, iş gören devrinin artması yüksek maliyetlerin oluşmasına sebep olmaktadır. İş görenin stresten dolayı vücut bütünlüğünün bozulması sonucunda hastane ve sağlık giderlerinin arttığı ve bunun sonucunda iş görenin işe devamsızlık yapması örgüt için yüksek maliyetlerin oluşmasına sebep olmaktadır (Örnek ve Aydın, 2008: 212).

Bejean ve Taieb (2005: 22) Fransa'da yapmış oldukları çalışmada örgütsel stresin neden olduğu hastalıkların maliyetlerini belirlemişlerdir. Yapılan çalışmada kas ve eklem ağrıları, kalp ve damar hastalıkları, depresyon ve sırt ağrısı gibi hastalıkların maliyetlerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışma sonucunda Fransa'da 2000 yılında toplam nüfusun %1,3- %1,7 arasında (310.000-393.000) insan örgütsel strese bağlı hastalığa yakalanmış ve bunlardan 2.300-2.600 arası kişinin hayatını kaybettiğini belirlemişlerdir. Bu durumun Fransa'ya 1,6-1,9 milyon Euro'ya mal olmuştur. Çalışmadan elde edilen sonuca bakıldığında örgütsel stresin işletmelere büyük ekonomik yükler oluşturduğu görülmektedir.

2.2.6. Stresin yönetimi

Erdoğan'a (1999: 313) göre stres ile ilgili üç önemli husus ortaya çıkmaktadır. Birinci olarak, stres insanların ve örgütlerin yaşamında her daim vardır ve var olmaya devam edecektir. İkinci olarak, stresin hepsi zararlı değildir. Üçüncü olarak da bireyin işinden ya da işyerinden kaynaklı zararlı stresin kontrol altında tutulması önemlidir. Stres yönetimindeki temel amaç; bireyin iş yaşamından kaynaklanan zararlı stresi azaltmak ya da optimum seviyede tutmak birey ve örgüt etkililiği için önemlidir (Altan, 2018: 154). Alan yazınına bakıldığında stres yönetimi iki ana başlıkta incelenmektedir. Bu başlıklar; bireysel

yöntemler ve örgütsel yöntemlerdir (Aydın, 2016: 134; Can vd. 2015: 235; Erdoğan, 1999: 313; Ergeneli, 2017: 288; Sökmen, 2013: 250).

2.2.6.1. Bireysel yöntemler

Stres ile mücadele etmede bireysel yöntemler önemlidir. Bu yöntemlerin kesişim noktası, bireyin alışkanlıkları ile fiziksel, psikolojik ve davranışsal yapıları kontrol etmesidir. Bu yöntemde stresörlerin sonucunda bireyin vücudunda fiziksel olarak başlayan strese karşı önlemler alarak normal bir seviyeye getirmeye çalışılmaktadır (Güney, 2020: 429).

Egzersizler

İnsanlar; yürüyüş, koşu, bisiklet sürmek, egzersiz yapma ve tenis gibi egzersizlerin stres ile mücadele etmede olumlu yönlerinin olduğunu yapılan çalışmalar ortaya koymaktadır (Luthans, 2011: 298). Kişi yoğun bir stresörlerle karşılaştığında vücudunda çok yoğun psikolojik ve sinirsel hareket olurken fiziksel hareketin yetersiz kalması durumunda vücudun kimyasal dengesi bozulur. Bu kimyasal dengenin bozulması kalp rahatsızlıklarının sebepleri arasında yer alır. Bu durumun önlenmesi ya da azaltılması için stres altında olan kişilerin sık sık beden hareketleri yapması önemlidir (Norfolk, 1989: 39).

İnsan vücudunda bulunan hücrelerin temel besin kaynağı kanın taşıdığı oksijen ve diğer faydalı maddelerdir. İnsanlar stres altında kaldıkları zaman damarlar daralır ve içinde taşıdıkları kan miktarı azalır. Bunun sonucunda vücuttaki hücreler beslenemez duruma gelir. Bu durum sonucunda birey daha çok hastalanacak ve hücrelerin yaşam süresi kısılacaktır. Bu hücrelerin yaşam süresini uzatmanın yolu bireyin fiziksel egzersizler yapmasıdır. Yapılan bu egzersizlerle kan akışının hızlanması ve bunun sonucunda hücrelerin beslenmesi sağlanmış olur (Baltaş ve Baltaş, 2020: 205).

Gevşeme

Gevşeme, kişinin stres altındaki gergin durumunun tam tersi bir durumdur. Kişi stres altında bulunduğunda, kasları gergin, kan basıncı ve kan şekeri yükselir ve solunum hızı artar. Gevşeme hareketinde ise gerilen kaslar rahatlar, solunum yavaşlar ve kan şekeri normal düzene gelir. Gevşeme durumu yoğun stres altındayken değil her zaman yapıldığında amacına hizmet eder (Güney, 2020: 431).

Beslenme

Sağlıklı beslenmeyen bireyler, yeterli kaloriyi alamadıkları için mineral ve vitamin değerleri düşük çıkar. Bu durum sonucunda kişinin vücut sistemi zayıflar ve stresten

kaynaklı hastalıklara daha çabuk yakalanır. B vitamini eksik olan kişilerde kaygı, endişe, depresyon, kalp hastalıkları, ülser gibi hastalıklara yakalanabilirler (elik, 2010: 283). Kişi kuvvetli bir stres altında kaldığında sindirim sistemini devre dışı bırakır ve daha önce depolamış olduğu besinleri tktir. Vücudun depolamış olduğu besinler tükenirse birçok hastalığa yakalanma durumu artar. Vücut yoğun olarak strese maruz kalmaya devam ederse üç tip yakıtı ihtiyaç duyar. Bunlar; karbonhidrat, protein ve yağdır. Bunun yanında özellikle C vitamini ve D vitaminine ihtiyaç duyar (Rowshan, 2020: 103). Kişi sağlıklı beslenme kurallarına dikkat etmesi stres yönetiminde önemlidir.

Biyo-Feedback (Biyolojik dönüt)

Biyo-feedback stresin oluşturmuş olduğu etkiyi lme ve stresle mücadele etmede kullanılan bir yöntemdir. Biyo-feedbackde bireyin vücuduna bağlanan cihaz ile vücuttaki süreçler arasında ilişki kurulur. Bu biyolojik geribildirim sistemi ile vücudun i sistemi hakkındaki kontrolü daha sağlıklı yapabilme imkânı tanır. Biyo-feedback (biyolojik dönüt) ile kalp atış hızı, kasın gerilimi, vücut sıcaklığı, beyin dalgalarını denetleme imkânı vermektedir. Biyo-feedback, yoğun baskı altındaki bireye kendi vücuduna ait stres belirtilerini öğretme ve kontrol etme imkânı sağlamaktadır (Işıkhan, 2004: 222).

Sosyal destek

Sosyal destek, bireyin diğer bireylerle veya gruplarla birlikteliğini veya iletişimini ifade eder. Sosyal destek bireye stres konusunda bazı faydalar sunar (Powell ve Enright,1990: 7-8);

- Birey sosyal destek ile kendi duygusunu açıklama ve anlamlı bir bütün haline getirir.
- Bireyin anlamlılık duygusu kazanmasına katkı sağlar, amaçları ve durumları etkili bir şekilde değerlendirebilmesi için diğer kişi ve gruplardan önemli geribildirim almasına katkı sağlar.
- Birey sosyal destek ile anlamlı bilgiler ve pratik yardımlar edinir.

Kişilerin aile, arkadaş ve iş hayatlarındaki birlikteliğin diğer insanlar tarafından desteklenme durumları, birlikte paylaşım durumları ve birlikte olmaktan aldıkları haz, onların stresle mücadele etmelerindeki başarı düzeylerini yükseltmekte ve stresten daha az etkilenmelerine fırsat vermektedir (Aydın, 2016: 152).

Sosyal ve sportif etkinliklere katılma

Birey yapmak istediği ve zevk aldığı kültürel, sanatsal ve sportif etkinliklere katılarak, günün sıkıcılığından kurtulmasını ve diğer insanlarla iletişime girerek sosyalleşmesini ve

boş zamanını etkin bir şekilde değerlendirmesini sağlar. Kişi bu etkinliklerle rahatlar ve sağlıklı olur. Rahat ve sağlıklı olan bir kişi de stres ile daha iyi mücadele etme imkânı bulur (Güney, 2020: 433).

Zaman yönetimi

Zaman yönetimindeki temel amaç, istek ve beklentilere karşı zamanı kontrol edebilmektir. Zaman yönetiminde amaç belirlemek, amaca ulaşmak için gerekli planlama yapmak, planı uygulamaya koymak, planın bitiş zamanını belirlemek ve plan amaca ulaşmaya kadar çalışmayı sürdürmek gerekir. Zaman baskısının oluşturmuş olduğu stres bu şekilde en az düzeye indirilebilir. Zaman yönetimi ile ilgili insanların stres yaşamalarının en önemli sebeplerinden bir diğeri de işleri son dakikaya bırakmaktır. Son dakikaya bırakılan işin zamanı geldiğinde insanlar yüksek düzeyde bir stresle karşı karşıya kalırlar (Aydın, 2016: 155-156).

İş görenlerin işleri son dakikaya bırakmanın önüne geçebilmek ve zamanı daha etkin kullanabilmek için bazı öneriler sunmaktadır. Bu öneriler şunlardır (Lamberton ve Minor, 2014: 404-405);

İşe hemen başla: Bir işe başlarken güdülenmeyi ve motive olmayı bekleme, hemen harekete geç, işe başladıktan sonra güdülenme ve motivasyonun kendiliğinden oluşur.

Özel bir eylem planı yap: Yapılacak iş için bir plan yapılması gerekir. Ne zaman başlayacağına, nereden başlayacağına karar ver.

İşi küçük parçalara böl: İşi küçük parçalara bölüp çalışmalarını sürdürmek gerekir. Her bir parçayı tamamladıktan sonra yeni bir parçaya geçip geçilmeyeceğine karar verilmelidir.

Olumlu düşün: İşi yaparken oluşan olumsuz düşünceleri ve bunun yerini almasını beklediğin olumlu düşünceleri de bir kâğıda yaz. Böylece olumsuz ve olumlu düşüncelerin tartışılması sağlanmış olur.

İş boyunca kendini ödüllendir: İşleri küçük parçalara böldükten sonra her bir parça için kendinize ödül verin. Ödül vermek için işin hepsinin tamamlanmasını beklemeyin.

Tamamladığın her iş için kendine kredi ver: Ertelemediğin veya tamamlayamadığın her bir iş için kendini başarısız hissetmek yerine kendine kredi ver.

2.2.6.2. Örgütsel yöntemler

Örgütsel yöntemler, bireyin üzerinde oluşan iş stresini azaltmak ya da optimal bir seviyeye getirmek için iş yeri tarafından geliştirilen yöntemlerdir. Bireyin üzerinde oluşan işyeri stresörleri; genel politikalar, işletmenin yapısal boyutundaki bozukluklar, fiziksel ortamın yetersiz olmasının iyileştirilmesi stres yönetiminin örgütsel boyutunu

oluşturmaktadır (Erdoğan, 1999: 325). Aydın'a (2016: 157) göre iş stresi yönetimi, kişinin iş yaşamından kaynaklanan stres kaynaklarını azaltmak yâda kontrol altına almak için yöntemler geliştirmesini kapsamaktadır.

Katılımlı yönetim (Participation management)

Katılımcı yönetim, işyerinde çalışan iş görenin kendisini ilgilendiren konularda doğrudan veya temsilciler aracılığı ile oy hakkını kullanarak katılmasıdır (Sabuncuoğlu, 1987: 164). Katılımlı yönetimin uygulanmasındaki amaçlardan birincisi, işyerinin etkinlik ve verimlilik etki düzeyini yükseltmek; ikinci amaç ise çalışanların psikolojik doyumlarını sağlamaktır. Örgütte önemli kararların alınmasında kendisinin de söz hakkının olması iş görene özgürlük verecek ve iş görenin morali ve iş doyumunu yüksek olacaktır. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli husus, iş görene örgüt ile ilgili tüm kararlarda söz hakkı vermekte ayrı bir stres oluşturabilir. Bireyin kişiliği ve yeteneğine göre kararlarda katılımın sağlanması bireyde özgürlük oluşturur (Özkalp ve Kirel, 2021: 390-391).

İş zenginleştirme (Job Enrichment)

İş zenginleştirme, işlerin dikey boyutta derinliğinin artırılmasını amaçlamaktadır. İş zenginleştirme kişiye yaptığı iş ile ilgili; planlama, karar verme, sorumluluk alma ve kontrol etme gibi yönetsel vazifeler vererek işleri yeniden şekillendirir. İş zenginleştirmedeki temel amaç, iş görenin yapmış olduğu işte daha fazla yetkisinin olmasını sağlayarak yaptığı işten daha fazla doyum alması ve yüksek motivasyon duygusu oluşturur (Gürbüz, 2019: 197).

Örgütsel rollerin belirlenmesi ve çatışmaların azaltılması

Rol çatışması ve belirsizliklerin olması, bireysel stres kaynaklarının başında gelmektedir. Yöneticiler, örgütsel rollerin belirsiz olmasını ve çatışmaları ortadan kaldırarak bundan kaynaklı stresi azaltabilirler. İş görene verilen her görevde, destek olacak şekilde açık beklenti taşınmalı ve gerekli olan bilgiyi içermelidir. İyi bir örgütte, iş başı eğitimi, kişilerin görev aşamalarını gösterir talimatlar ve kişilerden zamansız olarak bilgi istemeyi ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar rol belirsizliğini ve kişilerarası çatışmayı azaltmasında etkili olabilir (Erdoğan, 1999: 326).

Kariyer planlaması ve yönetimi

Örgütlerin birçoğunda, çalışanların mesleki gelişim planlaması ile ilgili süreçlerin ve yükselmenin geleneksel yöntemlerle planlandığı görülmektedir. Çalışan kişinin kariyer gelişimi yöneticinin tasarrufunda yürütülmekte ve kişinin kendi kararı olmadan süreç planlanmaktadır. Örgütlerde bireylerin gelecekleri ile ilgili belirsizlik önemli bir stres

kaynağıdır. Bunun yerine mesleki planlama tekniklerinin kullanılması örgütsel stres ile mücadele etmede kritik bir rol oynar. Bu teknikler şunlardır (Luthans, 2011: 300):

- İş görenlerin kendilerini değerlendirmeleri için el rehberi veya uygulamalı danışmanlık yapılabilir.
- İş yerindeki açık işlerin listelerini, iş tanımlarını ve pozisyonlarını paylaşmak ve iş görenin kendine uygun işe geçmesini sağlamak.
- Geniş görüşmelerle mesleki danışmanlık yapılabilir. Bu danışma oturumları örgüt dışındaki kişiler tarafından yapılabilir.
- Yeni meslek ve etkinliklere yönelik eğitim programı düzenlenebilir.
- Kişisel gelişimi ve iş doyumunu artırmak için eğitim programları düzenlenebilir.
- İş görenlerin iş değiştirebilmesi için bireysel eğitim programları hazırlanabilir.

Destekçi bir örgüt havası yaratmak

Birçok örgütte bürokratik ve resmi yapı ile beraber katı ve kişisel olmayan bir örgüt atmosferi hâkimdir. Bu merkezîyetçi ve katı örgüt yapısı önemli stres kaynaklarından biridir. Daha az merkezîyetçi, katılımın yüksek oranda sağlandığı ve iletişimin çift yönlü olduğu örgüt yapılarının tasarlanması stres ile mücadelede önemlidir. İş görenler için bu şekilde yapı ve süreç değişikliğinin sağlanması örgütsel stresin azalmasını sağlar (Aydın, 2016: 158).

Fiziksel çalışma koşullarının iyileştirilmesi

İşyerinin fiziki çalışma koşulları arasında bulunan, gürültü, aydınlatma, ısınma ve iklimlendirme durumlarının yaratacağı olumsuz durumlar çalışanların morallerini ve gerilim durumlarını etkilemesi kaçınılmazdır. Fiziki koşulların imkânlar ölçüsünde iş görenlerin moral ve motivasyonlarını üst düzeyde tutacak şekilde üst düzey performans sergileyecek biçimde düzenlenmelidir (Sökmen, 2013: 253).

2.2.7. Stres ile ilgili yapılan çalışmalar

2.2.7.1. Stres ile ilgili yurt içi çalışmaları

Karadavut (2005) yılında yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel stres kaynakları, stres belirtileri ve stres ile başa çıkabilme yöntemlerini saptamayı amaçlamıştır. Ankara ilinde 413 öğretmen çalışmaya katılmıştır ve araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerde en çok stres kaynağı oluşturan başlıklar sırasıyla; kariyer gelişimi, işe özgü stres kaynakları, örgütsel rolden kaynaklı stres kaynakları, işteki ilişkilerden kaynaklanan stres kaynakları ve örgütsel yapı ve iklimden kaynaklanan etkenlerdir.

Poyraz (2009), yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ve stresle başa çıkma yollarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bursa ilindeki 250 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda cinsiyete; medeni duruma, çocuk sahibi olmaya, zorunlu hizmet yükümlülük durumlarına göre bütün boyutları arasında anlamlı ilişkiler mevcut değildir. Örgütsel stres kaynaklarının görev yapılan kurumun zorunlu hizmet kapsamında olmasına göre kariyer ve örgütsel yapı-iklim arasında anlamlı ilişkiler mevcuttur.

Akbudak (2010) yılında yürütmüş olduğu yüksek lisans çalışmasında ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik davranışının öğretmenlerin stres düzeyine etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Ankara'da 201 öğretmen ile görüşme yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda liderlik davranışı ile öğretmenlerin stres kaynağı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin orta düzeyin üzerinde stres yaşadıkları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik davranışını yerine getiremediği ve bu durumda öğretmenlerde yoğun bir stres oluşturduğu ortaya konmuştur.

Arıcan (2011) yılında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlamıştır. 47 yönetici ve 256 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonucunda; ücret yetersizliği, değerlendirmedeki adaletsizlikler, görev sırasında tarafsız kalmanın zorluğu, iş yerinde dedikodu ve moral bozuklu konusunda daha fazla stres yaşamaktadırlar.

Bakırcı (2012) yılında yapmış olduğu çalışmada ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma Edirne ilinde bulunan 85 öğretmen ile 2010-2011 yılında yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerde en çok stres oluşturan maddeler, eğitim sisteminin kalitesinin düşmesi, öğretmen yetkilerinin yetersiz olması, sorumluluklarının çok olması; en az stres yaratanlar ise mesleki yönden yetersiz olduklarıdır.

Moğul (2014), yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında özel okullar ve devlet okullarında görev yapan ortaokul öğretmenlerinin karşılaştırmalı stres düzeylerini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma 2013-2014 yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan 4 devlet ortaokulu (118) ve 6 özel ortaokul (101) öğretmeninden olmaktadır. Araştırmanın sonucunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin kariyer boyutunda özel okul öğretmenlerine göre daha fazla stres yaşadığı belirlenmiştir. İşe özgü etkenler boyutunda da devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin özel okulda görev

yapan öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadığı, örgütsel rol boyutunda da özel okulda görev yapan öğretmenlerin daha az stres yaşadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Koçak (2014), yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında ilkokul öğretmenlerinin örgütsel stres kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmaya Kahramanmaraş ilinde bulunan 350 sınıf öğretmeni katılmış ve bu öğretmenlere verilen ölçeklerle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok stres yaşadıkları maddeler, “mesleğin statüsünün düşük olması”, “yükselme olanağının az olması” ve “ücretin yetersiz olması” maddelerinden oluşmaktadır. En az stres yaratan maddeler ise “iş ile kişilik arasında uyumsuzluk olması”, “işin sıkıcı olması” ve “görev sırasında tarafsız şekilde durmanın yaratacağı güçlük” oluşturmaktadır.

Göksoy ve Argon (2014) yılında yürütmüş oldukları çalışmada öğretmenlerin destekleyici ve engelleyici stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma nitel araştırma yönteminin tarama modeli kullanılarak durum çalışması ile yürütülmüştür. Düzce ilinde eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapan 50 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin; sosyal ilişki, okul ortamı, bürokratik yapı ve meslek kaynaklı engelleyici stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Göksoy, Arıcan ve Eriş (2015) yaptıkları çalışmada birleştirilmiş sınıflardaki öğretmenlerin stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yapılan çalışma nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak 2013-2014 yılında 322 öğretmene ölçekler uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenler az düzeyde ve orta düzeyde stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. En yüksek stresi ise örgütsel stres kaynaklarında yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadıklarını belirtmektedirler. Kıdemi az olan öğretmenler kıdemi çok olan (deneyimli) öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ömeroğlu (2015) yılında yapmış olduğu yüksek lisans tez çalışmasında anaokulu öğretmenlerinin stres kaynaklarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yönteminin ilişkisel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırma 2014-2015 yılında Antalya ili Merkez ilçelerinde 336 okul öncesi öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin işe bağlı stres kaynaklarının kişisel stres kaynaklarına göre daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Anaokulunda çalışan okul öncesi öğretmenlerinin anasınıfında çalışan okul öncesi öğretmenlerine göre daha fazla iş stresi yaşadığı bulunmuştur.

Kaya ve Alım (2015) yılında coğrafya öğretmenlerin stres kaynaklarını araştırmayı amaçlamışlardır. 2013-2014 yılında Gaziantep'te bulunan liselerde görev yapan toplam 13 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Yapılan çalışma nitel araştırmanın olgubilim desenine sahiptir. Araştırmanın sonucunda coğrafya öğretmenlerinin stres kaynakları; eğitim-öğretim süreci, öğretmenlik mesleği, kurum (okul) ve kişisel faktörler oluşturmaktadır.

Sirke (2016) yılında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında özel okul öğretmenlerinde örgütsel stres ve örgütsel özdeşleşme ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Başakşehir ilçesinde toplam 278 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda bekâr öğretmenlerin evli olan öğretmenlere göre stres düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenlerin lisans ve ön lisans düzeyine sahip öğretmenlere göre stres düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Maddi olanaklar alt boyutunda ise 26-31 yılını çalışan öğretmenlerin stres düzeyinin en düşük olduğu ve bunu sırasıyla 6-12 yıl arası, 13-18 yıl arası ve 19-25 yıl arası olanlar şeklinde takip etmektedirler.

Şanlı (2017), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin stres kaynaklarını çeşitli değişkenler üzerinden araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma Malatya ilinde 2014-2015 yılında 540 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin stres düzeyi tüm boyutlarda orta düzeyde çıkmıştır. Bunun yanında 1-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre stres düzeyi daha yüksek çıkmıştır.

Aslan ve Bakır (2018) yılında yürütmüş oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerin yaşamış oldukları stres kaynaklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2016-2017 yılında Malatya ilindeki 208 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin yoğun bir stres altında oldukları bulunmuştur. Yaşanan örgütsel stresin; yükselme ve gelişme, mesleksi güvence, mesleksi görünüm, örgütsel olanaklar, öğrenci tutum ve davranışları ile velilerin tutum ve davranışları boyutunda yüksek düzeyde stres yaşadıkları belirlenmiştir.

Özbaş (2019) yılında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ve stres belirtileri ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş ili Onikişubat Mahallesindeki 425 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada betimsel tarama modelinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin; cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul türü, branş ve öğrenim durumunun stres kaynakları üzerine anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır. Öğretmenlerin stres kaynakları ile stres belirtileri arasında pozitif yönde

anlamalı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen stres kaynakları ile iş doyumu arasında da negatif yönde anlamalı bir ilişki bulunmuştur.

Zeybek (2020) yılında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında örgütsel stresin örgütsel sinizm üzerindeki etkisinin dönüşümcü liderlik aracılık rolüyle ilgili çalışma yürütmüştür. Çalışma Balıkesir'in merkez ilçesinde 311 öğretmen ile yürütülmüş, araştırma sonucunda öğretmenlerin sosyal destek düzeyinin düşük olduğu ve yöneticilerin öğretmenlere destek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanında iş yükü boyutunun ise yüksek düzeyde olduğu ve öğretmenlerin çalışma saatlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dönüşümcü liderliğin örgütsel stres üzerine negatif yönde anlamalı ilişkisi bulunmaktadır.

Engin ve İpek (2020) yılında Rize ilinin Fındıklı ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede toplam 18 okulda görev yapan 210 öğretmen ile “öğretmenlerin stres kaynakları, stres ile baş etme yolları ve okul-aile ve yaşam çatışma düzeylerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok okul olanakları ve denetim sorunları, meslektaşlar ve öğrencilerle olan iletişim konusunda stres yaşadıklarını belirlemişlerdir.

Yanardağ ve Dikmen (2020) yılında yürütmüş oldukları çalışmada öğretmenlerin stres düzeylerini belirlemeye amaçlamışlardır. Araştırma Burdur'un Bucak ilçesinde görev yapan 275 öğretmenle ölçek yoluyla, 8 öğretmen ile de yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Araştırma ardışık desenle tasarlanan karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin öğrenci kaynaklı stres düzeyi tüm boyutlarda pozitif yönde ve düşük düzeyde çıkmıştır.

Mantı (2020) yılında yürütmüş olduğu yüksek lisans tez çalışmasında akademisyenlerin örgütsel stres ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma nicel araştırma yönteminin tarama modelinin bir türü olan ilişkiyel tarama kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 yılında Denizli Pamukkale Üniversitesindeki akademisyenleri kapsamaktadır. Araştırmaya 339 akademisyen katılmıştır. Araştırmanın sonucunda akademisyenlerin örgütsel stres düzeyi tüm alt boyutlarda orta düzeyde çıkmıştır. Kadın akademisyenler erkek akademisyenlere göre daha fazla stres yaşadığı ortaya konmuştur. Genç akademisyenler yaş seviyesi yüksek olan akademisyenlere göre daha fazla stres yaşadıkları ortaya konmuştur. Kıdem yılı az olan akademisyenlerin kıdem yılı yüksek olan akademisyenlere göre daha fazla stres yaşadıkları ortaya konmuştur. Unvana bakıldığında da araştırma görevlilerinin öğretim üyelerine göre

daha fazla stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel stres ile örgütsel sessizlik arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Zengin vd. (2021) yılında yapmış oldukları çalışmada yöneticilerin liderlik özelliklerinin psikolojik sahiplenme ve iş stresi ile ilişkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Yapılan araştırmada Kars ilinin Sarıkamış ilçesinde 201 katılımcıya anketler yoluyla veriler toplanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda liderlik davranışı ile iş stresi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gencer (2021) yılında yürütmüş olduğu çalışmada öğretmenlerin iş stresi ile ilgili nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırma 2018-2019 yılında Burdur ilinin Yeşilova ilçesinde 28 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok stres yaşadıkları başlıklar; velilerin öğrencilerin eğitime ilgisiz olmaları ve oluşan başarısızlıktan öğretmenleri sorumlu tutmaları, öğrenciler, okul yönetimi, fiziksel koşullar ve meslektaşları ile ilişkileri oluşturmaktadır.

Kaplan (2021) yılında yürütmüş oldukları çalışmada öğretmenlerin psikolojik sermaye ve örgütsel stres kaynaklarını bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın örneklemi 364 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin en çok; umut, öz yeterlilik, işe özgü stres ve kariyer gelişimi ile ilgili stres yaşadığı görülmüştür. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre işteki ilişkilerden ve rolden kaynaklanan stres; kıdem yılı 20 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin kariyer yaşamından kaynaklı stres, 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Branş öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine göre işe özgü stres düzeylerinin yüksek olduğuna ulaşılmıştır.

Özgenel ve Canuyulası (2021) yılında yapmış oldukları çalışmada okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının örgütsel stres üzerine etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Bu amaçla yapılan araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İstanbul ilinin Tuzla ilçesinde görev yapan 450 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda lise öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre örgütsel stres algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yıkıcı liderlik ile örgütsel stres arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.2.7.2. Stres ile ilgili yurt dışı çalışmaları

Mykletun (1984) yapmış olduğu çalışmada öğretmen stresini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Norveç'te 917 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin sırasıyla; aşırı iş yükü, öğrencilerin davranış

bozuklukları, değişim ve örgüt iklimi ile kişilerarası ilişkilerin daha fazla stres oluşturduğu ortaya konmuştur.

Borg ve Ridding (1991) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin meslekî streslerinin ortaya çıkarılması amaçlanmış, ayrıca iş doyumu kariyer ile iş stresi arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmen stresine neden olan dört faktör tanımlanmıştır. Bunlar, öğrencilerin olumsuz davranışları, zaman kaynak yetersizliği, profesyonel kabul ihtiyacı, zayıf ilişkilerden oluşmaktadır.

Manthei ve Gilmore (1996) Yeni Zelanda’da sekiz ilkokul, ortaokul ve lisede çalışan 640 öğretmen üzerinde ölçme aracını son dört yılda aynı okullarda beş kez uygulamıştır. “Orta Dereceli Okullarda Öğretmenlerin Stres Kaynakları” konulu araştırma sonucunda; öğretmenlerin stres nedenlerini önceki yıllarda yapılan çalışmalarla aynı olduğu, yüksek düzeyde stresin düşük iş doyumu ve uzun çalışma saatlerinin etkisiyle oluşan zayıf ilişkilerle ilişkili olduğu, devamsızlık ile stres arasında ilişki olmadığı, öğretmenlerin stres düzeyinde önceki stres çalışma sonuçlarına göre önemli bir artış olmadığı saptanmıştır.

Dussoult vd. (1999) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin örgütsel yabancılaşmasıyla örgütsel stres arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma Kanada’nın Quebec eyaletinde 1110 öğretmene uygulanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki stres düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Örgütsel yabancılaşmayla örgütsel stres arasında pozitif anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Oteer (2015) yılında yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin stres algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, öğrencilerin sorumluluk duygusunun eksik olması, öğrencilerin motivasyonlarının olmaması, öğretmenlerin mesleki becerilerinin düşük olması, bilgisayar kullanmak durumunda olmak, öğretmen maaşlarının düşük olması örgütsel stresi yüksek düzeyde yaşamalarına neden olmuştur. Stres ve kaygı gibi zihinsel sağlık sorunları, zayıf sosyal ilişkiler, öğretmenler arasındaki ilişkiler, iş yerinde motivasyon eksikliği öğretmenlerin yüksek düzeyde stres yaşamalarına neden olmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, karma yöntem desenin yakınsak karma deseninde tasarlanmıştır. Creswell'e (2017: 14) göre karma desen, bir çalışmada hem nicel araştırmanın hem de nitel araştırmanın beraber yürütüldüğü ve hem nicel bulguların hem de nitel bulguların birleştirildiği bir yaklaşımdır. Yakınsak karma desen modelinde araştırmacılar nicel ve nitel verilerini eş zamanlı olarak toplarlar ve verilerini ayrı ayrı analiz ederler ve bulgularının birbirini doğrulayıp doğrulamadıklarını analiz ederler (Creswell ve Creswell, 2021: 217).

Araştırmanın nicel boyutu öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı ile örgütsel stres kaynakları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yönelik betimsel nitelikte olup, ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. Tarama araştırması, bir grubun belirli özelliklerini ortaya çıkarmak için ilgili ölçeklerle verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk vd. 2019: 15). İlişkisel tarama modeli diğer bir ifadeyle korelasyonel araştırma olarak da ifade edilmektedir. Korelasyonel (ilişkisel) tarama modelinde iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenme sürecinde değişkenlere müdahale edilmeden yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd. 2019: 191).

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin yaşamış oldukları örgütsel stres kaynaklarını derinlemesine araştırma amaçlanmıştır. Nitel araştırma modeli arasında yer alan durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam, yaşamın güncel ve sınırlı bir yer veya mekânda çoklu bilgi kaynakları (gözlem, görüşme, doküman, rapor vb.) aracılığı detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durumu betimlediği ya da durum temaları oluşturduğu nitel bir yaklaşımdır (Craswell, 2021: 99).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ili merkez ve tüm ilçelerinde bulunan resmi ilkokul (2949) ve ortaokullarda (4054) görev yapan toplam 7003 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde ise basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örneklem yöntemi, oluşturulan evren içerisinde örneklem biriminin örneklem alındığı yöntemdir (Büyüköztürk vd. 2019). Araştırmanın örneklemine ise bu yöntem ile seçilen 660 öğretmen oluşturmaktadır.

Basit seçkisiz örnekleme formülüne göre % 95 güven aralığı ve .05 hata payına sahip olmak üzere, evrenin büyüklüğü 7003 olan araştırmalarda örneklem sayısının en az 373 olması gerekmektedir.

Örneklem hesabında kullanılan formül aşağıda verilmiştir (Karasar,2004).

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq}$$

Denklemden kullanılan simgeler:

n: Örneklem büyüklüğü

N:Evrenin büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın gerçekleşme olasılığı

q: İncelenen olayın gerçekleşmeme düzeyi

d: Hata payı

anlamlarını ifade etmektedir.

$$n = \frac{7003 \times 1.96 \times 1.96 \times 0.5 \times 0.5}{0.05 \times 0.05 (7003 - 1) + 1.96 \times 1.96 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = \frac{6726,64}{18,50}$$

$$n = 363,60$$

Tablo 3. 1. Demografik değişkenlere göre dağılım

Demografik	Grup	Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	388	58,8
	Kadın	272	41,2
Yaş	21-25 yaş	72	10,9
	26-30 yaş	87	13,2
	31-35 yaş	145	22
	36-40 yaş	137	20,8
	41-45 yaş	130	19,7
	46 ve üzeri	89	13,5
Branş	Sınıf Öğretmeni	279	42,3
	Branş Öğretmeni	381	57,7
Kıdem	0-5 yıl	135	20,5
	6-10 yıl	174	26,4
	11-15 yıl	123	18,6
	16-20 yıl	120	18,2
	21 ve üstü	108	16,4

Çalışma Süresi	1-5 yıl	437	66,2
	6-10 yıl	158	23,9
	11-15 yıl	44	6,7
	16-20 yıl	21	3,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	606	91,8
	Lisansüstü	54	8,2
Çalıştığı Kurumdaki Öğretmen Sayısı	15 ve altı	219	33,2
	16-30	206	31,2
	31-45	185	28
	46 ve üzeri	50	7,6
Toplam		660	100

Bu araştırmaya 660 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin % 58.8'i erkek % 41.2'si kadındır. Yaşlara göre dağılım sırasıyla 31-35 yaş (% 22), 36-40 yaş (% 20.8), 41-45 yaş (% 19.7), 46 yaş ve üzeri (% 13.5), 26-30 yaş (%13.2) ve 21-25 yaş (% 10.9) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin % 57.7'si branş öğretmeni, % 42.3'ü ise sınıf öğretmenidir. Kıdeme göre öğretmenlerin % 26.4'ü 6-10 yıl, % 20.5'i 0-5 yıl, % 18.6'sı 11-15 yıl, % 18.2'si 16-20 yıl ve %16.4'ü ise 21 yıl ve üzeri olarak dağılım göstermiştir. Çalışma sürelerine göre ise öğretmenlerin dağılımı 1-5 yıl (% 66.2), 6-10 yıl (% 23.9), 11-15 yıl (% 6.7) ve 16-20 yıl (%3.2) olarak elde edilmiştir. Öğretmenlerin % 91.8'i lisans ve 8.2'si ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Son olarak çalıştıkları okullarda bulunan öğretmen sayılarına göre ise dağılım 15 ya da altı (% 33.2), 16-30 (% 31.2), 31-45 (% 28) ve 46 üzeri (%7.6) olarak elde edilmiştir.

Çalışmanın nitel araştırma aşamasında araştırmaya konu olan kişilerin deneyimlerini derinlemesine incelemek amacından hareketle olasılık dışı örnekleme olan tesadüfi amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın doğasına ve amacına uygun olarak kolay ulaşılabilir maksimum çeşitlilik tekniği tercih edilmiştir. Dolayısıyla 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Adıyaman il merkezinde farklı resmi okulda görev yapmakta olan kadrolu sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinden 14 kişi çalışmaya katılımcı olarak seçilmiştir. Etik çerçeveyi korumak adına katılımcıların isimleri G1' den başlamak üzere G14' ye kadar kodlanarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin beşi kadın dokuzu erkek olup mesleki kıdemlerinin 0-5 yıl ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmanın katılımcıları 3'ü sınıf öğretmeni, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik öğretmenleri de 2'şer kişi ve Matematik, İngilizce, Görsel sanatlar ve Bilişim Teknolojileri ise 1'er kişiden oluşmaktadır.

Tablo 3. 2. Demografik değişkenlere göre dağılım (nitel)

Değişken	Kategori	N
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	9
Kıdem	0-5 Yıl	3
	6-10 Yıl	4
	11-15 Yıl	3
	16-20 Yıl	2
	21 ve Üzeri	2
	Sınıf Öğretmeni	3
Branş	Türkçe	2
	Matematik	2
	Sosyal Bilgiler	2
	İngilizce	1
	Müzik	2
	Görsel Sanatlar	1
	Bilişim Teknolojileri	1
	Toplam	14

3.3. Veriler ve Toplanması

Veri toplama araçları kişisel bilgi formu, Dağıtımçı liderlik envanteri, örgütsel stres kaynağı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan oluşmaktadır.

3.4. Kullanılan Veri Toplama Araçları

3.4.1. Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgiler formu öğretmenlerin (cinsiyet, yaş, branş, kıdem, okuldaki çalışma süresi, öğrenim durumu ve okuldaki öğretmen sayısından) oluşmaktadır.

3.4.2. Dağıtımçı liderlik envanteri

Araştırmada ilk ve ortaokullarda çalışan okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının dağıtımçı liderlik davranışlarını ölçmek için Hulpia ve arkadaşları tarafından (2009) yılında geliştirilen ve Özdemir (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan dağıtımçı liderlik envanteri kullanılmıştır. Ölçeği kullanabilmek için Özdemir'den alınan izin Ek-2/A da yer almaktadır. Dağıtımçı liderlik envanteri liderlik fonksiyonu (Müdür) ve liderlik ekibi olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır.

Özdemir (2012), Türkçeye uyarladığı ölçekte; liderlik fonksiyonu faktör yüklerini .70 ile .89 arasında değiştiğini bulmuştur. Ayrıca alt ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; liderlik fonksiyonu alt ölçeği güvenilirlik katsayısı .96; ve okul liderlik

ekibi güvenilirlik katsayısı ise .98 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler dağıtımçı liderlik envanteri ölçeğinin güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Özdemir, 2012).

Yapılan araştırmada ise Dağıtımçı liderlik envanteri ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı Tablo 3.3 de gösterilmektedir.

Tablo 3. 3. Dağıtımçı liderlik ölçeği güvenilirlik katsayısı

Ölçekler	Cronbach Alpha	Madde Sayısı
Liderlik Fonksiyon	0,951	13
Liderlik Ekibi	0,955	10
Dağıtımçı Liderlik	0,952	23

Tablo 3.3 göre dağıtımçı liderlik envanteri ölçeğinin güvenilir olduğu ortaya konulmaktadır.

Dağıtımçı Liderlik Envanteri 5’li likert derecelendirme ölçeği şeklinde hazırlanmıştır. Beş derece likert tipinde maddeler, “1- kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-Orta, 4-katılıyorum ve 5-kesinlikle katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir.

Tablo 3. 4. Ölçek maddelerine ilişkin sınırlar ve düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
1-Kesinlikle Katılmıyorum	1-1,79	Çok düşük
2-Katılmıyorum	1,80-2,59	Düşük
3-Orta	2,60-3,39	Orta
4-Katılıyorum	3,40-4,20	Yüksek
5-Kesinlikle Katılıyorum	4,21-5,00	Çok Yüksek

3.4.3. Örgütsel stres kaynağı ölçeği

Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları algılarını belirlemek için Pehlivan’ın (1993) geliştirmiş olduğu altı alt boyut ve 35 maddeden oluşan “örgütsel stres kaynakları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeği kullanmak için Prof. Dr. İncayet Aydın’dan izin alınmıştır (EK2/B). Bu ölçekte maddelerin değerlendirilmesi çok az, az, orta, çok ve pek çok ifadelerinden oluşan likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel stres kaynakları ölçeğinin Pehlivan (1993) tarafından test tekrar test yöntemiyle hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .87 bulunmuştur. Araştırmamızda ise Cronbach Alpha katsayısı ise .90 bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alpha katsayılarına bakıldığında; görev yapısı Cronbach

Alpha katsayısı .69, yetke yapısı Cronbach Alpha katsayısı .76, üretim boyutu yapısı Cronbach Alpha katsayısı .73, kümeleşme yapısı Cronbach Alpha katsayısı .80, rol yapısı boyutu Cronbach Alpha katsayısı .55 ve kültürel yapısı boyutu Cronbach Alpha katsayısı .61 bulunmuştur. $.00 < \alpha < .40$ arası güvenilir değil, $.41 < \alpha < .60$ düşük güvenilir, $.61 < \alpha < .80$ arası orta güvenilir ve $.81 < \alpha < 1$ arası ise yüksek düzey güvenilirdir (Kılıç, 2016). Ölçeğin genel boyutu yüksek düzeyde güvenilir bulunurken, alt boyutlarında rol yapısı boyutu dışında orta düzey güvenilir olduğu, rol yapısının ise düşük düzeyde güvenli olduğu bulunmuştur. Rol yapısı boyutunun düşük çıkmasının sebebi madde sayısının az olmasından (2 madde) kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 3. 5. Örgütsel stres kaynakları ölçeği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı

Ölçekler	Cronbach Alpha	Madde sayısı
Görev yapısı	0,69	9
Yetke yapısı	0,76	8
Üretim yapısı	0,73	5
Kümeleşme yapısı	0,80	7
Rol yapısı	0,55	2
Kültürel yapı	0,61	4
Örgütsel stres	0,90	35

Araştırmada kullanılan “örgütsel stres kaynakları ölçeğinde likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte 1 “çok az”, 2 “az”, 3 “orta”, 4 “çok” ve 5 “pek çok” olarak derecelendirilmiştir. Örgütsel stres kaynakları ölçeğinden alınan toplam puanların ortalaması 1-1,79 arası “çok az stresli”, 1,80-2,59 arası “az stresli”, 2,60-3,39 arası “orta stresli”, 3,40-4,20 arası “çok stresli” ve 4,21-5,00 arası ise “pek çok stresli” olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3. 6. Ölçek maddelerine ilişkin sınırlar ve düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
1-Çok az	1-1,79	Çok az
2-Az	1,80-2,59	Az
3-Orta	2,60-3,39	Orta
4-Çok	3,40-4,20	Çok
5-Pek Çok	4,21-5,00	Pek Çok

3.4.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Çalışmanın nitel araştırma aşamasında veriler araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme sorularına alınan yanıtlar ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma aşamasında araştırmacı tarafından öncelikle konu ile alakalı literatür taraması yapılmıştır. Alan yazından elde edilen bilgilerden de faydalanılarak 6 soru ve bu soruların her birine ait sondalardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili eğitim yönetimi alanında bir profesör ve bir sınıf öğretmeni ve bir branş öğretmeninden anlaşılabilirlik için fikir alınmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen veriler ışığında soruların açıklığı, yeterliği ve uygunluğu gözden geçirilip gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenlere yapılacak görüşme ile alakalı gerekli bilgilendirme yapıldıktan sonra araştırmacı tarafından görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler randevu alınarak genellikle sessiz ve sakin bir odada yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler “Microsoft Word” kelime işlemcisine aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Tablo 3. 7. Araştırmada alınan geçerlik ve güvenirlik önlemleri

	İç Geçerlik	Uzman görüşü
		Katılımcı rızası
	Dış Geçerlik	Doğrudan Alıntı
		Veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analiz sürecinin açıklığı
Geçerlik	Dış Geçerlik	Örnekleme yönteminin belirtilmesi
		Örneklem özelliklerinin belirtilmesi
		Uygulama sürecinin açıklanması
		Geçerlik ve güvenirlik önlemlerinin belirtilmesi
Güvenirlik	İç Güvenirlik	Bulguların objektif bir şekilde sunulması
	Dış Güvenirlik	Verilerin sonuç bölümünde tartışılması
		Veriler arasındaki tutarlılığın kontrolü

3.5.Verilerin Analizi

Tablo 3. 8. Dağıtımci liderlik ölçeği alt boyutları ile örgütsel stres ölçeği alt boyutları çarpıklık ve basıklık katsayıları

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Çarpıklık	Basıklık
Liderlik Fonksiyon	1,38	4,92	3,84	0,81	-0,995	-0,065
Liderlik Ekibi	1,1	4,8	3,72	0,87	-0,828	-0,482
Dağıtımci Liderlik	1,26	4,78	3,79	0,80	-0,94	-0,26
Görev Yapısı	1,44	4,67	2,76	0,57	0,492	0,022
Yetke Yapısı	1	4,88	2,88	0,74	0,26	-0,447
Üretim Yapısı	1	5	2,91	0,81	0,151	-0,671
Kümeleşme Yapısı	1	5	2,71	0,72	0,556	0,21
Rol Yapısı	1	5	2,27	0,86	0,772	0,306
Kültürel Yapısı	1	5	2,93	0,67	0,239	0,1
Örgütsel Stres Toplam Puan	1,29	4,63	2,79	0,53	0,47	-0,145

Veri analizi SPSS 22 programıyla yapılmıştır. Hatalı girilen veriler düzeltilerek veri kontrolü yapılmıştır. Ölçek puanlarının normalliğinde çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmış olup bu değerler -1 ile +1 arasında ise normal dağılım özelliği gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm puanlar normal dağıldığı için uç değer kontrolüne gerek duyulmamıştır. Demografik değişkenlere ilişkin dağılım ve örgütsel stres ile liderlik ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler verilmiştir. İstatiksel analizler için parametrik yöntemler kullanılmış ve gerekli varsayımları kontrol edilmiştir. İki kategoriye sahip demografik değişkenlere göre ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, en az üç kategoriye sahip demografik değişkenlerin ölçek ve alt boyutlarına karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır. Ölçekler arasında ilişki Pearson korelasyon ile incelenmiştir. Yapılan tüm istatiksel analizler 05 anlamlılık düzeyi ya da % 95 güven aralığında test edilmiştir.

Araştırmanın nitel araştırma boyutunda elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada ses kaydı olarak elde edilen veriler orijinallikleri bozulmadan yazıya aktarılmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmıştır. Kodlama bir uzmana daha yaptırılarak her iki bireyin kodlamaları arasında Güvenirlilik= Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100 formülü uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). İki kodlayıcı arasındaki uyuma % 70'in üzerinde olduğundan güvenilir kabul edilmiştir. Son aşamada öğretmenlerin görüşme

sorularına verdikleri cevaplar analiz edilirken, verilen cevaplar hangi koda denk geliyorsa o kodun frekansı bir kabul edilmiş ve bu işlem bütün görüşme formları için tekrarlanmıştır. Bunu takiben kod ve frekanslar uygun temalarla eşleştirilip toplulaştırılarak veriler özetlenmiştir.

Betimsel analiz; görüşme ve gözlem sonucu toplanan verilerin düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuyla buluşturulması amacıyla yapılan verilerin önceden belirlenmiş temalara göre sınıflandırıldığı, sınıflandırılan verilere ilişkin bulguların özetlendiği ve özetlerin ise araştırmacının öznel birikimi ile yorumlandığı veri analiz yöntemidir (Baltacı, 2019).



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.BULGULAR

4.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

4.1.1. Birinci alt probleme yönelik bulgular

Bu bölümde araştırmanın ilk alt problemi olan “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarını ne düzeyde uyguladıklarına yönelik algılarının düzeyi nedir?” problemine ilişkin bulgular ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 4. 1. Dağıtımçı liderlik davranışları uygulamalarına yönelik algı düzeyi

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Düzye
Liderlik Fonksiyon	1,38	4,92	3,84	0,81	Yüksek
Liderlik Ekibi	1,1	4,8	3,72	0,87	Yüksek
Dağıtımçı Liderlik	1,26	4,78	3,79	0,80	Yüksek

Liderlik ölçeği için ölçek puanları maddelerin toplamıyla elde edilmiş olup müdür liderlik fonksiyonu (1,38-4,92,) liderlik ekibi (1,1-4,8) ve dağıtımçı liderlik toplam boyutu ise (1,26-4,78) aralığında elde edilmiştir. Liderlik ölçeği puan ortalaması en yüksekten sırasıyla müdür liderlik fonksiyonu (3,84 -yüksek), liderlik ekibi (3,72-yüksek) ve dağıtımçı liderlik (3,79-yüksek) düzeyde elde edilmiştir.

4.1.2. İkinci alt probleme yönelik bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin, örgütsel strese yönelik algıları ne düzeydedir?” problemine ilişkin bulgular ele alınarak incelenmiştir.

Tablo 4. 2. Öğretmenlerin örgütsel strese yönelik algı düzeyi

Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ortalama	ss	Düzeysi
Görev Yapısı	1,44	4,67	2,76	0,57	Orta
Yetke Yapısı	1	4,88	2,88	0,74	Orta
Üretim Yapısı	1	5	2,91	0,81	Orta
Kümeleşme Yapısı	1	5	2,71	0,72	Orta
Rol Yapısı	1	5	2,27	0,86	Az
Kültürel Yapısı	1	5	2,93	0,67	Orta
Örgütsel Stres	1,29	4,63	2,79	0,53	Orta

Ölçek puanlarına ilişkin olarak elde edilen betimsel istatistik sonuçları Tablo 4.2 de gösterilmiştir. Örgütsel stres kaynağı ölçeği boyutları için ise maddelerin toplamının

ortalaması alınarak elde edilmiş olup genel olarak 1-5 aralığında puanlar elde edilmiştir. Alt boyutlar içinde ortalaması en yüksekte düşüğe doğru sıralandığında; kültürel yapı (2,93), üretim yapısı (2,91), yetke yapısı (2,88), görev yapısı (2,76), kümeleşme yapısı (2,71) ve rol yapısı ise (2,27) ve örgütsel stres (2,79) olarak elde edilmiştir. Örgütsel stres ölçeği ve ölçeğin alt boyutlarının düzeyleri Tablo 4.1 de gösterilmiştir.

4.1.3. Üçüncü alt probleme yönelik bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğretmenlerin, okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışlarına ve örgütsel strese yönelik algıları;

a) Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.3. *Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi analiz sonuçları*

	Cinsiyet	n	Ortalama	ss	t	p
Liderlik Fonksiyon	Erkek	388	3,89	10,28	1,962	0,05
	Kadın	272	3,76	11,03		
Liderlik Ekibi	Erkek	388	3,75	8,75	1,13	0,259
	Kadın	272	3,67	8,69		
Dağıtımçı Liderlik Toplam Puan	Erkek	388	3,83	8,75	1,13	0,259
	Kadın	272	3,72	8,69		
Görev Yapısı	Erkek	388	2,78	0,57	1,128	0,26
	Kadın	272	2,73	0,58		
Yetke Yapısı	Erkek	388	2,87	0,75	-0,438	0,662
	Kadın	272	2,90	0,72		
Üretim Yapısı	Erkek	388	2,84	0,82	-2,577	0,010*
	Kadın	272	3,01	0,79		
Kümeleşme Yapısı	Erkek	388	2,69	0,72	-1,051	0,294
	Kadın	272	2,75	0,72		
Rol Yapısı	Erkek	388	2,31	0,88	1,653	0,099
	Kadın	272	2,20	0,82		
Kültürel Yapısı	Erkek	388	2,92	0,67	-0,622	0,534
	Kadın	272	2,95	0,66		
Örgütsel Stres Toplam Puan	Erkek	388	2,78	0,53	-0,614	0,539
	Kadın	272	2,81	0,52		

***p<.05**

Öğretmenlerin cinsiyetine göre müdür liderlik fonksiyon ($t_{(658)}=1.962$, $p>.05$), liderlik ekibi ($t_{(658)}=1.13$, $p>.05$) alt boyutları ve dağıtımçı liderlik ($t_{(658)}=1.13$, $p>.05$), ölçeğine

ilişkin puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Kadın ve erkeklerin dağıtılmış liderlik ve stres ölçeğine ilişkin puan ortalamaları benzerdir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($t_{(658)} = -2.577$, $p < .05$). Kadın öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları ortalaması erkeklere göre daha yüksektir. Örgütsel stresin diğer alt boyutları ile toplam ölçek puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark yoktur ($p > .05$).

b) Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. 4. *Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları*

	Yaş	n	Ortalama	ss	f	p	Fark (LSD)
Liderlik Fonksiyon	21-25 yaş (1)	72	4,16	0,62	2,777*	0,017	1 ile 2,3,4,5,6
	26-30 yaş (2)	87	3,8	0,76			
	31-35 yaş (3)	145	3,8	0,83			
	36-40 yaş (4)	137	3,82	0,84			
	41-45 yaş (5)	130	3,74	0,89			
	46 ve üzeri (6)	89	3,89	0,8			
Liderlik Ekibi	21-25 yaş (1)	72	4	0,64	1,76	0,026	
	26-30 yaş (2)	87	3,65	0,87			
	31-35 yaş (3)	145	3,7	0,88			
	36-40 yaş (4)	137	3,69	0,86			
	41-45 yaş (5)	130	3,67	0,93			
	46 ve üzeri (6)	89	3,72	0,92			
Dağıtımçı Liderlik Toplam Puan	21-25 yaş (1)	72	4,09	0,59	2,44*	0,119	1 ile 2,3,4,5,6
	26-30 yaş (2)	87	3,73	0,77			
	31-35 yaş (3)	145	3,76	0,82			
	36-40 yaş (4)	137	3,76	0,82			
	41-45 yaş (5)	130	3,71	0,88			
	46 ve üzeri (6)	89	3,82	0,82			
Görev Yapısı	26-30 yaş (2)	87	3,8	0,76		0,582	
	31-35 yaş (3)	145	3,8	0,83			
	36-40 yaş (4)	137	3,82	0,84			
	41-45 yaş (5)	130	3,74	0,89			
	46 ve üzeri (6)	89	3,89	0,8			
	46 ve üzeri (6)	89	2,74	0,58			
	21-25 yaş (1)	72	2,9	0,69	1,954	0,084	

Yetke Yapısı	26-30 yaş (2)	87	2,98	0,65			
	31-35 yaş (3)	145	2,86	0,78			
	36-40 yaş (4)	137	3	0,75			
	41-45 yaş (5)	130	2,78	0,76			
	46 ve üzeri (6)	89	2,77	0,74			
Üretim Yapısı	21-25 yaş (1)	72	2,97	0,84	3,265*	0,006	
	26-30 yaş (2)	87	3,11	0,79			2 ile 5
	31-35 yaş (3)	145	2,98	0,8			
	36-40 yaş (4)	137	2,93	0,82			
	41-45 yaş (5)	130	2,8	0,78			
	46 ve üzeri (6)	89	2,69	0,81			6 ile 1,2,3,4
Kümeleşme Yapısı	21-25 yaş (1)	72	2,75	0,71	1,426	0,213	
	26-30 yaş (2)	87	2,82	0,66			
	31-35 yaş (3)	145	2,71	0,77			
	36-40 yaş (4)	137	2,77	0,76			
	41-45 yaş (5)	130	2,66	0,75			
	46 ve üzeri (6)	89	2,58	0,59			
Rol Yapısı	21-25 yaş (1)	72	2,23	0,89	0,713	0,614	
	26-30 yaş (2)	87	2,35	0,93			
	31-35 yaş (3)	145	2,27	0,81			
	36-40 yaş (4)	137	2,33	0,94			
	41-45 yaş (5)	130	2,17	0,8			
	46 ve üzeri (6)	89	2,28	0,78			
Kültürel Yapısı	21-25 yaş (1)	72	3	0,66	0,403	0,847	
	26-30 yaş (2)	87	2,96	0,67			
	31-35 yaş (3)	145	2,91	0,69			
	36-40 yaş (4)	137	2,95	0,75			
	41-45 yaş (5)	130	2,9	0,63			
	46 ve üzeri (6)	89	2,88	0,57			
Örgütsel Stres Toplam Puan	21-25 yaş (1)	72	2,8	0,52	2,015	0,075	
	26-30 yaş (2)	87	2,89	0,49			
	31-35 yaş (3)	145	2,8	0,56			
	36-40 yaş (4)	137	2,85	0,54			
	41-45 yaş (5)	130	2,72	0,52			
	46 ve üzeri (6)	89	2,69	0,49			

***p<.05**

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağıtımçı liderlik alt boyutlarında elde edilen ölçek puanlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yöntemi kullanılmıştır.

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağıtımcı liderlik ($f_{(5,654)} = 2.44, p < .05$) ve müdür liderlik fonksiyonuna ($f_{(5,654)} = 2.77, p < .05$) ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Ancak liderlik ekibi alt boyutu için öğretmenlerin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur ($f_{(5,654)} = 1.76, p > .05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda hem müdür liderlik fonksiyonunda hem de dağıtımcı liderlik ölçeği için 21-25 yaş aralığındaki öğretmenler ile 25 yaş ve üzerindeki tüm gruplarda yer alan öğretmenler arasında liderlik fonksiyon puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($p < .05$). 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin müdür liderlik fonksiyonu ve dağıtımcı liderlik ölçeği puan ortalamaları 25 yaş ve üzerindeki öğretmenlerden daha yüksektir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($F_{(5,654)} = 3.265, p < .05$). Örgütsel stresin diğer alt boyutları ile toplam ölçek puanları arasında cinsiyete göre anlamlı fark yoktur ($p > .05$). Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda 40 yaş ve altında yer alan tüm öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları 46 ve üzerindeki öğretmenlere göre daha yüksektir. Ayrıca 41-45 yaş ve 26-30 yaş aralığında olan öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p < .05$) ve 26-30 yaşında yer alan öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları 41-45 yaşındaki öğretmenlere göre daha yüksektir.

c) Branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.5. *Dağıtımcı liderlik ile örgütsel stresin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi analiz sonuçları*

	Branş	n	Ortalama	ss	t	p
Liderlik Fonksiyon	Sınıf Öğretmeni	279	3,93	0,80	2,282	0,023*
	Branş Öğretmeni	381	3,78	0,82		
Liderlik Ekibi	Sınıf Öğretmeni	279	3,82	0,85	2,498	0,013*
	Branş Öğretmeni	381	3,65	0,88		
Dağıtımcı Liderlik Toplam Puan	Sınıf Öğretmeni	279	3,88	0,80	2,479	0,013*
	Branş Öğretmeni	381	3,73	0,81		
Görev Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,75	0,56	-0,716	0,474
	Branş Öğretmeni	381	2,78	0,59		
Yetke Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,85	0,75	-1,031	0,303
	Branş Öğretmeni	381	2,91	0,75		
Üretim Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,90	0,82	-0,332	0,74
	Branş Öğretmeni	381	2,92	0,81		
Kümeleşme Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,68	0,72	-1,164	0,245
	Branş Öğretmeni	381	2,74	0,72		

Rol Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,22	0,81	-1,314	0,189
	Branş Öğretmeni	381	2,31	0,89		
Kültürel Yapısı	Sınıf Öğretmeni	279	2,95	0,64	0,678	0,498
	Branş Öğretmeni	381	2,91	0,69		
Örgütsel Stres Toplam Puan	Sınıf Öğretmeni	279	2,77	0,51	-0,952	0,342
	Branş Öğretmeni	381	2,81	0,54		

* $p < .05$

Öğretmenlerin branşlarına göre müdür liderlik fonksiyon ($t_{(658)} = 2.282$, $p < .05$) ve liderlik ekibi ($t_{(658)} = 2.498$, $p < .05$) alt boyutlarına ilişkin puanlar arasında ve dağıtımçı liderlik ($t_{(658)} = 2.479$, $p < .05$) istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Dağıtımçı liderlik ölçeği tüm alt boyutları için sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması branş öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin örgütsel stres ölçeğinde ve ölçeğin alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma görülmemektedir.

d) Kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.6. Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları

	Kıdem	n	Ortalama	ss	f	p	Fark/LSD
Liderlik Fonksiyon	0-5 yıl (1)	135	4,09	0,62	6,029*	0	1 ile 2,4
	6-10 yıl (2)	174	3,69	0,87			2 ile 3,5
	11-15 yıl (3)	123	3,9	0,77			3 ile 4
	16-20 yıl (4)	120	3,69	0,92			
	21 ve üstü (5)	108	3,88	0,81			
Liderlik Ekibi	0-5 yıl (1)	135	3,91	0,73	3,401*	0,001	1 ile 2,4
	6-10 yıl (2)	174	3,61	0,88			
	11-15 yıl (3)	123	3,77	0,89			
	16-20 yıl (4)	120	3,57	0,95			
	21 ve üstü (5)	108	3,77	0,88			
Dağıtımçı Liderlik Toplam Puan	0-5 yıl (1)	135	4,01	0,63	5,14*	0,009	1 ile 2,4
	6-10 yıl (2)	174	3,66	0,84			2 ile 3,5
	11-15 yıl (3)	123	3,85	0,79			3 ile 4
	16-20 yıl (4)	120	3,64	0,9			
	21 ve üstü (5)	108	3,84	0,81			
Görev Yapısı	0-5 yıl (1)	135	2,68	0,51	2,151	0	
	6-10 yıl (2)	174	2,8	0,59			
	11-15 yıl (3)	123	2,85	0,61			

	16-20 yıl (4)	120	2,79	0,56		
	21 ve üstü (5)	108	2,69	0,58		
Yetke Yapısı	0-5 yıl (1)	135	2,87	0,69	0,001	
	6-10 yıl (2)	174	2,93	0,77		
	11-15 yıl (3)	123	2,9	0,7	2,304	
	16-20 yıl (4)	120	2,96	0,74		
	21 ve üstü (5)	108	2,7	0,77		
Üretim Yapısı	0-5 yıl (1)	135	2,97	0,75	0,009	
	6-10 yıl (2)	174	2,97	0,87		
	11-15 yıl (3)	123	2,92	0,79	3,216*	
	16-20 yıl (4)	120	2,97	0,79		5 ile 1,2,3,4
	21 ve üstü (5)	108	2,66	0,8		
Kümeleşme Yapısı	0-5 yıl (1)	135	2,73	0,65	0,188	
	6-10 yıl (2)	174	2,77	0,8		
	11-15 yıl (3)	123	2,75	0,75	1,544	
	16-20 yıl (4)	120	2,72	0,7		
	21 ve üstü (5)	108	2,56	0,66		
Rol Yapısı	0-5 yıl (1)	135	2,23	0,83	0,833	
	6-10 yıl (2)	174	2,33	0,93		
	11-15 yıl (3)	123	2,27	0,88	0,366	
	16-20 yıl (4)	120	2,25	0,87		
	21 ve üstü (5)	108	2,23	0,74		
Kültürel Yapısı	0-5 yıl (1)	135	2,91	0,62	0,256	
	6-10 yıl (2)	174	2,94	0,71		
	11-15 yıl (3)	123	2,99	0,78	1,332	
	16-20 yıl (4)	120	2,97	0,61		
	21 ve üstü (5)	108	2,81	0,57		
Örgütsel Stres Toplam Puan	0-5 yıl (1)	135	2,78	0,48	0,026	
	6-10 yıl (2)	174	2,84	0,58		
	11-15 yıl (3)	123	2,83	0,52	2,793*	
	16-20 yıl (4)	120	2,83	0,5		5 ile 2,3,4
	21 ve üstü (5)	108	2,65	0,51		

* $p < .05$

Öğretmenlerin kıdemlerine göre müdür liderlik fonksiyon ($f_{(4,655)} = 6.029$, $p < .05$), liderlik ekibi ($f_{(4,655)} = 3.401$, $p < .05$) alt boyutlarında ve dağıtımçı liderlik ($f_{(4,655)} = 5.140$, $p < .05$) ilişkin puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir.

Dağıtımçı liderlik ölçeği tüm alt boyutlarında ve dağıtımçı liderlik ölçeğinde 0-5 yıl ile 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p < .05$). 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin liderlik ölçeği tüm alt boyutlarında

ortalaması 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Müdür liderlik fonksiyon boyutu için 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 11-15 yıl ile 21 yıl üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksektir. Son olarak 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin müdür liderlik fonksiyon alt boyutuna ilişkin puanlar arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 11-15 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalaması daha yüksektir.

Liderlik ekibi alt boyutunda ise 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır ($p<.05$). 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalaması 6-10 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin puan ortalamasından daha yüksektir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre örgütsel stres algısı ($f_{(4,655)} = 2.793$, $p<.05$) ve üretim yapısına ilişkin stres kaynakları ($f_{(4,655)} = 3.216$, $p<.05$) alt boyutuna ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Gruplar arasında anlamlı çıkan farklar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığı ise LSD çoklu karşılaştırma testleri sonucunda; 21 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları ile örgütsel stres toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır ($p<.05$). 21 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları ile örgütsel stres toplam puan ortalaması ile 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden daha düşüktür. Ayrıca 0-5 yıl ve 21 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında anlamlı fark vardır ($p<.05$) ve 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin üretim yapısı alt boyutuna ilişkin puan ortalaması daha yüksektir.

e) Öğrenim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. 7. *Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin öğrenim durumları değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi analiz sonuçları*

	Öğrenim	n	Ortalama	ss	t	p
Liderlik Fonksiyon	Lisans	606	3,84	0,83	-0,156	0,876
	Lisansüstü	54	3,86	0,72		
Liderlik Ekibi	Lisans	606	3,73	0,87	0,843	0,399
	Lisansüstü	54	3,63	0,89		
Dağıtımçı Liderlik Toplam Puan	Lisans	606	3,79	0,81	0,843	0,399
	Lisansüstü	54	3,76	0,74		

Görev Yapısı	Lisans	606	2,75	0,57	-1,987	0,047*
	Lisansüstü	54	2,91	0,62		
Yetke Yapısı	Lisans	606	2,87	0,74	-1,833	0,067
	Lisansüstü	54	3,06	0,76		
Üretim Yapısı	Lisans	606	2,89	0,81	-2,315	0,021*
	Lisansüstü	54	3,16	0,80		
Kümeleşme Yapısı	Lisans	606	2,71	0,73	-0,512	0,609
	Lisansüstü	54	2,76	0,68		
Rol Yapısı	Lisans	606	2,26	0,86	-0,498	0,618
	Lisansüstü	54	2,32	0,84		
Kültürel Yapısı	Lisans	606	2,93	0,66	-0,228	0,82
	Lisansüstü	54	2,95	0,73		
Örgütsel Stres Toplam Puan	Lisans	606	2,78	0,53	-1,876	0,061
	Lisansüstü	54	2,92	0,52		

* $p < .05$

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre müdür liderlik fonksiyon ($t_{(658)}=-0.156$, $p>.05$), liderlik ekibi ($t_{(658)}=843$, $p>.05$) alt boyutlarında ve dağıtımçı liderlik ($t_{(658)}=843$, $p>.05$) ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur. Öğrenim durumu öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin puanlarını farklılaştırmamıştır.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre üretim yapısına ilişkin stres kaynakları ($t_{(658)}=-2.315$, $p<.05$) ile görev yapısına ilişkin stres kaynakları ($t_{(658)}=-1.987$, $p<.05$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir. Lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin hem üretim yapısı hem de görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları lisans öğrenime sahip öğretmenlere göre daha yüksektir.

f) Okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4. 8. *Dağıtımçı liderlik ile örgütsel stresin okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları*

	Öğretmen Sayısı	n	Ortalama	ss	f	p	Fark/LSD
Liderlik Fonksiyon	15 ve altı (1)	219	3,93	0,73	4,248	0,006	
	16-30 (2)	206	3,92	0,77			
	31-45 (3)	185	3,69	0,92			3 ile 1,2
	46 ve üzeri (4)	50	3,7	0,87			
Liderlik Ekibi	15 ve altı (1)	219	3,8	0,82	4,542	0,001	
	16-30 (2)	206	3,82	0,81			
	31-45 (3)	185	3,61	0,95			3 ile 1,2

	46 ve üzeri (4)	50	3,43	0,94			4 ile 1,2
Dağıtımçı Liderlik	15 ve altı (1)	219	3,87	0,73	4,555	0,004	
Toplam Puan	16-30 (2)	206	3,88	0,76			
	31-45 (3)	185	3,65	0,9			3 ile 1,2
	46 ve üzeri (4)	50	3,58	0,84			4 ile 1,2
Görev Yapısı	15 ve altı (1)	219	2,63	0,55	6,176	0	1 ile 2,3,4
	16-30 (2)	206	2,81	0,54			
	31-45 (3)	185	2,84	0,62			
	46 ve üzeri (4)	50	2,89	0,57			
Yetke Yapısı	15 ve altı (1)	219	2,89	0,67	0,31	0,818	
	16-30 (2)	206	2,86	0,79			
	31-45 (3)	185	2,87	0,75			
	46 ve üzeri (4)	50	2,97	0,81			
Üretim Yapısı	15 ve altı (1)	219	2,98	0,75	1,097	0,35	
	16-30 (2)	206	2,91	0,86			
	31-45 (3)	185	2,83	0,82			
	46 ve üzeri (4)	50	2,92	0,87			
Kümeleşme Yapısı	15 ve altı (1)	219	2,73	0,72	1,827	0,141	
	16-30 (2)	206	2,64	0,72			
	31-45 (3)	185	2,72	0,71			
	46 ve üzeri (4)	50	2,9	0,75			
Rol Yapısı	15 ve altı (1)	219	2,24	0,83	0,743	0,526	
	16-30 (2)	206	2,3	0,87			
	31-45 (3)	185	2,22	0,86			
	46 ve üzeri (4)	50	2,4	0,96			
Kültürel Yapısı	15 ve altı (1)	219	2,95	0,67	1,102	0,348	
	16-30 (2)	206	2,96	0,67			
	31-45 (3)	185	2,86	0,67			
	46 ve üzeri (4)	50	3	0,67			
Örgütsel Stres	15 ve altı (1)	219	2,77	0,47	0,769	0,512	
Toplam Puan	16-30 (2)	206	2,79	0,55			
	31-45 (3)	185	2,79	0,55			
	46 ve üzeri (4)	50	2,9	0,6			

* $p < .05$

Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre müdür liderlik fonksiyon ($f_{(3,656)}=4.248$, $p < .05$), liderlik ekibi ($f_{(3,656)}=4.542$, $p < .05$) alt boyutları ve dağıtımçı liderlik ($f_{(3,656)}=4.555$, $p < .05$) ilişkin puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir.

Gruplar arasında anlamlı çıkan farklar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığı ise LSD çoklu karşılaştırma testleri sonucunda dağıtımçı liderlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında

çalışılan okulda 31-45 ile 15 altı ve 16-30 öğretmen bulunan gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). Çalıştığı okulda 31-45 arasında öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerin dağıtımcı liderlik ölçeği tüm alt boyutlarında 16-30 ve 15 altı öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerden daha düşüktür. Müdür liderlik fonksiyon boyutu için başka gruplar arasında anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

Liderlik ekibi alt boyutları için ise çalışılan okulda 46 üzeri ile 15 altı ve 16-30 öğretmen bulunan gruplar arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). 46 üzeri öğretmen çalıştığını belirten öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin puan ortalaması 15 altı ve 16-30 öğretmen çalıştığını belirten öğretmenlere göre daha düşüktür.

Çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark elde edilmiştir ($f_{(3,656)}=6.176$, $p<.05$). Örgütsel stresin diğer alt boyutları ile toplam ölçek puanları arasında çalışılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Gruplar arasında anlamlı çıkan farklar için farkın hangi gruplardan kaynaklandığı ise LSD çoklu karşılaştırma testleri sonucunda Çalışılan okulda 15 altı ile 16 üzerinde öğretmen bulunan tüm gruplarda görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında anlamlı fark elde edilmiştir ($p<.05$). Çalıştığı okulda 15 ve altında öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerin görev yapısına puanları 16 ve üzerinde öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerden daha düşüktür. Diğer gruplar arasında ise görev yapısına ilişkin stres kaynakları puanları arasında anlamlı fark yoktur ($p>.05$).

g) Çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 4. 9. *Dağıtımcı liderlik ile örgütsel stresin çalışma süresi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik yapılan Anova testi analiz sonuçları*

	Süre	n	Ortalama	ss	f	p	Fark (LSD)
Liderlik Fonksiyon	1-5 yıl (1)	437	3,89	0,79	2,2	0,086	
	6-10 yıl (2)	158	3,7	0,87			
	11-15 yıl (3)	44	3,9	0,82			
	16-20 yıl (4)	21	3,9	0,85			
Liderlik Ekibi	1-5 yıl (1)	437	3,75	0,85	1,932	0,407	
	6-10 yıl (2)	158	3,59	0,9			
	11-15 yıl (3)	44	3,91	0,9			
	16-20 yıl (4)	21	3,83	0,9			

Dağıtımçı Liderlik	1-5 yıl (1)	437	3,83	0,79	2,26	0,094
Toplam Paun	6-10 yıl (2)	158	3,65	0,85		
	11-15 yıl (3)	44	3,9	0,82		
	16-20 yıl (4)	21	3,87	0,84		
	1-5 yıl (1)	437	2,76	0,58	0,709	0,547
Görev Yapısı	6-10 yıl (2)	158	2,81	0,61		
	11-15 yıl (3)	44	2,67	0,44		
	16-20 yıl (4)	21	2,76	0,51		
	1-5 yıl (1)	437	2,88	0,74	0,798	0,495
Yetke Yapısı	6-10 yıl (2)	158	2,93	0,75		
	11-15 yıl (3)	44	2,74	0,7		
	16-20 yıl (4)	21	2,94	0,77		
	1-5 yıl (1)	437	2,91	0,83	1,048	0,371
Üretim Yapısı	6-10 yıl (2)	158	2,98	0,79		
	11-15 yıl (3)	44	2,76	0,75		
	16-20 yıl (4)	21	2,79	0,75		
	1-5 yıl (1)	437	2,71	0,72	0,849	0,467
Kümeleşme Yapısı	6-10 yıl (2)	158	2,76	0,75		
	11-15 yıl (3)	44	2,56	0,68		
	16-20 yıl (4)	21	2,73	0,64		
	1-5 yıl (1)	437	2,28	0,85	2,353	0,071
Rol Yapısı	6-10 yıl (2)	158	2,26	0,9		
	11-15 yıl (3)	44	2,05	0,65		
	16-20 yıl (4)	21	2,64	0,96		
	1-5 yıl (1)	437	2,93	0,69	0,141	0,936
Kültürel Yapısı	6-10 yıl (2)	158	2,93	0,65		
	11-15 yıl (3)	44	2,87	0,65		
	16-20 yıl (4)	21	2,96	0,51		
	1-5 yıl (1)	437	2,79	0,53	1,197	0,31
Örgütsel Stres Toplam Puan	6-10 yıl (2)	158	2,83	0,54		
	11-15 yıl (3)	44	2,66	0,44		
	16-20 yıl (4)	21	2,82	0,46		

**p<.05*

Öğretmenlerin çalışma süresine göre müdür liderlik fonksiyon ($f_{(3,656)}=2.200, p>.05$), liderlik ekibi ($f_{(3,656)}=1.932, p>.05$) alt boyutlarına ilişkin ve dağıtımıcı liderlik ($f_{(3,656)}=2.260, p>.05$) puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Öğretmenlerin çalışma süresine göre görev yapısı ($f_{(3,656)}=0.543, p>.05$), yetke yapısı ($f_{(3,656)}=1.696, p>.05$), üretim yapısı ($f_{(3,656)}=1.814, p>.05$), kümeleşme yapısı ($f_{(3,656)}=0.754, p>.05$), rol yapısı ($f_{(3,656)}=2.093, p>.05$), kültürel yapı ($f_{(3,656)}=0.371, p>.05$) alt boyutları ve örgütsel stres ($f_{(3,656)}=1.580, p>.05$) ölçeğinden elde edilen puanlar arasında anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Çalışma süresine göre öğretmenlerin örgütsel stres algısı ile alt boyutlarına ilişkin algıları farklılaşmamaktadır.

4.1.4. Dördüncü alt probleme yönelik bulgular

Tablo 4. 10. Öğretmenlerin yöneticilerinin dağıtımıcı liderlik rollerine olan algı puanları ve örgütsel stres puanları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Liderlik Fonksiyonu	1									
Liderlik Ekibi	,842**	1								
Dağıtımıcı Liderlik	,967**	,951**	1							
Görev Yapısı	-,060	-,084*	-,073	1						
Yetke Yapısı	-,130**	-,165**	-,152**	,524**	1					
Üretim Yapısı	-,089*	-,111**	-,103**	,497**	,587**	1				
Kümeleşme Yapısı	-,140**	-,161**	-,156**	,351**	,533**	,334**	1			
Rol Yapısı	-,070	-,083*	-,079*	,332**	,396**	,340**	,562**	1		
Kültürel Yapısı	-,063	-,085*	-,076	,333**	,449**	,331**	,615**	,526**	1	
Örgütsel Stres	-,132**	-,165**	-,153**	,734**	,846**	,720**	,759**	,619**	,673**	1

* $p<.05$, ** $p<.01$

Dağıtımıcı liderlik ile örgütsel stres arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($r=-.153, p=.000$). Dağıtımıcı liderlik ile görev yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.073, p=.000$), dağıtımıcı liderlik ile yetke yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.152, p=.000$), dağıtımıcı liderlik ile üretim yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.103, p=.000$), dağıtımıcı liderlik ile kümeleşme yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.156, p=.000$), dağıtımıcı liderlik ile rol yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.079, p=.000$) ve dağıtımıcı liderlik ile kültürel yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-.076, p=.000$) bir korelasyon bulunmaktadır.

Liderlik fonksiyonu ile örgütsel stres arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.132, p=.000$). Liderlik fonksiyonu ile görev yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.060, p=.000$), Liderlik fonksiyonu ile yetke yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.130, p=.000$), Liderlik fonksiyonu ile üretim yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.089, p=.000$), Liderlik fonksiyonu ile kümeleşme yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.140, p=.000$), Liderlik fonksiyonu ile rol yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.070, p=.000$) ve Liderlik fonksiyonu ile kültürel yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.063, p=.000$).

Liderlik ekibi ile örgütsel stres arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır ($r=-.165, p=.000$).). Liderlik ekibi ile görev yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.084, p=.000$), liderlik ekibi ile yetke yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.165, p=.000$),liderlik ekibi ile üretim yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.084, p=.000$), liderlik ekibi ile kümeleşme yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.161, p=.000$), liderlik ekibi ile rol yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.083, p=.000$) ve liderlik ekibi ile kültürel yapısı arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir korelasyon bulunmaktadır($r=-.085, p=.000$).

4.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bulgular aşağıda belirtilen altı başlıkta sunulmuştur.

4.2.1.Öğretmenlerin “Görev yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yapısı ile ilgili görüşleri Tablo 4.11 de sunulmuştur.

Tablo 4. 11. Öğretmenlerin görev yapısına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Görev yapısı	İş yükü	Okullarda proje hazırlamanın zorunlu tutulması(G1-G2-G3-G4-G5-G6-G7-G9-G10-G11-G14)	11
		Evrak işlerinin yoğun olması(G1-G6-G7-G9-G13)	5
		Veli ziyaretlerinin zorunlu olması(G5-G10-G14)	3

	Sosyal kulüplerin ders saatinin olmaması(G3-G10-G14)	3
	Nöbet görevi ve servis denetimleri(G2-G8-G9-G14)	4
İşin sıkıcı olması	Bir gün boyunca aynı sınıfa ders anlatmak(G3)	1
	Öğrenci seviyelerinin düşük olması(G13) (G4)	2
	Müfredatın çevre ile uymaması(G7-G11)	2
	Velilerin ilgisiz olması(G8)	1
	Ücret Adaletsizliği(G1-G6-G11)	3
Ücretin yetersiz olması	Tatil ve dinlenmeye zaman ayıramamak (G1-G2-G4-G7-G14)	5
	Ek İşler (G3-G4-G9-G13-G14)	5
	Temel ihtiyaçları karşılayamamak(G2-G5-G10-G12-G14)	5
Yükselme olanağının olmaması	İdareci atamalarında sözlü sınavın olması (G1-G2-G4-G5 G6-G7-G8-G9-G10-G11-G13)	11
	Uzman ve Başöğretmenlikte yazılı sınavın olması(G2-G3-G4-G12-G14)	5
Çalışma Koşullarının yetersiz olması	Isınmanın yetersiz olması(G2-G7-G8-G11)	4
	Havalandırma(G3-G12)	2

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Katılımcıların *görev yapısı* ile ilgili görüşleri beş temada toplanmıştır. Bunlar sırasıyla; “iş yükü, işin sıkıcı olması, ücretin yetersiz olması, yükselme olanağının olmaması ve çalışma koşullarının yetersiz olması” temalarıdır. Görev yapısı kategorisinde öğretmenlerde en fazla stres kaynağı oluşturan alt temalar; “okullarda proje hazırlamanın zorunlu tutulması” ve “idareci atamalarında sözlü sınavın olması” alt temalarında 14 öğretmenden 11 tanesi görüş bildirmiştir.

İş yükü temasında katılımcılar “okuldaki proje görevlerinin zorunlu olması” (11 kişi), “evrak işlerinin yoğun olması” (5 kişi), “nöbet görevi ve servis denetimlerinin olması” (4 kişi), “veli ziyaretlerinin zorunlu olması” (3 kişi) ve “sosyal kulüplerin ders saatinin olmaması” (3 kişi) olmak üzere sıralanmıştır. İş yükü teması ile ilgili bazı görüşler şöyledir;

“Okulda sürekli bir proje hazırlama ile ilgili gerelim yaşıyorum. Bu durum isteğe bağlı olmaktan çıkmış. Gecenin geç saatlerinde okulun sosyal medya grubundan rahatsız ediliyorum. Proje süreci kesinlikle gönüllülük esasına dayanmalıdır.” (G1)

“Adıyaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Erdemli ve Başarılı Birey Projesi (EDEP) ve İlçenin projesi Besni’de Eğitimin Niteliğini Artırma Projesi (BENAP) beni gerçekten çok yoruyor. Biz ilin projesi ile uğraşırken bu yetmez gibi birde ilçenin projesi çıktı. Asli görevimiz olan ders dışında birçok görevimiz oluyor.” (G5)

“Bizim eğitim sistemimiz aşırı evrak yükü üzerin yürüyor. Özellikle dönem başlarında ve ay sonlarında sürekli bir evrak yetiştirme ve okul idaresine teslim etme yoğunluğu yaşıyorum. Bu yoğunluk bende aşırı bir gerilim duygusu oluşturuyor.” (G7)

“EDEP kapsamında bizden sürekli veli ziyareti yapmamamız isteniyor hatta bu veli ziyaretine ait fotoğraf çekmemiz ve okul idaresi ile paylaşmamız zorunlu oluyor. Ben erkek bir öğretmenim ve veli ziyaretine gideceğim saatlerde öğrencilerimin babaları evde olmuyor. Anneleri evdeyken benim veli ziyareti yapmam da doğru olmuyor. Veli ziyaretleri konusunda çok sıkıntı yaşıyorum.” (G10).

“Sosyal kulüplerin bir ders saati bulunmuyor. Ancak okul idaresi bizden sürekli sosyal kulüple ilgili evrak hazırlamamızı ve e-okula sosyal etkinlik girmemizi istiyor. Saati olmayan bir görevi nasıl yerine getirebilirim?” (G14)

“Çalıştığım okul taşıma merkezi olduğu için servis denetimi, öğrencilerin öğle yemeğindeki sorumlulukları ve öğrencileri servise bindirme süreçleri beni yoruyor. Geçen yıl bir öğrencim servisin altında kalarak hayatını kaybetti. Bu durumdan dolayı servis ile ilgili hiçbir yerde görev almak istemiyorum. Bunun yanında çift nöbet görevi beni yoruyor.” (G8)

“İşin sıkıcı olması” teması ile ilgili katılımcılar sırasıyla; “öğrencilerin akademik seviyelerinin düşük olması” (2 kişi), “müfredatın çevre ile uyumsuz olması” (2 kişi), “bir gün boyunca aynı sınıfa ders anlatmak” ve “velilerin ilgisiz olması” (1 kişi) olmak üzere sıralanmıştır. “İşin sıkıcı olması” ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir;

“Okul müdürümüz seviye sınıfı oluşturdu. Bana da akademik seviyesi düşük olan sınıfı verdi. Derslerine girdiğim öğrencilerimin velileri arayıp sormuyor. Özellikle bu yıl öğretmenlik mesleği bana sıkıcı gelmeye başladı.” (G13)

“Mesleğimin ilk yıllarında asla işin sıkıcı olduğunu düşünmüyordum. Bilişim Teknolojileri dersinin 7-8. Sınıflarda olmaması ve sadece 5-6. Sınıflarda olması ve müfredatın dar kapsamlı olması bıkkınlık oluşturuyor.” (G11)

“Ücretin yetersiz olması” teması ile ilgili katılımcılar sırasıyla; “tatil ve dinlenmeye zaman ayıramamak” (5 kişi), “ek işler yapma zorunluluğu” (5 kişi), “zorunlu ihtiyaçları karşılayamama” (5 kişi) ve “ücret adaletsizliği” (3 kişi) olmak üzere sıralanmıştır. “İşin sıkıcı olması” ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şöyledir;

“Öğretmenlik mesleğinin ücretini yetersiz buluyorum. Bir öğretmen ekonomik olarak rahat edemediğinde (oto alım satımı, emlak alım satımı, kripto para alım satımı veya başka birinin üzerine iş kurarak hayatını devam ettirmek zorunda kalıyor. Bu kadar farklı

uğraşlarla uğraşan birinin de kendisini dersine adamakta zorlanacağını düşünüyorum. Ben inşaat işiyle uğraşıyorum ve eşim çalışmıyor. Maaşım yeterli olsa ben neden ek bir işle uğraşayım.” (G3)

“Öğretmen olarak aldığım maaş ile hayatımı devam ettiremediğim için kafelerde canlı müzik yapıp ek gelir sağlıyorum. Branşımın ders saati az olduğu için ek ders alamadığım için kafelerde canlı müzik yapmak zorundayım.” (G9)

“Ülkemizdeki artan hayat pahalılığı sonucunda aldığım maaş yetersiz kalıyor. Ben ve birçok arkadaşım geceleri pansiyonlarda nöbet görevi, özel ders vb. işler yapıyoruz. Kitap okumayı çok seven biriyim ancak şu an kitap almakta zorlanıyorum.” (G14)

Yükselme olanağının olmaması teması ile ilgili katılımcılar sırasıyla; “yöneticilik atamasında mülakatın olması” (11 kişi) ve “uzman ve başöğretmenlikte yazılı sınavın olması” (5 kişi) olmak üzere sıralamışlardır. “yükselme olanağının olmaması” teması ile ilgili bazı öğretmen görüşleri şunlardır;

“Şimdiki siyasi zeminde müdür yardımcısı veya müdür olabilmeyi mümkün görmüyorum. Geçen yıl yazılı sınavda ilçede en yüksek puanı alan arkadaşım sözlü sınavda 59 verilerek elendi. Elenmesinin tek sebebi farklı bir sendikaya üye olmasıydı.” (G10).

“Ben kendi çabamla yükseleceğimi asla düşünmüyorum. Hükümete yakın bir sendikanın üyesi değilseniz ne müdür yardımcısı ne de müdür olabilirsiniz. İnancım ve sendikamdan dolayı sözlü sınavda elerler.” (G9)

“Öğretmenlik meslek kanunu ile gelen kariyer basamağının öğretmenleri ayırtıracağını düşünüyorum. Öğretmenler odasında ücretli, sözleşmeli ve kadrolu öğretmen yetmezmiş gibi şimdi de uzman ve baş öğretmen ayrımı gelecek ve bunun sınavla olması bende endişe oluşturuyor.” (G4)

Çalışma koşullarının yetersiz olması temasıyla ilgili katılımcılar sırasıyla; “ısınmanın yetersiz olması” (4 kişi) ve “havalandırma” (2 kişi) olmak üzere sıralamışlardır. “Çalışma koşullarının yetersiz olması” temasıyla ilgili öğretmen görüşleri şunlardır;

“Köyde çalışıyorum ve okulumuz kömür ile ısınıyor. Biz üç sınıf öğretmeni ana binanın dışında eski binayı kullanıyoruz ve kışın ısınmakta çok zorlanıyoruz. Ana binadan ek tesisat çektikleri için geç ısınıyoruz. Biz de öğrencilerde üşüyoruz.” (G8)

“Görev yaptığım okul hayvan pazarına çok yakın bir yerde olduğu için sınıflara çok kötü bir koku geliyor. Havalar ısındığı zaman sınıfın pencerelerini kötü kokudan dolayı açamıyoruz.” (G12).

4.2.2.Öğretmenlerin “Yetke yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yetke yapısı ile ilgili görüşleri Tablo 4.12’ de sunulmuştur.

Tablo 4. 12. Öğretmenlerin yetke yapısına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Yetke yapısı	Karar süreçleri	İstişarenin (ortak aklın) olmaması (G1-G2-G3-G4-G5-G6-G8-G14)	8
		Göstermelik olarak fikirlerin alınması (G4-G13)	2
	Yetkilerin yetersiz olması	Velilerin sık sık şikâyet etmesi (G1-G2-G3-G4-G7-G10)	6
		Sınıf geçme ve yazılı sınav (G5-G6-G8-G9-G11-G13)	6
		Sınıf disiplini sağlayamama (G11-G12)	2
	Değerlendirmedeki adaletsizler	Adam kayırmacılık (G1-G3-G4-G5-G6-G7-G8-G9-G11-G13-G14)	11
		Çalışan ile çalışmayanı ayırt etmeme (G1-G3-G7-G12-G14)	5
		Ödül yönergesinde ki eksiklikler (G2-G12)	2

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Katılımcıların yetke yapısı ile ilgili görüşleri üç temada toplanmıştır. Bunlar sırasıyla; karar süreçleri, yetkilerin yetersiz olması ve değerlendirmedeki adaletsizlikler temalarıdır. Yetke yapısı kategorisinde öğretmenlerin en fazla görüş bildirdiği alt temalar; adam kayırmacılık (11 kişi) ve istişarenin olmaması (8 kişi) alt temalarıdır.

“Karar süreçleri” teması ile ilgili; “istişarenin olmaması” (8 kişi) ve “fikirlerin göstermelik alınması” (2 kişi) olmak üzere iki alt temada katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Okul Müdürümüz okul ile ilgili kararlarda bize sırf göstermelik olarak fikrimizi alır ancak kendi bildiğini okuyor. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Liselere Giriş Sınavı ile ilgili hedef belirleme formu göndermişti. Ben de branşım olan matematik ile ilgili gerçekçi bir hedef olan 2,5 net belirledim ve formu müdür beye verdim. Daha sonra Müdür Bey belirlediğim hedefi az bularak 3,5 nete çıkarmış. Kendisine sorduğumda ise ilçe bu neti az bulur diye yükselttiğini söyledi. Okulun matematik öğretmeni benim ve bu hedefi benim belirlemem gerekiyor ancak Müdür Bey kendi isteğine göre hedef belirliyor.” (G2)

“Genellikle okul idaresi kararlara katılım konusunda sembolik olarak fikrimizi alıyor ancak kendilerinin kafalarında almış oldukları kararları uyguluyorlar. Öğretmenler Kurulunda bir öğrenci hastalandığında veya herhangi bir sebepten dolayı eve gitmeleri gerektiğinde öğretmenler olarak müdür yardımcısına yönlendirilmesi konusunda karar alıyoruz ancak iş uygulamaya geldiğinde müdür yardımcısı öğrencileri biz öğretmenlere

yönlendiriyor. Sorumluluğu bizim sırtımıza yüklüyorlar. Öğretmenler kurulunda almış olduğumuz kararın göstermelik olduğuna örnek vermek istedim.” (G3)

“Yetkilerin yetersiz olması” teması ile ilgili; “Velilerin sık sık şikâyet etmesi” (6 kişi), “sınıf geçme ve öğrenci notları” (6 kişi) ve “sınıf disiplini sağlayamama” (2 kişi) olmak üzere iki alt temada katılımcılar görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Benim çalıştığım bütün okullarda ve sınıflarda temel prensibim vardır. Dersimde öğrenci kendi dersim dışında başka bir dersin araç-gereci ile uğraşırsa bu kitap da olsa bunu alır bir kenara koyarım. Bir gün bir kız öğrenci dersim Türkçe olduğu halde elinde matematik kitabı bir şeyler çözüyor. Kitabını aldım ve dolabıma koydum kendisine vermedim. Akşam öğrencinin babası aradı ve kızının kitabını alamayacağımı, böyle bir hakkımın olmadığını ve CİMER’e şikâyet edeceğini söyledi. Kendisine prensibimi anlattım ve yine yaparsa tekrar o kitabı alacağımı ifade ettim. Bir gün sonra müdür beni çağırdı ve konuyu veli ile beraber çözmemizi söyledi. Bende kendisine veli özür dilerse sorunun çözüleceğini söyledim. Müdür Bey bu olayda yanımda durmadı.” (G1)

“Ben sınıf öğretmeniyim ve bir öğrencinin sınıf geçip geçemeyeceğine karar veremiyorum. Öğrenci velisinin rızası olmadan sınıf tekrarı yaptırıyorum. Ben bu işin uzmanıysam bu konuda takdir hakkımın bende olmasını isterdim.” (G5)

“Sınıfta öğrenciler üzerinde ciddi problemler yaşıyorum. Öğrenci üzerinde değerlendirmede bulunamıyoruz. Bunu öğrenci de veli de çok iyi kullanıyor. Veli şikâyetleri ile sürekli karşı karşıya kalıyoruz. Soruşturmalarda gelen müfettişler de maalesef velinin sözüne itibar ediyor.” (G7)

“Özellikle sınıfı içindeki yetkilerimiz yetersiz. Öğrenci üzerinde bir yetkimiz olmayınca öğrenci de veli de seni ciddiye almıyor.” Bunun yanında dersim müzik olunca okul idaresi herkese 70 ve üstü verin kimseyi bırakmayın diye sürekli uyarıyorlar.” (G9)

“Değerlendirmedeki adaletsizlikler” teması ile ilgili; “adam kayırmacılık” (11 kişi), “çalışan ile çalışmayanı ayırt etmeme” (5 kişi) ve “ödül yönergesindeki eksiklikler” (2 kişi) olmak üzere katılımcılar üç alt temada görüşlerini bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Okul müdürü çalışan öğretmen ile çalışmayan öğretmen arasında adaletli bir değerlendirme yapmıyor. Benim zümrem birisi İlçe Milli Eğitim Müdürü’nün akrabası olduğu için ona çok güzel ders programı yapılıyor, 8. Sınıfların dersine girmediği halde bir bakıyorsunuz 8. Sınıftan kurs kendisine veriliyor. Okulun kuruluşundan beri bu okulda görev

yapıyorum ve okul için elimden ne geldiyse yapmışımdır. Bu adaletsizlikleri görünce sadece dersime girip çıkıyorum.” (G1)

“Ben üç yıl önce bulunduğum okulda bağlama grubu kurdum ve köyde öğrencilerimle beraber konser verdik. Müdür Bey, o anlık teşekkür etti. Öğrenciler beden eğitimi dersinde başarılı olduğunda okuldaki televizyonda boy boy fotoğrafları sergileniyor. Müdür bey toplantılarda sürekli beden eğitimi öğretmenini överken bizden hiç bahsetmiyor. Bu senede beden eğitimi öğretmenin evli ve eşi çalışmadığı için seçmeli derslerle beraber ona 26 saat ders verirken müzik dersine ait seçmeli ders açtırmadı.” (G7)

“Pandemi döneminde okulun tüm öğretmenleri olarak hepimiz canla başla canlı dersler yaptık. Yüz yüze eğitim başladıktan sonra LGS (Liselere Giriş Sınavı) de soru çıkan branş öğretmenlerine başarı belgesi verilmiştir. Ben de görsel sanatlar öğretmeni olarak iki defa resim yarışmasında ilde derece yapmama ve resim sergisi açmama rağmen herhangi bir başarı belgesine layık görülmemem motivasyonumu ve okul yönetimime olan adalet duygumu sarstı.” (G12)

4.2.3.Öğretmenlerin “Üretim yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üretim yapısı ile ilgili görüşleri Tablo 4.13’de sunulmuştur.

Tablo 4. 13. Öğretmenlerin üretim yapısına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Üretim yapısı	Zaman baskısı	Angarya görevler(G3-G11)	2
		Evrak işlerinin yoğunluğu(G4-G5-G8-G10-G14)	5
		Teneffüslerde soru çözümü(G2)	1
	Araç-gereç yetersizliği	Materyal Eksikliği(G2-G3-G7-G8-G9-G12)	6
		Fotokopi makinesinin yetersiz olması (toner ve kâğıt (G4-G5-G13)	3
		Akıllı tahta ve teknolojik aletlerin olmaması(G6-G11)	2
	Çalışmanın karşılığını alamamak	Velilerin ilgisiz tutumu(G1-G5-G8-G10)	4
		Okul müdürünün taraflı tutumu(G1-G3-G14)	3
		Öğrencilerin derslere ilgisizliği(G2-G4-G6-G13)	4

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Katılımcıların üretim yapısı ile ilgili görüşleri üç temada toplanmıştır. Bunlar sırasıyla, “zaman baskısı”, “araç-gereç yetersizliği” ve “çalışmanın karşılığını alamamak” temalarıdır. Üretim yapısı kategorisinde katılımcıların en fazla görüş bildirdiği alt temalar; “materyal

eksikliği” (6 kişi) ve “evrak işlerinin yoğun olması” (5 kişi) alt temalarında katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

“Zaman baskısı” temasının alt temaları sırasıyla; “evrak işlerinin yoğun olması” (5 kişi) “angarya görevler” (2 kişi) ve “teneffüslerde soru çözümü” (1 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“8. Sınıflarda zaman baskısını üst düzey yaşıyorum. Teneffüslerde koçluk projesindeki öğrencilerle görüşme yapıyorum bunun dışında öğrenciler çözemedikleri matematik sorusunu getiriyorlar ve fotokopi çekmem gerekiyor. O anki o yoğunluğu tarif edemiyorum. Teneffüste kendi kişisel ihtiyaçlarımı karşılayamıyorum.” (G2)

Teneffüs saatlerinde evrak hazırlama, koçluk görüşmeleri, öğrencilerin soruları gibi işlerden kafamı kaldıramıyorum. Ayrıca evrak işlerini evde de yapmaya devam ediyorum. Özellikle evrak işleri benim motivasyonumu bozuyor.” (G10)

“Ders görevim dışında branşımın yapısı gereği bilgisayar formatları, etkileşimli tahta bakımı, e-okul fotoğraflarının güncellenmesi gibi işlerin en kısa zamanda tamamlanmasının istenmesi bende gerilim oluşturuyor.” (G11)

“Araç-gereç eksikliği” temasının alt temaları sırasıyla; “materyal eksikliği” (6 kişi), “fotokopi makinesinin yetersiz olması” (3 kişi) ve “akıllı tahta ve teknolojik aletlerin yetersiz olması” (2 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Fotokopi ve toner konusunda okulda ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. Toner parasını öğretmenler olarak cebimizden karşılıyoruz. A4 kâğıtlarını ise öğrencilerden temin ediyoruz. İlçe Milli Eğitim okullara kâğıt gönderiyor ancak okul idaresi bize kâğıtları vermiyor.” (G4)

“Okulda etkileşimli tahta, projeksiyon, fen bilimleri ve matematik dersi ile ilgili araç gereç bulunmadığı için dersi somutlaştırmakta zorlanıyorum.” (G8)

“Okulumuzda Görsel Sanatlar Atölyesi olmadığı için resim dersini sınıflarda işlemekteyim. Resim çalışmaları yaparken ister istemez sınıfın zeminine dökülmektedir. Hizmetlilerle bu konuda sürekli tartışma yaşıyoruz. Okulum sosyo- ekonomik seviyesi düşük bir yerde olduğu için öğrencilerin çoğu istediğim malzemeleri alamamaktadır. Bu da benim verimliliği doğrudan etkilemektedir.” (G12)

“Çalışmanın karşılığını alamamak” temasının alt temaları sırasıyla; “velilerin ilgisiz tutumu” (4 kişi), “okul müdürünün taraf tutması” (3 kişi) “öğrencilerin derse ilgisizliği” (4 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Özellikle 5. Sınıf ve 8. Sınıflarda çalışmamın karşılığını alamadığımı düşünüyorum. 5.sınıflarda birçok öğrenci doğru dürüst okuma yazma bilmiyor. 8. Sınıf öğrencilerimiz LGS sürecini umursamıyorlar.” (G2)

“Okulum da hem Suriyeli hem de konargöçer öğrenciler bulunmaktadır. Bu durumda sınıfta kendimi de parçalasam herhangi bir dönüt alamıyorum. Veli desteğini hiç göremiyorum.” (G5)

“Çalıştığım okul dezavantajlı öğrencilerin bulunduğu bir okul. Olduğu için velilerden destek göremiyoruz. Okulda yapmış olduğumuz ders ve etkinliğe veli desteği alamadığımız için gayret ve çabalarımız havada kalıyor.” (G10)

4.2.4.Öğretmenlerin “Kümeleşme yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kümeleşme yapısı ile ilgili görüşleri Tablo 22 de sunulmuştur.

Tablo 4. 14. Öğretmenlerin kümeleşme yapısına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Kümeleşme yapısı	Huzursuzluk	Müdürün tutum ve davranışları(G1-G2-G3-G6-G7-G9-G12-G13-G14)	9
		Velilerin şikâyet etmesi(G4)	1
	Meslektaşlarla anlaşamamak	Bir öğretmen grubunun müdür ile beraber hareket etmesi(G1-G6-G7-G8-G11)	5
		Öğrencilere özel ders verme (G3-G5)	2
	Dedikodu yapılması	Öğretmen, müdür yardımcısı ve hizmetlilerin laf taşıması(G1-G3-G4-G5-G6-G8-G9-G11-G13-G14)	10
	Sosyal Destek	Hastalık, taziye ve cenaze(G1-G3-G9-G13)	4

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Katılımcıların kümeleşme yapısı ile ilgili görüşleri dört temada toplanmıştır. Bunlar sırasıyla, *huzursuzluk*, *meslektaşlarla anlaşamamak*, *dedikodu yapılması* ve *sosyal destek* temalarıdır. Kümeleşme yapısı kategorisinde katılımcıların en fazla görüş bildirdiği alt temalar;” öğretmen, müdür yardımcısı ve hizmetlilerin laf taşıması” (10 kişi) ve “müdürün tutum ve davranışları” (9 kişi) alt temalarında katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

“Huzursuzluk” temasının alt temaları sırasıyla; “müdürün tutum ve davranışları” (9 kişi) ve “velilerin şikâyet etmesi” (1 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Müdür bey’in Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerini yanına alıp onları bizim karımıza koyması ile beraber zaten okulda gruplaşma oluyor. Bu branş öğretmenleri ile bir sorun yaşadığımızda müdür odasına gidiyorlar. Bu branş öğretmenlerinin tüm istekleri gerçekleşiyor. Bir gün Müdür Bey okuldaki panoyu güncellememizi istedi. Biz de panoda bulunan Din Kültürü ile ilgili materyalleri indirdik. Din Kültürü öğretmenleri hemen müdür beyin yanına gittiler ve bizi müdür beye şikâyet ettiler. Müdür Bey sırf onlar için okula bir pano daha yaptırdı ve Din Kültürü Öğretmenleri materyallerini buraya asabileceklerini söyledi.” (G1)

“İş ortamında iki sebepten dolayı kendimi huzursuz hissediyorum. İlk olarak öğrenci velilerinin ikiye bölünmüş davranışlarından kaynaklanıyor. Geçen gün bir veli telefonla beni aradı öğrenci ile ilgili çalışmasını sağlamamı ve kendisinin bana her konuda destek olacağını söyledi. Nöbetçi olduğum gün öğrenci sınıfın düzeni bozduğunu gördüğümde öğrenciyi yanıma çağırarak uyardım. Daha sonra öğrenci eve gidip onu dövdüğümü ve kafasını duvara vurduğumu söylemiş. Veli önce İlçe Milli Eğitime oradan istediğini alamayınca hastaneye darp raporu almaya gitmiş ve muayene sonucunda herhangi bir darp izine rastlanmadığı ortaya çıktı. Öğrenci daha sonra babasına yalan söylediğini itiraf etmiş. Tüm bu süreç bende moral motivasyonumu düşürüyor.” (G4)

“Müdür Bey çok duygusal bir kişiliğe sahip olduğu için her şeyi yanlış yorumluyor. Bir gün kendisine farkında olmadan selam vermediğim için hemen okul gurubundan selamla ilgili beni kastederek bir mesaj attı ve bana karşı tavır almaya başladı.” (G13)

Meslektaşlarla antlaşamama temasının alt temaları sırasıyla; bir grup öğretmenin müdür ile beraber hareket etmesi (5 kişi) ve öğrencilere özel ders verme (2 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Bizim okulda Din Kültürü öğretmenleri ile ilgili bazı zaman sıkıntı yaşıyoruz. Daha önceki müdürümüz dini bir vakfa üyeydi ve Din Kültürü öğretmenleri ile toplantı yapıyordu. Onunla yakın olan öğretmenler bize soğuk davranmaya başlamıştı.” (G6)

“Bazı öğretmen arkadaşlar öğrencileri özel ders aracı olarak görüyorlar. Veliler okula geldiğinde onları ikna edip onlara özel ders veriyorlar. Özel ders verdikleri öğrencilerle diğer öğrenciler arasında ayırım yapıyorlar. Hatta özel ders verdikleri öğrencilerine birkaç gün önceden yazılı sınavın sorularını çözdürüyorlarmış. Bu konudan çok rahatsızım ve hiçbir öğrenciye özel ders vermiyorum “(G3)

“Dedikodu” temasının alt temaları sırasıyla; “öğretmen, müdür yardımcısı ve hizmetlilerin laf taşıması” olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Dedikodu, yalan ve iftiranın tam da merkezi bizim okul. Herkes herkesin kuyusunu kazıyor ve açığını arıyor. Öğrencileri bile kullanarak size iftira atabilirler ve her şeye hazırlıklı olmak lazım.” (G9)

“Birkaç öğretmenle yaşadığım sıkıntı bir bakıyorum müdür, müdür yardımcısı ve hatta hizmetliye kadar çok kısa sürede ulaşıyor. Biriyle tartıştıktan sonra ikili üçlü gruplarla kulislerin yapıldığını görüyorum.” (G11)

“Sosyal destek” temasının alt temaları sırasıyla; “hastalık, cenaze ve taziye ziyaretleri” konusunda katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Babam vefat etti ve okuldaki öğretmen arkadaşların bazıları ve Müdür Bey başsağlığı dilemediler. Ben evime Müdür Bey’in önderliğinde gelmelerini beklerdim. Kendisine bunu söylediğim zaman bana dönerek bekâr bir bayansın ve senin ne oturacak yerin ne de çayın olur diye gelmedik dedi. Ben de artık okuldaki düğün, cenaze, taziye gibi özel günlere katılmıyorum.” (G13)

“Cenazem ve taziyem olduğunda okuldaki birkaç öğretmen dışında müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin birçoğu ne yüz yüze ne de telefonla arayarak taziye dileklerini iletiyorlar.” (G3)

4.2.5.Öğretmenlerin “Rol yapısı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rol yapısı ile ilgili görüşleri Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 4. 15. Öğretmenlerin rol yapısına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Rol yapısı	Rol çatışması	Sendika temsilcisi(G1-G10)	2
		Kendi köyümde görev yapmak(G8)	1

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Katılımcıların “rol yapısı” ile ilgili görüşleri iki temada toplanmıştır. Bunlar sırasıyla, “sendika temsilcisi olma” ve “kendi köyünde görev yapmak” alt temalarıdır. Rol çatışması

temasının alt temaları sırasıyla; “sendika temsilcisi olmak” (2 kişi) ve “kendi köyünde görev yapmak” (1 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Bu yıl mensubu olduğum sendikanın ilçe temsilcisi oldum. Okul idaresi ile bazı görevlerde (veli ziyareti, çift nöbet vb.) durumlarda kendim için olmasa bile onların sıkıntılarını idare ile paylaşıyorum. İlçe temsilcisi değilken sadece öğretmen gözünden olaylara bakarken şimdi bunun yanına sendikacı kimliğim eklendi. Bazı durumlarda bu rollerin çatıştığı noktalar oluyor.” (G10)

“Kendi köyümde öğretmen olarak görev yaptığım için köylülerim ile öğretmen arkadaşlarım arasında kalıyorum. Bir gün akrabamın çocuğu samimi olduğum bir öğretmen arkadaşımın sınıfındaydı ve akrabam benim sınıfıma almak istiyordu. Kendisine öğretmen arkadaşımın çok başarılı bir öğretmen olduğunu söylememe rağmen akrabam sürekli çocuğunu sınıfıma almam konusunda ısrar etti. En son öğretmen arkadaş ile konuştuk ve durumu anlattım. Ben bu süreçte çok yorulmuştum.” (G8)

4.2.6. Öğretmenlerin “Kültürel yapı” ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kültürel yapısı ile ilgili görüşleri Tablo 4.16’da sunulmuştur.

Tablo 4. 16. Öğretmenlerin kültürel yapısına ilişkin görüşleri

Kategori	Tema	Alt Tema	f
Kültürel Yapı	Görüş Farklılığı	Sendikal farklılıklar(G3-G9-G12-G13)	4
		Dini demek ve cemaatler(G1-G6)	2
		Mezhep farklılıkları(G7)	1
	Statü düşüklüğü	Sembolik hatırlanma(G1)	1
		Basılı ve sosyal medyada olumsuz haberler(G2-G8)	2
		Hükümetin ve bakanlığın yanlış politikaları(G4-G7-G10)	3
		Ücret yetersizliği(G9-G11)	2
		Şikâyet edilmesi(G3-G14)	2
	Moral bozukluğu	Okul müdürünün tutum ve davranışları (G3-G4-G5-G6-G7-G9-G12-G13-G14)	9
		Bakanlığın sık sık politika değiştirmesi(G8-G10)	2
		Okuldaki gruplaşma(G11)	1
		Veli ve öğrencilerin şikâyet etmesi(G1)	1

*Bir katılımcı birden fazla görüş bildirmiştir.

Katılımcıların “kültürel yapı” ile ilgili görüşleri üç temada toplanmıştır. Bunlar sırasıyla, “görüş farklılığı”, “statü düşüklüğü” ve “moral bozukluğu” temalarıdır. Kültürel yapı kategorisinde katılımcıların en fazla görüş bildirdiği alt temalar; “okul müdürünün davranışları” (9 kişi) ve “sendikal farklılıklar” (4 kişi) alt temalarında katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

“Görüş farklılığı” temasının alt temaları sırasıyla; “sendikal farklılıklar” (4 kişi), “dini dernek ve cemaatler” (2 kişi) ve “mezhep farklılıkları” (1 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Okulda görüş farklılığının en önemli sebeplerinden birisi sendikal olarak gruplaşmadır. Okulumuzda öğretmenler üç farklı gruba ayrılmış durumdadır. Bu kadar parçalanmış bir okulda beraber karar alma bir konu hakkında beraber hareket etmek imkânsız hale gelmiştir.” (G9)

“Okulumuzda iki sendika grubu arasında bir gruplaşma bulunuyor. Okul müdürümüzün sendikası ve onun grubu ile diğer sendikanın grubu arasında bir görüş farklılığı bulunuyor. Bu durum beraber hareket etmeye imkân vermiyor.” (G12)

“Müdür Bey, dini vâkıfına yakın olan öğretmenlerle diğer öğretmenler arasında ayrımcılık yapıyor. Kapalı olmayan bayanları sürekli uyarıyordu. Bu ayrımcılık da ister istemez okulda kutuplaşmaya yol açıyor..” (G6)

“Okulda kendi ideolojik ve mezhebime göre 4 kişilik bir ekibimiz var. Bunun dışında farklı inanç ve sendikal anlamda da gruplar bulunmaktadır. Ramazan ayında arkadaşlarla ve Müdür Bey ile sıkıntı yaşıyoruz.” (G7)

“Statü düşüklüğü” temasının alt temaları sırasıyla; “sembolik hatırlanma” (1 kişi), “basılı ve sosyal medyadaki olumsuz haberler” (2 kişi), “hükümetin ve bakanlığın yanlış politikaları” (3 kişi), “ücretin yetersiz olması” (2 kişi) ve “şikâyet edilmek” (2 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Sadece 24 Kasım Öğretmenler Gününde hatırlanmak yetmiyor. Geride kalan 364 gün boyunca sürekli toplum tarafından şikâyet edilen bir meslek icra ediyoruz. Sembolik olarak hatırlanmak yerine her gün kıymeti bilinen bir meslek olmasını isterim.” (G1)

“Toplum nezdinde özellikle de TV ve İnternet ortamında öğretmenlerle ilgili olumsuz çıkan haberlerden (dayak, taciz vb.) dolayı öğretmenlere bakış gittikçe olumsuz bir hal almaktadır. Bir gün kurs bitiş saatinden 15 dakika sonra öğrencileri evlerine gönderdim. Akşam veli beni aradı ve neden geç gönderdiğimi sordu. Ben de soru çözdüğümüzü ve akışın bozulmasını istemediğim için 15 dakikalık bir gecikme olduğunu ifade ettim. Veli

televizyonlarda olumsuz öğretmen haberleriyle karşılaştığını ve insanın korktuğunu söyledi. *İnanın o an aklım başımdan gitti. Kendimi hiç bu kadar kötü hissetmemiştim.*” (G2)

“Son yıllarda hükümetin ve bakanlığın yanlış politikalarından kaynaklı toplum tarafından öğretmenliğin kıymetinin olmadığını düşünüyorum. Ne okul idaresine karşı ne veliye karşı hiçbir gücümüz yok. Öğretmenlik birileri tarafından sürekli şikâyet edilen ve sürekli ifadesi alınan bir meslek grubuna dönüşmüştür” (G7)

“Öğretmenlik mesleğinin özellikle son 15-20 yıllık süreçte ekonomik nedenlerden dolayı statüsünün çok düştüğünü düşünüyorum.” (G11)

“Moral bozukluğu” temasının alt temaları sırasıyla; “okul müdürünün davranışları” (9 kişi) “bakanlığın sık sık politika değiştirmesi” (2 kişi), “gruplaşma” (1 kişi) ve “veli ve öğrencilerin şikâyet etmesi” (1 kişi) olmak üzere katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır;

“Okul idaresinin adaletli davranmadığını düşündüğüm için sürekli tetikteyim. Müdür yardımcısı yine bana hangi Suriyeli öğrenciyi getirecek. Bunun yanında çift nöbet olduğunda ilk listeye yazılacak kişi ben miyim? Bu olumsuz duygularda bende moral bozukluğu oluşturuyor.” (G5)

“Müdür Bey’in yanlış davranması, duygusal tavırlarının bulunması moral bozukluğumun zirvesi oluyor. Okulda olduğu sürece moralimizi çok kolay bozmaktadır. Bir bakarsın ki sınıfta öğrenci azarlıyor, bir bakarsın sınıfa gelmiş ve sen ayağa kalkmadığın için sana küsmüş. Müdür beyin duygularının okulun iklimini belirlediği ortamda görev yapmak gerçekten zor.” (G7)

“Milli Eğitim Bakanlarının çok sık değişmesi ve her gelenin sil baştan politika belirlemesi bende belirsizlik oluşturuyor. Tam bir değişime alışıırken bakan değişiyor ve yeni uygulamalar başlıyor”. (G8)

“Okulda oluşan bu grup ortamından ve olumsuz okul atmosferinden çok etkilenmeye başladım. Sürekli kendimi sorgulamaya başladım. Odama geçip “ben niye buradayım” ben ne zaman buradan gideceğim” gibi sorular sormaya başladım. Hatta ve hatta odamda bir kelebek ben üzgün olduğumda başımın etrafında uçtuğunu gözlemledim.” (G11).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın nicel boyutunda, öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik uygulama becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek; bu algıların öğretmenlerin (cinsiyet, yaş, branş, mesleki kıdem, okulda çalışma süresi, öğrenim durumu ve öğretmen sayısı) değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek; dağıtımçı liderlikle örgütsel stres arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik sonuçların belirlenerek tartışılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğretmenlerin stres kaynaklarının (görev yapısı, yetke, üretim, kümeleşme, rol yapısı ve kültürel yapı) boyutlarında öğretmen görüşlerinin derinlemesine incelenip tartışılması amaçlanmaktadır.

5.1.1. Birinci alt probleme yönelik tartışma ve sonuç

İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini ifade etmektedirler. İlk ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri ölçeğin hem liderlik fonksiyonu boyutunda hem de liderlik ekibi boyutunda yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı sergilemektedirler. Liderlik ekibi (3,72) alt boyutu, dağıtımçı liderlik toplam puan(3,79) ve liderlik fonksiyonu (3,84) boyutundan oluşmaktadır. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik toplam puanında ve ölçeğin alt boyutları olan liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi boyutlarında okul müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler. İlk ve ortaokullarda okul müdürleri öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik davranışı göstermeleri için fırsat tanımlarından kaynaklanıyor olabilir.

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında; Smith (2007), Eggen (2010), Korkmaz ve Gündüz (2011), Rabindarang, Bing ve Yin (2014), Uçar (2015), Ereş ve Akyürek (2016), Yan vd. (2017), Delibaş (2018), Gökyer (2018), Gökyer ve Yılmaz (2018), Akgün (2019), Atıkan (2019), Kulu (2020), Cansev (2021), Çomak (2021), Sevim (2021) ve Köroğlu ve Çoban (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik gösterme davranışının yüksek düzeyde gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonucu ile çalışmamızın sonucu örtüşmektedir. Bunun yanında Ağırdaş (2014), İşcan (2014), Ulusoy (2014), Akdemir (2016) ve Mermer (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik davranışı “orta düzeyde” çıkmıştır.

Bu çalışmaların sonucu ile çalışmamız farklılık göstermektedir. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtımcı liderlik davranışı gösterdikleri algısına sahiptirler. Dağıtımcı liderlik ölçeğinin hem liderlik fonksiyonu boyutunda hem de liderlik ekibi boyutunda okul müdürleri yüksek düzeyde dağıtımcı liderlik davranışı sergilemektedirler İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürleri yüksek düzeyde dağıtımcı liderlik davranışı göstermektedir.

5.1.2.İkinci alt probleme yönelik tartışma ve sonuç

İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre; rol yapısı alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin toplamında “orta” düzeyde stres yaşamaktadırlar. Rol yapısı alt boyutunda ise “az” düzeyde stres yaşamaktadırlar. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler en fazla kültürel, üretim ve yetke yapısı alt boyutlarında stres yaşamaktadırlar.

Öğretmenler, mesleğinin son yıllarda toplum tarafından değersiz görülmesi, okulun yönetim tarzı ve yönetim tarzındaki eksiklikler ve öğretmenlerin çalışmalarının karşılığını alamamalarından kaynaklı stres yaşıyor olabilirler. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin toplum tarafından değersiz görüldüğü belirtilmektedir. Öğretmenler bunun sebebini ağırlıklı olarak Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) politikalarından kaynaklandığını ve öğretmen ücretlerinin yetersiz olmasından kaynaklandığını düşünmektedirler. Araştırmanın nitel boyutunda da ortaya konulan bir diğer sonuç okul yönetimlerinin yönetim tarzına (yetke) ait olumsuz özellikler ortaya konmaktadır. Öğretmenler okuldaki karar süreçlerine katılamadıklarını katılsalar bile göstermelik olarak fikirlerinin alındığını düşünmektedirler. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik üçüncü olarak da öğretmenler yaptıkları işin karşılığını alamadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler hem ücret anlamında hem de yaptıkları işten doyum anlamında istediklerini elde edememektedirler. Öğrencinin bir üst sınıfa geçip geçmemesi konusunda bile son kararı öğretmenin veremediğini ifade etmektedirler. Bu yönüyle araştırmanın nicel boyutu ile nitel boyutu birbirini desteklemektedir. Öğretmenlerin en az stres yaşadığı alt boyut ise rol yapısı boyutudur. Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile öğretmenlik rollerinin uyumlu olması ve öğretmenlerin profesyonel davranış sergilemeleri rol çatışmasının ve rol belirsizliği düzeyinin düşük olmasında etkili olabilir. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin rol yapısından kaynaklı daha az düzeyde stres yaşamaktadırlar. Bu yönüyle de araştırmanın nicel boyutu ile nitel boyutu örtüşmektedir. Öğretmenlerin yaşamış olduğu orta düzey stres aslında bir belirsizliğin işareti olabilir. Orta düzey stres kişinin verimliliğini artırabildiği gibi gerekli

okul yöneticileri tarafından bu durumun iyi analiz edilip önlemler alınmadığında öğretmenlerin stres düzeylerinin yükselmesine sebep olabilir.

Alan yazınındaki çalışmalara bakıldığında; Albert ve Edge (1991), Dussoult vd. (1999), Karadavut (2005), Ekinci (2006), Gülbeyaz (2006), Yılmaz (2007), Merken (2011), Bertan (2012), Keskin (2012), Koçak (2014), Rabindrang vd. (2014), Özalp (2014), Göksoy vd.(2015), Sirke (2016), Şirin (2018), Gökpınar (2019), Yolabakan (2019), Yetim (2019), Evrenkaya (2019), Zeybek (2020), Konanç (2020), Mantı (2020), Yılmaz (2020), Arıcı (2020), Yüksel (2021), Tipi (2022) ve Halitoğlu ve Akpınar (2022) tarafından yürütülen çalışmalarda da öğretmenlerin “orta” düzey stres yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ile araştırmanın sonucu örtüşmektedir. Ancak Borg ve Riding (1991), Aslan ve Bakır (2018), Dak (2019), Aydın (2021) ve Bektaş (2021) tarafından yürütülen çalışmalarda ise öğretmenlerin stres düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile çalışmamamızın bulgusu farklılık göstermektedir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışma

Öğretmenlerin *cinsiyet* değişkenine göre dağıtımçı liderlik algısında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı göstermelerinde cinsiyet değişkeni belirleyici olmamaktadır. Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin ortalamaları birbirine yakındır. Erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışı göstermeleri konusunda benzer düşünceye sahiptir. Dağıtımçı liderliğin alt boyutları liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi boyutunda hem de ölçeğin genel boyutunda öğretmenlerin benzer ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin nesnel ölçütlerle okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışını değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırmanın *cinsiyet* değişkeni ile örgütsel stres ölçeği ve alt boyutları arasında yapılan t testi sonucunda üretim yapısı boyutu dışında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Üretim yapısı boyutunda ise kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha fazla stres yaşamaktadır. Örgütsel stres ölçeğinin toplamında ve üretim yapısı alt boyutu dışında erkek öğretmenlerle kadın öğretmenlerin stres puanları birbirine yakındır. Cinsiyet değişkeni öğretmenlerin örgütsel stres yaşamalarında belirleyici bir rol oynamamaktadır. Bu durum bize İlk ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres kaynaklarının benzer olduğu ve her iki grubunda bu stres kaynaklarından benzer derecede etkilendiği söylenebilir.

Örgütsel stres ölçeğinin üretim yapısı boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin yürütülmesi sürecinde ortaya çıkan; araç-gereç eksikliği, çalışmaların karşılığını tam alamama, verilen kararların yaratmış olduğu vicdani sorumluluk gibi hususlardan erkek öğretmenlere göre daha fazla etkilenmiş olabilirler. Araştırmanın nitel boyutunda da kadın öğretmenlerin olumsuz durumlardan erkek öğretmenlere göre daha fazla etkilendikleri görülmektedir. Öğrenci ile ilgili bir karar verirken kadın öğretmenlerin daha fazla zorlandığı görülmektedir. Eğitim-öğretim süreci sonucunda elde ettikleri değişimin ya da performansın düşük kalması kadın öğretmenleri daha fazla etkilemektedir. Yılmaz (2007) tarafından 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Gaziantep ilinde yapmış olduğu araştırmada üretim yapısı boyutunda kadınların stres kaynaklarının erkeklerden fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile araştırmamızın sonucu örtüşmektedir. Koçak (2014) tarafından Kahramanmaraş il merkezinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmanın sonucunda üretim yapısı boyutunda erkek öğretmenlerin stres kaynaklarının kadın öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile bizim araştırmamızın sonucu farklılık göstermektedir.

Dağıtımçı liderlik ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Liderlik fonksiyonu boyutunda 21-25 yaş arası öğretmenler 25 yaş üzeri öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde liderlik fonksiyonu ve dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler. 21-25 yaş grubundaki öğretmenlerle görev yapan okul müdürleri bu yaş grubundaki genç öğretmenleri anlayan, onlara liderlik yapan ve onlarla güçlü iletişim becerisi kurmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun yanında 21-25 yaş grubundaki öğretmenler aday ve sözleşmeli öğretmenlerdir. Aday ve sözleşmeli olmalarından kaynaklı okul müdürlerini daha yüksek puanla değerlendirmiş olabilirler. Liderlik ekibi boyutunda ise yaş değişkeni açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Akgün (2019) tarafından yapılan araştırmada ise genç öğretmenler okul yöneticilerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiğini düşünmektedirler. Bu sonuç ile araştırmanın bulgusu örtüşmektedir. İşcan (2014) tarafından yapılan çalışmada 41-50 yaş arasında ki öğretmenlerin 21-30 ve 31-40 arasında ki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çomak (2021) tarafından yapılan araştırmada ise 41 yaş üzerinde bulunan öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algısının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlarla araştırmanın bulgusu farklılık göstermektedir.

Örgütsel stres ile *yaş* değişkeni arasında üretim yapısı alt boyutu dışında anlamlı bir fark elde edilememiştir. Öğretmenlerin yaşamış olduğu stres kaynağı ile öğretmenlerin yaşları arasında belirleyici bir fark oluşmamıştır. Öğretmenlerin genç veya yaşının ileri olması stres kaynaklarından etkilenmeleri üzerinde belirleyici değildir. Bu durumda öğretmenlerin yaşamış oldukları stres kaynaklarının herkesi etkileyen kaynaklar olduğunu ortaya koymaktadır. Mesleğe yeni başlamış bir öğretmen ile emekliliği yaklaşmış bir öğretmen örgütsel anlamda aynı stres kaynaklarından etkileniyor olabilir.

Üretim yapısı boyutunda ise yaş değişkeni ile anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. 40 yaş altındaki öğretmenlerin stres puanları 46 yaş ve üzeri öğretmenlerin stres puanlarından daha yüksek çıkmıştır. 26-30 yaş arasındaki öğretmenler 41-45 yaş arasındaki öğretmenlere göre daha fazla stres yaşamaktadırlar. 40 yaşın altındaki öğretmenler eğitim-öğretim süreci boyunca çalışmanın karşılığını alamama, araç-gereç eksikliği ve verilen işleri kısa sürede bitirme noktasında görev odaklı ve daha idealist olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Genç öğretmenler üretim yapısı alt boyutundan daha olumsuz etkileniyor olabilirler. Genç öğretmenlerin stres yaşadıkları bu boyutlarda yaşı ileri olan öğretmenler daha az stres yaşamaktadırlar. 40 yaş üzeri olan öğretmenler üretim yapısı boyutundaki hususlardan daha az etkilenmeleri tecrübeli ve profesyonel olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Ceyhun (2009), Moğul (2014), Özalp (2014), Göksoy vd. (2015), Sönmez (2017), Mantı (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda genç öğretmenlerin yaşı ileri olan öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar ile araştırmamızın sonucu örtüşmektedir. Şirin (2018), Dak (2019) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda genç öğretmenler daha düşük düzeyde stres yaşamaktadırlar. Bu sonuçlarla araştırmamızın bulgusu örtüşmemektedir.

Dağıtımçı liderlik ölçeğinde ve ölçeğin alt boyutlarında *branş değişkeni* açısından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin okulda tüm gün bulunması ve kendisini okula ait hissetmesi ve okul müdürüyle daha fazla zaman geçirmesi sınıf öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik ortalamalarının branş öğretmenlerine göre daha yüksek olmasını sağlayabilir. Branş öğretmeninin boş günlerinin olması, okulda daha az zaman geçirmelerinden dolayı branş öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik ortalaması daha düşük olabilir.

Çomak (2021) ve Sevim (2021) tarafından yapılan çalışmalarda da sınıf öğretmenlerinin dağıtımçı liderlik puan ortalaması branş öğretmenine göre daha yüksektir. Bu sonuç ile çalışmamızın sonucu örtüşmektedir.

Öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres kaynaklarında sınıf öğretmeni ile branş öğretmenlerinin stres puan ortalaması birbirine yakındır. İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin stres kaynakları benzerdir. Hem sınıf öğretmenleri hem de branş öğretmenleri benzer ve genel konularda (maaş yetersizliği, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması vb.) stres yaşıyor olabilirler.

Alan yazınında Karadavut (2005), Merkan (2011) ve Özbaş (2019) tarafından yapılan araştırmalarda da branş değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuçlar araştırmamızı desteklemektedir. Nasser ve Allija (2014), Nobila (2014) ve Carrol vd. (2021) tarafından yapılan araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin (ilkokul) ortaokul öğretmenlerine (branş) göre daha fazla stres yaşamaktadırlar. Bu sonuçlar araştırmamızdan farklılaşmaktadır.

Dağıtımçı liderlik ölçeğinin liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi alt boyutlarında *kıdem değişkeni* açısından anlamlı bir fark çıkmıştır. Dağıtımçı liderlik ölçeğinin liderlik fonksiyonu ve liderlik ekibi alt boyutlarında 0-5 yıl *kıdeme* sahip öğretmenlerin dağıtımçı liderlik puan ortalaması 6-10 yıl ve 16-20 yıl *kıdeme* sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Düşük *kıdeme* sahip öğretmenlerin (0-5 yıl) yüksek *kıdeme* sahip öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik sergilemelerinin nedeni 0-5 yıl *kıdeme* sahip öğretmenleri okul müdürlerinin daha iyi anlamaları, onların istek ve ihtiyaçlarını dinlemeleri ve yeni nesil öğretmenlerle okul yöneticilerinin etkili iletişim kurması olabilir. Alan yazınında Ulusoy (2014) ve Gökyer ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da *kıdeme* düşük olan öğretmenlerin dağıtımçı liderlik puanlarının yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Dağıtımçı liderlik ölçeğinin liderlik fonksiyonu boyutunda 6-10 yıl *kıdeme* sahip öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ortalaması 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri olan öğretmenlerden daha düşüktür. 6-10 yıl *kıdeme* sahip öğretmenler 11-15 yıl ve 21 yıl üzeri öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha düşük düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler. 6-10 yıl *kıdeme* sahip öğretmenler okul müdürlerinden liderlikle ilgili beklentileri artmış olabilir. Alan yazınında, Yetim (2015), Akdemir (2016), Delibaş (2018) ve Çomak (2021) tarafından yapılan araştırmalarda da yüksek *kıdeme* sahip öğretmenler düşük *kıdeme* sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha yüksek dağıtımçı liderlik

davranışı gösterdiğini düşünmektedirler. Bu sonuçlar araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları ile kıdem değişkeni arasında yapılan anova testi sonucunda örgütsel stres ölçeğinde ve üretim yapısı alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Örgütsel stres ölçeği ile *kıdem* değişkeni arasında yapılan anova testi sonucunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde stres yaşamaktadırlar. Üretim yapısı boyutunda ise 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük seviyede stres yaşamaktadırlar. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler daha tecrübeli olduklarından dolayı okuldaki stres kaynaklarından daha az etkileniyor olabilirler. Alan yazınında Yılmaz (2007), Nobila (2014), Sönmez (2017), Arıcı (2020) ve Corrol vd. (2021) ilgili çalışmaların sonucu ile örtüşürken; Nasser ve Allija (2014), Yıldız (2016), Yetim (2019), Kaplan (2021) ve Tipi (2022) tarafından yapılan çalışmalarda ise kıdem yılı yüksek olan öğretmenlerin daha fazla stres yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile araştırmamızın sonucu farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin dağıtımçı liderlik davranışı ile *öğrenim durumu* değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumlarının lisans veya lisansüstü olması öğretmenlerin dağıtımçı liderlik algısı bakımından bir farklılık oluşturmamaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim durumları değişkeni ile örgütsel stres ölçeği ve örgütsel stres ölçeğin alt boyutları arasında yapılan anova testi sonucunda anlamlı fark çıkmıştır. Görev yapısı alt boyutu ile üretim yapısı alt boyutunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Görev yapısı ve üretim boyutunda lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin stres kaynakları puanları lisans öğrenime sahip öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe örgütten beklentileri artmasından kaynaklanıyor olabilir. Moğul (2014), Sirke (2016), Sönmez (2017) ve Yolabakan (2019) yapılan araştırmaların sonucu ile bu çalışmanın sonucu örtüşmektedir. Gülbeyaz (2006), Dak (2019) ve Evrenkaya (2019) tarafından yapılan çalışmalarda lisans seviyesinde ki öğretmenlerin stresi yüksek lisansa göre daha yüksektir. Bu sonuç ile çalışmamızın sonucu farklılaşmaktadır.

Okuldaki öğretmen sayısı ile dağıtımçı liderlik ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Görev yaptığı okulda 31-45 arasında öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında 16-30 ve 15 altı öğretmen

bulunduğunu belirten öğretmenlerden daha düşüktür. 31-45 arası öğretmenin bulunduğu okulda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin daha düşük düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı sergilediğini düşünmektedirler. Öğretmen sayısının az olduğu okulda görev yapan öğretmenlerse (15 altı, 16-30) okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı gösterdiklerini düşünmektedirler. Öğretmen sayısının az olduğu okullardaki öğretmenlerle okul müdürleri arasında paylaşım, yetki ve güven ilişkisi daha iyi olabilir. Kalabalık okullarda ise okul müdürleri öğretmenlerle yetki ve sorumluluk paylaşımı daha sınırlı olabilmektedir. Uçar (2015) ve Sevim (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmen sayısının az olduğu okullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı sergilediğini düşünmektedirler. Bu sonuç ile araştırmanın bulgusu örtüşmektedir.

Görev yaptığı okulda 46 ve üzeri öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerin dağıtımçı liderlik ölçeğinin liderlik ekibi ve dağıtımçı liderlik ölçeğinin toplamında 15 altı ve 16-30 öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerden daha düşüktür. Öğretmen sayısının çok olduğu (46 ve üzeri) okullarda görev yapan öğretmenler öğretmen sayısının daha az olduğu (15 ve altı- 16-30) okullarda görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin dağıtımçı liderlik davranışını daha düşük düzeyde görmektedirler. Kalabalık okullarda okul müdürleri dağıtımçı liderlik becerilerini (ekip olma, yetki ve sorumluluk paylaşma) daha sınırlı paylaşmasından kaynaklanıyor olabilir. Uçar (2015) ve Sevim (2021) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmen sayısının az olduğu okullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin daha yüksek düzeyde dağıtımçı liderlik davranışı sergilediğini düşünmektedirler. Bu sonuç ile araştırmanın bulgusu örtüşmektedir.

Öğretmenlerin örgütsel stres ölçeği ile çalışılan okuldaki öğretmen sayısı arasında görev yapısı alt boyutu dışında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı ile öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres düzeyi benzerdir. Öğretmen sayısının çok fazla olduğu okulda görev yapan öğretmen ile öğretmen sayısının çok az olduğu okuldaki öğretmenin örgütsel stres kaynakları benzerdir. Öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres kaynakları öğretmenlerin tümünü etkileyen ücret yetersizliği, çalışmanın karşılığını alamamak, mesleğin statüsünün düşmesi ve değerlendirmedeki adaletsizlikler gibi genel hususlardır.

Görev yapısı alt boyutu ile çalışılan okuldaki öğretmen sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalıştığı okulda 15 ve altında öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerin görev yapısı puanları 16 ve üzerinde öğretmen bulunduğunu belirten öğretmenlerden daha

düşüktür.15 ve altında öğretmen bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin samimiyet ve ilişkilerinin iyi olmasından kaynaklanıyor olabilir. Gülbeyaz (2006) ve Bertan (2012) tarafından yapılan araştırmalarda okulunda 55 ve üzeri öğretmen olan okullarda görev yapan öğretmenler daha fazla stres yaşamaktadırlar. Bu sonuç ile çalışmanın sonucu örtüşmektedir.

Dağıtımıcı liderlik ölçeği ile *öğretmenlerin çalışma süresine* göre anlamlı bir ilişki çıkmamıştır. Öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süresi ile okul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışı arasında fark yoktur. Okuldaki görev yaptığı okuldaki çalışma süresi 0-5 yıl olanla 16-20 yıl olan arasında dağıtımıcı liderlik davranışı arasında fark yoktur.

Öğretmenlerin çalışma süresi ile örgütsel stres arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Görev yaptığı okuldaki görev süresi öğretmenlerin yaşamış olduğu stres düzeyi üzerinde benzer özellikler gösteriyordur. Buda öğretmenlerin stres kaynaklarının belirli temel sorunlar olduğu ve tüm öğretmenlerde benzer sonuçlar oluşturuyor olabilir.

5.1.4. Dördüncü alt probleme yönelik tartışma ve sonuç

Liderlik fonksiyonu ile örgütsel stres ve ölçeğin tüm alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel stres ölçeğinin yetke yapısı ve kümeleşme yapısı ile liderlik fonksiyonu arasında diğer alt boyutlara göre daha yüksek düzeyde ilişki çıkmıştır. Okul müdürlerinin liderlik fonksiyonuna ilişkin davranış düzeyi yükseldiğinde öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri azalmaktadır. Yetke yapısı ve kümeleşme yapısı boyutunda örgütlerde insan boyutunun yoğun olduğu boyutlardan kaynaklanabilir.

Liderlik ekibi boyutu ile örgütsel stres ölçeği ve alt boyutları arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Örgütsel stres ölçeğinin yetke yapısı ve kümeleşme yapısı ile liderlik ekibi arasında diğer alt boyutlara göre daha yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır. Okuldaki liderlik ekibi iyi işlerse öğretmenlerin yaşamış olduğu örgütsel stres düzeyi azalmaktadır. Okul müdürleri liderlik ekibinin kurulmasında ve bu ekibin uyumlu çalışmasında etkili olabilir. İnsan ilişkileri yetke ve kümeleşme yapısında daha yoğun olduğu için dağıtımıcı liderlik ile bu iki boyut arasındaki ilişki diğer boyutlara göre daha yüksek düzeyde çıkmış olabilir.

Dağıtımıcı liderlik ile örgütsel stres arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. İlk ve ortaokullardaki okul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışı arttığında öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri azalmaktadır. Diğer bir ifade ile okul müdürlerinin dağıtımıcı liderlik davranışları azaldığında öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri artmaktadır. Robindrang vd. (2014) tarafından Malezya’da yürütülen çalışmada

meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre müdürlerin dağıtımcı liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Akbudak (2010) yılında yapmış olduğu çalışmada liderlik ile örgütsel stres arasında yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin etkili bir liderlik davranışı yapmadığı ve bu durumda öğretmenlerin stres düzeylerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Halitoğlu ve Akpınar (2022) tarafından yapılan çalışmada yöneticilerin liderlik stili ile öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan araştırmaların sonuçlarında da okul müdürünün liderlik davranışı arttığında öğretmenlerin örgütsel stres düzeyleri azalırken, okul müdürünün liderlik davranış düzeyi azaldığında öğretmenlerin stres düzeyleri artmaktadır. Alan yazınındaki araştırma sonuçları çalışmamızı desteklemektedir.

İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin yüksek düzeyde dağıtımcı liderlik yaptığını ifade etmektedirler. Yine İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler “orta” düzey stres yaşadıklarını belirtmektedirler. Araştırmanın nitel boyutunda da öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu ile nicel boyutu bu anlamda birbirinin desteklemektedir. Dağıtımcı liderlik ile örgütsel stres arasında ise negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. İlk ve ortaokullarda ki okul müdürlerinin dağıtımcı liderlik davranışı arttıkça öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları azalmaktadır.

5.1.5. Öğretmenlerin görev yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi yapıldığında öğretmenlerin görev yapısı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları temalara ve alt temalara ayrılmıştır.

İş yükünün ağır olması teması beş alt temaya ayrılmıştır. Bunlar sırasıyla; proje görevlerinin zorunlu tutulması, evrak işlerinin yoğun olması, nöbet görevleri, veli ziyaretleri ve sosyal kulüplerle ilgili görevlerdir. İlk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler okul yöneticileri tarafından proje hazırlama işlerinin zorunlu tutulması öğretmenlerde stres oluşturmaktadır. İlk ve ortaokullarda öğretmenler evrak işlerinin yoğun olduğunu ve vakitlerinin önemli bir bölümünü evrak hazırlamakla geçirmeleri sonucunda stres yaşamaktadırlar. Üçüncü olarak ilk ve ortaokullarda öğretmenler nöbet görevlerinin ağır bir sorumluluk oluşturmamasından kaynaklı öğretmenlerde stres kaynağı oluşturmaktadır Bunun yanında taşıma merkezi olan okullarda servis denetimi görevinin aşırı ağır bir yük oluşturuyor. Dördüncü olarak veli ziyaretleri konusunda öğretmenlerin zorunlu tutulması

öğretmenlerde stres kaynağı oluşturmaktadır. Özellikle erkek öğretmenler ders saati sonrasında veli ziyaretine gitmek istediklerinde öğrenci ailelerinin uygun olmamasından dolayı problemle karşılaşmaktadırlar. Sosyal kulüp iş ve işlemlerinin yürütülmesi ve öğrencilerle kulüp etkinlikleri yapabilmek için kulüp saatinin olmaması öğretmenlerin stres yaşamasına sebep olmaktadır. Kaya ve Alım (2015) çalışmasında; öğretmenlerin aşırı evrak işlerinin olması ve nöbet görevinin sorumluluğu öğretmenlerde stres kaynağı oluşturmaktadır. Bu sonuç ile çalışmamızın sonucu benzerlik göstermektedir. Akpınar (2008) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin aşırı iş yükünden kaynaklı stres yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İşin sıkıcı olması teması dört alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; müfredatın yetersiz olması, velilerin ilgisiz olması, öğrencilerin akademik seviyelerinin düşük olması ve bir gün boyunca aynı sınıfa ders anlatmak alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmenler okuldaki çalışmaların veliler tarafından desteklenmesini beklemektedir. Veli tarafından bu destek sağlanmadığı zaman öğretmenlerde bir bıkkınlık oluşabilir. Göksoy ve Argon (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin işin sıkıcı olmasından kaynaklı stres yaşadığı sonucu ile çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

Ücret yetersizliği teması dört alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; ücret adaletsizliği, tatil yapamama, ek iş yapmak zorunda kalma ve temel ihtiyaçlarını karşılayamama alt temalarından oluşmaktadır. Öğretmenler hak ettikleri ücreti alamadıklarını düşünüyorlar. Aldıkları ücretin yetersiz olmasından dolayı birçok öğretmen temel ihtiyaçlarını karşılamakta ve bundan dolayı ek iş yapmak zorunda kalmaktadır. Ücret yetersizliği öğretmenlerde önemli stres kaynaklarındandır. Kaya ve Alım (2015), Aslan ve Bakır (2018) ve Gencer (2021) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenlerin almış oldukları ücretin yetersiz olduğu ve bunun sonucunda ek iş yapmak zorunda kaldıklarına vurgu yapmışlardır. Bu sonuçlar ile çalışmanın sonucu benzerlik göstermektedir.

Yükselme olanağının olmaması teması iki alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; müdür ve müdür yardımcısı atamasında mülakatın olması ve uzman ve başöğretmenliğin yazılı sınavla olmasıdır. Öğretmenler yönetici atamalarında sözlü mülakatın olmasının haksızlık oluşturduğunu düşünüyorlar. Öğretmenlik kariyer basamağında yazılı sınavın olmaması gerektiğini düşünüyorlar. Bu süreçte sadece kıdem yılı esas alınarak öğretmenlik kariyer basamaklarının düzenlenmesinin doğru olacağı belirtiliyor. Araştırma ile benzer sonuçlar; Gencer (2021) tarafından Burdur'da 28 öğretmen ile yapmış olduğu çalışmada da öğretmenler kariyer(yükselme)fırsatının sınırlı olduğu görüşüne sahipler.

Çalışma koşullarının yetersizliği teması iki alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; ısınma ve havalandırma alt temalardır. Bazı okullar ısınma ile ilgili sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bunların sebepleri kömür kazanın eski olması, binanın fiziksel durumunun yetersiz olması olabilir. Bazı okulların bulunduğu yerlerde hayvan pazarının olmasından dolayı kötü koku ile karşı karşıya kalmaktadır. Okullar kurulurken olumsuz koku meydana getiren durumlar dikkate alınmalıdır. Araştırma ile benzer; Yanardağ ve Dikmen (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin fiziksel koşulların yetersizliğinden kaynaklı stres yaşadığı sonucuna odaklanılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin yetke yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi yapıldığında öğretmenlerin yetke yapısı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları temalara ve alt temalara ayrılmıştır.

Karar sürecine katılım teması iki alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; ortak aklın (istişarenin) olmaması ve öğretmenlerin fikirlerinin göstermelik alınmasıdır. Okullarda yöneticiler karar alma süreçlerinde öğretmenleri de karar süreçlerinin içine katması beklenir. Öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticileri karar süreçlerine ya öğretmenleri hiç katmamakta ya da göstermelik olarak fikirlerini almaktadır. Karar sürecinin içinde olmayan bir öğretmenlerden alınan kararları benimsemesi beklenemez. Aydın (2016), öğretmenlerin karar süreçlerine katılma fırsatının verilmemesi veya sınırlı katılım sağlaması öğretmenlerin stres yaşamada etkili olmaktadır.

Yetkilerin yetersiz olması teması üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; velilerin şikâyet etmesi, sınıf geçme ve not işlemleri ve sınıfta disiplin sağlayamamadır. Öğretmenler veliler tarafından okul idaresine, ilçe milli eğitim müdürlüklerine ve CİMER gibi yapılara şikâyet edilmektedir. Öğretmenleri şikâyet hususunda kendilerini yalnız kalmış hissediyorlar. Bunun yanında öğrencilerin sınıf geçme ve kalması üzerinde takdir haklarının olmaması öğretmenlerin stres yaşamada sebep olmaktadır. Veliler tarafından şikâyet edilme durumundan dolayı sınıf disiplini sağlamakta zorlanmaktadırlar. Araştırma ile benzer; Yanardağ ve Dikmen (2020) yapmış oldukları araştırmada öğretmenlerin CİMER, Alo 147 gibi hatlara sürekli şikâyet edildiği ve gerek okul yöneticileri gerekse üst yöneticiler tarafından yalnız bırakıldıklarını düşünmektedirler.

Değerlendirmedeki adaletsizlikler teması üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; adam kayırmacılık, çalışan ile çalışmayanı ayırt etmeme ve ödül yönergesindeki eksikliklerdir. Öğretmenler okul yöneticilerinin değerlendirme süreçlerinde taraflı davrandıklarını

düşünüyorlar. Öğretmen motivasyonu artırmada etkili bir araç olan ödüllerle ilgili olarak; taraflı davranılması ve ödül yönergesinde eksiklikler bulunduğunu belirtilmektedir. Araştırma ile benzer; Kaya ve Alım (2015) yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenler arasında ayırım yaptığı, adaletli olmadığı ve adam kayırmacılık yaptıklarını ifade etmişlerdir.

5.1.7. Öğretmenlerin üretim yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi yapıldığında öğretmenlerin üretim yapısı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları temalara ve alt temalara ayrılmıştır

Zaman baskısı teması üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; angarya işler, evrak işleri ve teneffüste soru çözümünden dolayı dinlenememedir. Öğretmenler kendilerine verilen angarya görevlerden, aşırı evrak işlerinden ve teneffüslerde bu işleri yetiştirme durumundan dolayı dinlenemiyorlar. Öğretmenlere yüklenen angarya işler ve evrak işlerinin yoğunluğu stres oluşturmaktadır. Araştırma ile benzer; Akpınar (2007) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler aşırı evrak işlerini yetiştirme ile ilgili stres yaşamaktadırlar.

Araç-gereç yetersizliği teması üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; materyal eksikliği, teknolojik malzemelerin olmamasıdır. Öğretmenler eğitim-öğretim sürecinde gerekli materyal ve teknolojik malzemenin olmasını isterler. Materyal ve teknolojik malzeme (etkileşimli tahta ve fotokopi makinesi vb.) eğitim-öğretimin niteliğini artırır. Bunların eksik olması durumunda öğretmen olumsuz durumla karşılaşabilir. Araştırma ile benzer; Göksoy ve Argon (2014) tarafından yapılan çalışmada okuldaki araç-gereç eksikliği öğretmenlerde stres oluşturmaktadır.

Çalışmanın karşılığını alamama teması üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; velilerin ilgisiz olması, okul müdürünün tutumu ve öğrencilerin ilgisizliğidir. Öğretmenler göstermiş oldukları çabanın karşılığını almak isterler. Bu çabanın karşılığı alınmadığında öğretmenlerin moral ve motivasyonları düşebilir. Velilerin ilgisiz olması, okul müdürlerinin olumsuz tutum ve davranışları ve öğrencilerin derslere karşı ilgisizliği öğretmenlerin motivasyonunu düşürebilir. Bu durumda öğretmenlerin stres kaynaklarını etkiler. Araştırma ile benzer; Koçak (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin çalışmalarının karşılığını alamama konusunda stres yaşadıklarını ifade etmektedir.

5.1.8. Öğretmenlerin kümeleşme yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analizi yapıldığında öğretmenlerin kümeleşme yapısı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları temalara ve alt temalara ayrılmıştır.

Huzursuzluk teması iki alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; müdürün olumsuz tutumu, veli şikâyetleridir. Öğretmenlerin okulda huzurunu bozan hususların başında okul müdürünün olumsuz tutum ve davranışları gelmektedir. Bunun yanında veliler tarafından sık sık şikâyet edilmeleridir. Müdür ve velilerin olumsuz tutumları öğretmenler üzerinde stres oluşturmaktadır.

Meslektaşlarla anlaşamama teması iki alt temaya ayrılmaktadır. Bunlar; klik bir öğretmen grubunun okul müdürü ile beraber diğer öğretmenlere taraf olmaları ve öğretmenlerin öğrencileri özel ders aracı olarak görmeleridir. Okuldaki bir grup öğretmenin okul müdürü ile beraber hareket edip diğer öğretmen grubunu dışlaması öğretmenlerin huzurunu bozabilir. Bazı öğretmenlerin öğrencileri üzerinden maddi kazanç elde etmesi öğretmenler arasında huzuru olumsuz etkileyebilir.

Dedikodu teması bir alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temada laf taşımadır. Bir okulda güvenli bir okul ikliminin olması beklenmektedir. Ancak bazı okullarda gerek öğretmenler arasından gerek yöneticiler arasında olsun laf getirip götürme diğer ifade ile dedikodu yapılmaktadır. Dedikodunun olduğu bir okulda güven ilişkisi zayıflamış olur.

Sosyal destek teması bir alt temaya ayrılmıştır. Bu alt temada öğretmenlerin kötü günlerinde (hastalık, cenaze ve taziye) öğretmen arkadaşlarının ve okul yönetiminin yanında olmamasıdır. Böyle üzüntülü günlerinde sosyal destek görmediklerinde stres düzeyleri yükselebilir.

Göksoy ve Argon (2014) ve Kaya ve Alım (2014) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin; veli, okul yöneticileri ve öğretmenlerle yaşamış oldukları olumsuz ilişkiler öğretmenlerde huzursuzluk ve mutsuzluk oluşturmaktadır. Bu huzursuzluktan kaynaklı öğretmenler stres altında kalmaktadırlar.

5.1.9. Öğretmenlerin rol yapısı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin rol yapısı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları temalara ve alt temalara ayrılmıştır.

Rol çatışması teması iki alt temaya ayrılmaktadır. Bunlar; sendika temsilciliği görevi ve kendi köyünde görev yapmaktır. Görev yaptığı okulda bir sendikanın ilçe temsilciliği

görevi ile okuldaki öğretmenlik görevi bazı durumlarda çatışabilir. Okuldaki öğretmenlerin haklarını savunma konusunda okul yönetimi ile sürekli karşı karşıya gelme durumu olabilir. Bunun yanında doğduğu köyde görev yapan bir öğretmende çeşitli rol çatışması yaşayabilir. Aydın (2016) göre rol çatışması iki ya da daha fazla rolün birbiriyle çatışması sonucunda kişi stres altında kalır. Rollerden birine uymanın sonucunda diğer rol güçleşir. Öğretmenlerde farklı roller arasında kalarak rol çatışması yaşayabilirler. Bu rol çatışması sonucunda stres oluşur.

5.1.10. Öğretmenlerin kültürel yapı ile ilgili stres kaynakları nelerdir?

Öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun betimsel analiz sonucunda öğretmenlerin kültürel yapı ile ilgili yaşamış oldukları stres kaynakları temalara ve alt temalara ayrılmıştır.

Görüş farklılığı teması üç alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; sendikal farklılıklar, dernek ve cemaate ait olma ve mezhep farklılığıdır. Öğretmenler arasında görüş farklılıkları meydana gelmektedir. Sendikal olarak farklı düşünen kişiler gruplaşabilirler. Bu gruplar arasında ideolojik olarak farklılaşma olabilir. Bu durum iyi yönetilmediğinde kriz oluşturabilir. Yine okul müdürünün bir dernek veya cemaate üye olması ve öğretmenleri gruplaştırması öğretmenler arasında ayrımcılık oluşturabilir. Farklı dini inançlara sahip olan öğretmenlerde görüş farklılığı yaşayabilirler. Azınlık bir mezhebe sahip bir öğretmen inancından dolayı dışlanabilir. Bu görüş farklılıkları ayrımcılık ortaya çıkardığı zaman öğretmenleri olumsuz etkileyebilir. Göksoy ve Argon (2014) tarafından 50 öğretmenlerin stres kaynaklarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada sendikal farklılıklar ve görüş farklılığından kaynaklı öğretmenler stres yaşamaktadırlar.

Statüsünün düşük olması teması beş alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; sembolik olarak hatırlanma, basılı, görsel ve sosyal medyadaki olumsuz haberler, bakanlığın yanlış politikaları, ücretin yetersiz olması ve öğretmenlerin şikâyet edilmesidir. Öğretmenler kendilerine toplum tarafından değer verilmediğini düşünüyorlar. Sadece belirli bir günde hatırlandıklarını diğer günlerde ise toplumda herhangi bir değer görmediklerini düşünüyorlar. Yanardağ ve Dikmen (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlik mesleğinin değersiz görülmesinde; üst yöneticilerin almış olduğu kararlar, toplumun dejenere olması ve üst yönetimlerin toplumu olumsuz etkilemesinden kaynaklandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Moral bozukluğu teması dört alt temaya ayrılmıştır. Bunlar; okul müdürünün tutumu, bakanlığın yanlış politikaları, gruplaşma ve şikâyet edilmedir. Öğretmenlerin moralini bozan

hususların başında okul müdürünün olumsuz tutum ve davranışları, gruplaşma ve veliler tarafından şikâyet edilme gelmektedir. Bakanlığın öğretmenlere şiddet vb. konularda yasal düzenlenme yapması beklenmektedir. Araştırma ile benzer; Yanardağ ve Dikmen (2020) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin; idarecilerin olumsuz tutumlarından ve velilerin CİMER, Alo 147 vb. platformlara şikâyet etmeleri öğretmenlerde stres kaynağı oluşturmaktadır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada İlk ve ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin dağıtımcı liderlik uygulama düzeyleri ile öğretmenlerin yaşamış oldukları stres kaynakları arasında ki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaşamış oldukları stres kaynakları nitel çalışma ile de araştırılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak sonuçlar değerlendirilmiş ve ulaşılan sonuçlara göre bu bölümde önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler sırasıyla;

5.2.1. Uygulamacılara yönelik:

1. Dağıtımcı liderlik uygulamalarının yaygınlaşması için sendikalar ve sivil toplum kuruluşları politika yapıcılarda farkındalık oluşturabilir.
2. Dağıtımcı liderliğin etkin olarak uygulanabilmesi için okul müdürleri ile beraber öğretmenlere de sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenler karar süreçlerine etkin katılım sağlamak için istekli olmalı ve bu süreci yük olarak görmemelidir.
3. Okuldaki öğretmen sayısının (30 ve üzeri) olduğu okullarda ki müdürler karar alma süreçlerine ve ekip ruhunu güçlendirici faaliyetlerde bulunma konusunda istekli olmalıdır.
4. Öğretmenlerin yaşamış olduğu orta düzey stres sendikalar ve sivil toplum kuruluşları tarafından analiz edilerek Milli Eğitim Bakanlığına ve okul yöneticilerine raporlar sunulmalıdır. Sunulan bu raporların yöneticiler tarafından dikkatli bir şekilde analiz edilmesi önerilebilir.
5. Kadın öğretmenlere stres yönetimi ile ilgili eğitimler verilebilir.
6. 40 yaş altındaki öğretmenlerin stres kaynakları analiz edilerek bu yaş grubu öğretmenlere stres yönetimi ile ilgili eğitimler verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara yönelik:

1. Bu çalışma ilkökul ve ortaokullarda yürütülmüştür. Başka araştırmacılar tarafından diğer kademelerde (Anaokulu, Lise) yürütülebilir.
2. Bu çalışma Adıyaman il genelinde yürütülmüştür. Çeşitli araştırmacılar tarafından farklı illerde yürütülebilir.

3. Bu alışma Kamu (resmi) okullarında yürütülmüştür. Araştırmacılar tarafından özel okullarda da yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Adeyoyin, S., Unazi, F., Oyewumi, O. & Adegun, A. (2015). "Effects of Job Specialization and Departmentalization on Job Satisfaction Among The Staff of a Nigerian University Library". *Library Philosophy and Practice* (e-journal), (1295).
- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmi Liselerde Dağıtımçı Liderlik ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akan, D. ve Kılıç, M. (2018). "Dağıtımçı Liderliğe İlişkin Öğretmen Görüşleri". *Turkish Journal of Educational Studies*, 5 (3), 22-40.
- Akbudak, H. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticileri Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Stres Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Koceli: Koceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akdemir, Ö. (2016). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Okulların Akademik İyimserlikleri ile Örgütsel Bağlılık ve Okul Başarısıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akın, U. (2020). "Liderlik". N. Cemaloğlu ve M. Özdemir (Ed.) içinde, *Eğitim Yönetimi* (ss. 131-158). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyürek, Ç., Toygar, Ş., Eriş, H., & Top, M. (2011). "Buz Dağının Görünmeyen Kısmı: İş Kazalarının ve Meslek Hastalıklarının Yönetmelik Yansımaları". *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 14 (2), 126-149.
- Al-Harthi, A., & Al-Mahdy, Y. (2017). "Distributed Leadership and School Effectiveness in Egypt and Oman: An Exploratory Study". *International Journal of Educational Management*, 3 (5), 1-19.
- Altan, S. (2018). "Örgütsel Yapıya Bağlı Stres Kaynakları ve Örgütsel Stresin Neden Olduğu Başlıca Sorunlar". *Stratejik ve Sosyal Araştırma Dergisi*, 2 (3), 137-158.

- Amajde, D., Nelson, P., Billsberry, J., & Meurs, N. (2009). "Improving Leadership İn Higher Education İnstitutions:A Distributed Perspective". *Higher Education*, 58, 763-769.
- Angalle, P. (2010). "An organizational Perspective of Distributed Leadership: A Portrait of a Middle School". *Journal Homepage*, 33 (5), 1-16.
- Arabacı, İ., Karabatak, S. ve Polat, H. (2016). "Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerine İlişkin Öğretmen Algıları". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1015-1032.
- Arıcan, K. (2011). "Örgütsel Stres Kaynakları: Kavramsal Bir Çözümleme". *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 2 (4), 55-76.
- Arroba, T., & James, K. (1990). "Reducing The Cost of Stress: An Organisational Model". *Personnel Review*, 19 (1), 21-28.
- Artan, İ. (1985). *Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, M. ve Bakır, A. (2018). "Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Örgütsel Stres Kaynakları". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7 (4), 349-365.
- Aslan, M. ve Çeçen, A. (2007). "Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Öğrenilmiş Güçlük Düzeylerine Göre Mizah Tarzının İncelenmesi". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (16), 1-14.
- Atılkan, N. (2019). *Okul Müdürünün Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Aydın, İ. (2016a). *Eğitim ve Öğretimde Etik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2016b). *İş Yaşamında Stres*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bakırcı, B. (2012). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenleri Etkileyen Örgütsel Stres Kaynakları Nelerdir?*. Yüksek Lisans Projesi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Baloğlu, N. (2011). "Dağıtımçı Liderlik: Okullarda Dikkate Alınması Gereken Bir Liderlik Yaklaşımı". *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 127-148.
- Baloğlu, N. (2012). "Değerler Temelli Liderlik İle Dağıtımçı Liderlik Arasındaki İlişkiler: Okul Müdürünün Davranışını Değerlendirmeye Dönük Nedensel Bir Araştırma". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1367-1378.
- Baloğlu, N. (2016). "Okul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (4), 1858-1866.
- Baltaş, Z. ve Baltaş, A. (2020). *Stres ve Başa çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi.
- Bass, B. (1990). "From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision". *Organizational Dynamics*, 18 (3), 19-31.
- Bass, B., & Riggio, E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Başaran, İ. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü*. Ankara: Ekinoks.
- Begley T, M., Lee, C., & Czajka, M. (2000). "The Relationship of Type a Behavior and Optimism with Job Performance and Blood Pressure". *Journal of Business and Psychology*, 15 (2), 215-227.
- Bejean, S., & Taieb, H. (2005). "Modeling the Economic Burden of Diseases Imputable to Stress at Work". *European Journal of Health Economics*, (50), 16-23.
- Benne, K., & Sheats, P. (1948). "Functional Roles of Group Members". *Journal of Social Issues*, 4 (2), 41-49.
- Bolden, R. (2011). "Distributed Leadership in Organizations: a Review of Theory and Research". *International Journal of Management Reviews*, 13, 251-269.
- Bolden, R., Petrov, G., & Gosling, J. (2009). "Distributed Leadership in Higher Education". *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (2), 257-277.

- Borg, M., & Riding, R. (1991). "Occupational Stress and Satisfaction in Teaching". *British Educational Research Journal*, 3 (17), 263-281.
- Brosan, L., & Todd, G. (2018). *Stres*. (Çev.: S. Kurdoğlu). İstanbul: Kuraldışı.
- Brown, K., & Anfara, V. (2003). "Paving the Way for Change: Visionary Leadership in Action at the Middle Level". *National Association of Secondary School Principals*, 87 (635), 16-34.
- Brown, M. E., Trevino, L., & Harrison, D. (2005). "Ethical leadership: A social learning perspective for construct". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97, 117-134.
- Bush, T., & Glover, T. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence Full Report*. Nottingham, UK: National College for School Leadership(NCSL).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, H., Azizoğlu, Ö.A. ve Aydın, E.M. (2015). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cansev, Ö. (2021). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Okula Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cemaloğlu, N. (2013). "Liderlik". S. Özdemir (Ed.) içinde, *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama* (ss. 131-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Chang, H. (2011). "A Study of the Relationships Between Distributed Leadership, Teacher Academic Optimism and Student Achievement in Taiwanese Elementary Schools". *School Leadership and Management*, 31 (5), 491-515.
- Cleeg, A. (2001). "Occupational Stress in Nursing: A Review of the Literature". *Journal of Nursing Management*, 9, 101-106.

- Conger, J., & Kanungo, R. (1987). "Toward a Behavioral Theory of Charismatic Leadership in Organizational Settings". *The Academy of Management Review*, 12 (4), 637-647.
- Cooper, C., & Marshall, J. (1976). "Occupational Sources of Stress: a Review of the Literature Relating to Coronary Heart Disease and Mental İll Health". *Journal of Occupational Psychology*, 49, 11-28.
- Copland, M. (2003). "Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (4), 375-395.
- Creswell, J. (2017). *Araştırma Deseni*. (Çev.: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (Çev.: M. Bütün, & S. Demir). Ankara: Siyasal.
- Creswell, J., & Creswell, J. (2021). *Araştırma Tasarımı*. (Çev.: E. Karadağ). Ankara: Nobel.
- Currie, G., & Lockett, A. (2011). "Distributing Leadership in Health and Social Care: Concertive, Conjoint or Collective?" *International Journal of Management*
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi.
- Çakır, Ç. (2018). *Dağıtılmış Liderlik Uygulamalarını Etkileyen Okul İçi Faktörlerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, A. (2010). *Kriz ve Stres Yönetimi*. Ankara: Gazi.
- Çolak, M. (2021). *Okul Yöneticilerinin Dağıtımcı Liderlik Uygulama Becerileri ile Örgüt İklimi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir: Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DeFrank, R., & Ivancevich, J. (1998). "Stress on the Job: An Executive Update". *Academy of Management Executive*, 12(3), 55-66.
- Delibaş, S. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Dağıtımcı Liderlik Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Duignan, P., & Bezzina, M. (February 2006). *Building a Capacity For Shared Leadership In Schools Teachers As [Paper presentation]*. 5th International Educational Leadership Conference University of Wollongong, Australia. Australia: University of Wollongong.
- Dussault, M., Deaudalin, C., Royer, N., & Loiselle, J. (1999). "Professional Isolation and Occupational". *Psychological Reports*, 943-946.
- Dworkin, A., Haney, C., Dworkin, R., & Telschow, R. (1990). "Stress and Illness Behavior Among Urban Puplic School Teachers". *Educationsl Administration Quarterly*, 26 (1), 60-72.
- Eggen, D. (2010). *Principals' Perceptions of Distributed Leadership in an Elementary*. Doktora Tezi. Kuzey Kolarado Üniversitesi.
- Eggen, D. (2010). *Principals' perceptions of distributed leadership in an elementary school setting*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: University of Northern Colorado.
- Engin, A. ve İpek, M. (2020). "Öğretmenlerin Stres Kaynakları, Stresle Baş Etme Yolları ve Okul-Aile-Yaşam Çatışma Düzeylerinin Belirlenmesi". *Aydın Sağlık Dergisi*, 6 (2), 183-218.
- Erdoğan, İ. (1996). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul: Avcıol Basım.
- Eren, E. (2020). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ergeneli, A. (2017). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel.
- Fitzsimons, D., James, K., & Denyer, D. (2011). "Alternative Approaches for Studying Shared and Distributed Leadership". *International Journal of Management Reviews*, 13 (3), 313-328.
- Foot, D. (2004). "Managing The Problem of Unscheduled Turnover". *Management Decision*, 42 (8), 963-973.

- French, J., & Snyder, R. (1959). "Leadership an İnterpersonel Power". In D. Cartwright (Ed.), *Studies in Social Power* (pp. 118-150). United States of America: Michigan University.
- Gencer, M. (2021). "Teachers' Opinions on Their Professional Stress: A Qualitative Study". *Journal of Educational Theory and Practice Research*, 7 (2), 251-263.
- Gödelek, E. (1988). *Üç Farklı İş Kolumun (Tekstil, Tekstil Boya, Çimento) Psiko Sosyal Stres Faktörleri Yönünden Karşılaştırılması*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2014). "Okullarda öğretmenleri Engelleyici ve Destekleyici Stres Kaynakları". *Journal of Teacher Education and Educators*, 3 (2), 245-271.
- Göksoy, S., Arıcan, K., & Eriş, H. (2015). "Birleştirilmiş Sınıflı İlkokullarda Görevli Öğretmenlerin Stres Düzeyleri." *Asya Öğretim Dergisi*, 3 (1), 92-106.
- Gron, P. (2002). "Distributed Leadership As a Unit of Analysis". *The Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Gronn, P. (2000). "Distributed Properties A New Architecture For Leadership". *Educational Management & Administration*, 28 (3), 317-338.
- Gronn, P. (2002). "Distributed leadership". In K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Brown, P. Gronn, W. Mulford, & K. Riley (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer.
- Gronn, P. (2009). "Leader Ship Configurations". *SAGE Journals*, 5 (3), 381-394.
- Groves, K. S. (2006). "Leader Emotional Expressivity, Visionary Leadership, and Organizational Chang". *Leadership & Organization Development Journal*, 27 (7), 566-583.
- Gümüştekin, G. ve Öztemiz, A. (2005). "Örgütlerde Stresin Verimlilik ve Performansla Etkileşimi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 271-288.

Güney, S. (2020). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Nobel.

Halitoğlu, Ş., ve Akpınar, B. (2022). "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Stres Algısı Arasındaki İlişki". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (82), 661-673.

Hallinger, P. (2005). "Instructional Leadership and The School Principal: A Passing Fancy That Refuses To Fade Away". *Leadership and Policy in Schools*, 221-239.

Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). "Assessing The Instructional Management Behavior of Principals". *The Elementary School Journal*, 86 (2), 218-247.

Harris, A. (2007). "Distributed Leadership: Conceptual Confusion and Empirical Reticence". *International Journal of Leadership in Education*, 10 (3), 315-325.

Harris, A. (2008). "Distributed Leadership: According To The Evidence". *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.

Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership*. New York: Routledge.

Harris, A. (2009). "Distributed Leadership: What We Know." In A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership, Studies in Educational Leadership* (pp. 11-21).

Hellriegel, D., & Slocum, J. (2011). *Organizational Behavior*. USA: South-Western Cengage.

Hoy, W., & Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi*. (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). "Development and validation of Scores on The Distributed Leadership Inventory". *Educational and Psychological Measurement*, 69 (6), 1013-1034.

İşcan, S. (2014). *Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarının Öğretim Elamanlarının İş Doyumu Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Işıkkhan, V. (2004). *Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları*. Ankara: Sandal.

- Judge, T., Piccolo, R. F., & Illes, R. (2004). "The Forgotten Ones? The Validity of Consideration and Initiating Structure". *Journal of Applied Psychology*, 89 (1), 36-51.
- Kaplan, V. (2021). "Öğretmenlerin psikolojik sermaye ve örgütsel stres kaynaklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi". *Erciyes Akademi*, 35 (1), 111-136.
- Karadavut, Y. (2005). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynakları, Stres Belirtileri ve Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. ve Alım, M. (2015). "Coğrafya Öğretmenlerinin Stres Kaynaklarına Yönelik Bir Araştırma". *Doğu Coğrafya Dergisi*, 20 (34), 171-186.
- Kılınç, A. (2014). "A Quantitative Study of The Relationship Between Distributed Leadership and Organizational Citizenship Behavior: Perceptions of Turkish Primary School Teachers". *Journal of Curriculum and Teaching*, 3 (2), 69-78.
- Koçak, N. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynaklarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, E. ve Gündüz, H. (2011). "İlköğretim okulu Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyleri". *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 123-153.
- Köroğlu, G. ve Çoban, Ö. (2021). "Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerinin İncelenmesi". *Eğitim Çalışanları Dergisi*, 3(1), 19-36.
- Kulu, M. (2020). *Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Mesleki Topluluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kumari, H. M. (2021). "A Study on Distributed Leadership Practices and its Impact on Teaching and Learning. PUPIL: International Journal of Teaching". *Education and Learning*, 5 (1), 55-72.

- Lamberton, L., & Minor, L. (2014). *Human Relations Strategies for Success*. New York: McGraw Hill Education.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Lee, M., Hallinger, P., & Walker, A. (2012). "A Distributed Perspective on Instructional Leadership in International Baccalaureate (IB) Schools". *Educational Administration Quarterly*, 48 (4), 664-698.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). "Distributing Leadership To Make Schools Smarter: Taking The Ego Out of The System". *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Loehr, J. (1997). *Stres Altında Başarılı Olmak*. (Çev.:T. Büyükonat). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Lois, K., Meyrowetz, D., Smiley, M., & Murphy, J. (2009). "The Role of Sensemaking and Trust in Developing Distributed Leadership". A. Harris (Ed.), *Distributed Leadership* (pp. 157-180). London: Springer Science.
- Lucia, R. (2004). *Distributed Leadership: An Exploratory Study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida Atlantic University.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (Çev.: G. Arastaman). Ankara: Nobel.
- Luthans, F. (2011). *Organizational Behavior*. New York: McGraw-Hill Education.
- MacBeath, J. (2005). "Leadership as Distributed :a Matter of Practice". *School Leadership & Management*, 25 (4), 349-366.
- Manthei, R., & Gillmore, A. (1996). "Teacher Stress in Intermediate Schools". *Educational Research*, 1 (38), 3-19.
- Mantı, M. (2020). *Akademisyenlerde Örgütsel Stres ve Örgütsel Sessizlik Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Marks, H., & Printy, S. (2003). "Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and "Educational Administration Quarterly, 39(3), 370-397.
- McCormick, I., & Cooper, C. (1988). "Executive Stress: Extending The International Comparison". *Human Relations*, 41 (1), 65-72.
- Mermer, M. (2019). *Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinde Dağıtımçı Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Moğul, E. (2014). *Özel Okullar ve Devlet Okullarında Çalışan Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Stres Kaynaklarının Karşılaştırmalı Analizi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mullins, L. (2005). *Management and Organizational Behaviour*. England: Pearson.
- Mykletun, R. J. (1984). "Teacher Stress: Perceived and Objective Sources, and Quality of Life". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1 (28), 17-45.
- Norfolk, D. (1989). *İş Hayatında Stres*. (Çev.: L. Serdaroğlu). İstanbul: Form.
- Oduro, G. (2004). "Distributed Leadership' İn Schools: What English Headteachers Say About The 'Pull' And 'Push' Factors". *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 1 (2), 1-18.
- Oğuz, E. (2017). "Dağıtılmış Liderlik". H. Memduhoğlu, & K. Yılmaz (Eds.), *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar* (s. 200-221). Ankara: Pegem Akademi.
- Oteer, R. (2015). "Stress At Work and Its Subsequent Problems Among Teachers of The Public Schools Which Operate The School-Based Violence Reduction Program (VRP) İn Tulkarm Governorate". *World Journal of Education*, 4 (5), 26.
- Ömeroğlu, M. (2015). *Anaokulu Öğretmenlerinin Okuldaki Stres Belirtileri, Stres Kaynakları, Bu Stres Kaynakları İle Başa Çıkma Yolları ve Yaşadıkları*

Örgütsel Stresin Performanslarına Etkisi Nedir? Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Örnek, A. ve Aydın, Ş. (2011). *Kriz ve Stres Yönetimi*. Ankara: Detay.

Özbaş, F. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stres Belirtileri ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Sütçüimam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özdemir, M. (2012). "Dağıtımçı Liderlik Envanterinin Türkçe Uyarlaması: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları". *Educational Administration: Theory and Practice*, 18 (4), 575-598.

Özgenel, M., & Canuyulası, E. (2021). "Okul Müdürlerinin Yıkıcı Liderlik Davranışlarının Örgütsel Strese Etkisi." *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10 (3), 1652-1664.

Özkalp, E. (1989). "Örgütlerde stres". *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F.*, 7 (1), 143-166.

Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2021). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin.

Parkes, K. (1994). "Personality and Coping As Moderators of Work Stress Processes: Models, Methods and Measures". *Work ve Stress*, 8 (2), 110-127.

Powell, T., & Enright, S. (1990). *Anxiety and Stress Management*. New York: Routledge.

Poyraz, E. (2009). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okulu Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları ve Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Rabindarang, S. K., & Yin, K. (2014). "The Influence of Distibuted Leadership on Job Stres in Technical and Vocational Education." *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4 (1), 490-499.

Robbins, S., & Judge, T. (2019). *Örgütsel Davranış*. (Çev.: İ. Erdem). Ankara: Nobel.

Rowshan, A. (2020). *Stres Yönetimi*. (Çev.: Ş. Cüceloğlu). İstanbul: Aura.

- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma Psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Sabuncuoğlu, Z., & Tüz, M.V. (2016). *Örgütsel Davranış*. Bursa: Aktüel.
- Samancioglu, M., Baglibel, M., & Erwin, B. (2020). "Effects of Distributed Leadership on Teachers' Job Satisfaction, Organizational Commitment and Organizational Citizenship". *Pedagogical Research*, 5(2), 1-9.
- Schermerhorn, J., Hunt, J., Osborn, R., & Bien, M. (2010). *Organizational Behavior*. America: Wiley.
- Selye, H. (1975). *Stress Without Distress*. New York: Lippincott.
- Sevim, H. (2021). *Okullarda ki Dağıtımçı Liderlik ile örgütsel Mutluluk ve Sinerjik iklim arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Shahin, V., & Nesser, F. (2011). "The Relationship between Self-efficacy and Stress among Iranian EFL Teachers". *Journal of Language Teaching and Resarch*, 2 (5), 1168-1174.
- Sirke, Ç. (2016). *Özel Okul Öğretmenlerinde Örgütsel Stres ve Örgütsel Özdeşleşme*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Smith, L. M. (2007). *Study of Teacher Engagement in Four Dimensions of Distributed Leadership in One School District In Georgia*. Georgia: Georgia Southern University.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). "School Leadership". *Management Formerly School Organization*, 1 (32), 57-71.
- Smylie, M., Conley, S., & Marks, H. (2005). "Exploring New Approaches To Teacher Leadership For School Improvement". *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101 (1), 162-188.
- Sökmen, A. (2013). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay.

- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., & Orlina, E. (2005). "Investigating Leadership Practice: Exploring The Entailments of Taking A Distributed Perspective". *Leadership and Policy in School*, 4, 157-176.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2001). "Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective". *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). "Towards A Theory Of Leadership Practice: A Distributed Perspective". *Journal of Curriculum Studies*, 1, 3-34.
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkçı, A., & Karadağ, E. (2014). "Dağıtımcı Liderlik Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması, Dil Geçerliği ve Ön Psikometrik İncelenmesi". *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3 (2), 19-30.
- Şahin, N. (2019). *Stres ve Stres Yönetimi*. Ü. Sıgır, & S. Gürbüz, (Eds.). İstanbul: Beta.
- Şanlı, Ö. (2017). "Öğretmenlerinin Algılanan Stres Düzeylerinin Çeşitli Düzeylere Göre İncelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (61), 385-396.
- Şişman, M. (2018). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tabak, A. ve Sıgır, Ü. (2017). "Liderlik". Ü. Sıgır, & S. Gürbüz (Dü), *Örgütsel Davranış* (ss. 374-420). İstanbul: Beta.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2021). "Liderlik". S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi* (s. 347-389). Elazığ: Asos.
- Turan, S., & Bektaş, F. (2014). "Liderlik". S. Turan (Ed.), *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (s. 293-331). Ankara: Pegem Akademi.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve Stres Ortamında Yönetim*. İstanbul: Hayat.
- Tutar, H. (2016). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tutar, H. (2021). *Kriz ve Stres Yönetimi*. Ankara: Seçkin.

- Uçar, R. (2015). *İlkokul Müdürlerinin Dağıtımçı Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Motivasyon ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uhl-Bien, M. (2006). "Relational Leadership Theory: Exploring the Social Processes of Leadership and Organizing". *The Leadership Quarterly*, 17, 654-676.
- Wagner, J., & Hollenbeck, J. (2010). *Organizational Behavior*. New York: Routledge.
- Wahab, J., Hamid, A., Zainal, S., & Rafik, M. (2013). "The Relationship Between Headteachers' Distributed Leadership Practices and Teachers' Motivation in National Primary Schools". *Asian Social Science*, 9 (16), 161-167.
- Ward, J., & Abbey, A. (2005). *Organizational Stress*. Newyork: Palgrave.
- Weinberg, A., Sutherland, V., & Cooper, C. (2010). *Organizational Stress Management*. New York: Palgrave-Macmillan.
- Westley, F., & Mintzberg, H. (1989). "Visionary Leadership and Strategic Management". *Strategic Management Journal*, 10, 17-32.
- Woods, P. (2004). "Democratic Leadership: Drawing Distinctions With Distributed Leadership". *International Journal of Educational Leadership*, 7 (1), 3-26.
- Woods, P., & Gronn, P. (2009). "Nurturing Democracy". *Educational Management Administration & Leadership*, 37 (4), 430-451.
- Yanardağ, U., & Dikmen, T. (2020). "Öğretmenlerin Stres Düzeyleri Üzerine Karma Bir Araştırma: Sosyal Hizmet Mesleği Perspektifinden Bir Tartışma". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 120-136.
- Yenipınar, Ş. (2021). "Örgüt Yapısı". Y. Cerit (Ed.), *Örgütsel Davranış* (s. 561-589). Elazığ: Asos.
- Yetim, Z. (2016). *İlköğretim Kurumlarında Dağıtımçı Liderlik ile Örgütsel Bağlılık Arasında ki İlişkisi (Seydikemer Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Yılmaz, D. (2014). *Dağıtılmış Liderliğin Örgütsel Güven ile Algılanan Örgütsel Destek ve Okul Başarısıyla İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde Liderlik*. (Çev.: Ş. Çetin, & R. Baltacı). Ankara: Nobel.
- Zengin, Y., Yurdakul, S., Bayram, N., Sakarya, M. ve Bağcı, M. (2021). "Yöneticilerin Liderlik Özelliklerinin Psikolojik Sahiplenme ve İş Stresi İlişkisi". *Turkish Business Journal*, 2 (4), 56-75.
- Zeybek, B. (2020). *Öğretmenlerde Örgütsel Stresin Örgütsel Sinizm Üzerindeki Etkisinde Dönüşümcü Liderliğin Aracılık Rolü ve Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi. Bandırma: Bandırma Onyedi Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zhang, J., & Faerman, S. (2007). "Distributed Leadership in The Development of a Knowledge Sharing System". *European Journal of Information Systems*, 16, 479-493.