

**SIIRT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Siirt University  
Journal of Social Sciences Institute**

**SUSBİD  
ISSN: 2147-8406  
Yıl / Year: 2014  
Sayı / Number: 2 - 3  
Cilt / Volume:1**

## ÜRÜN BİLGİSİ / PRODUCT INFORMATION

**Yayımlayan / Publisher**

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt, TÜRKİYE  
Siirt University, Institute of Social Sciences Siirt, TURKEY

**Sahibi / Owner**

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına, Müdür  
On the behalf of University of Siirt, Institute of Social Sciences, director  
Doç. Dr. Ökkeş KESİCİ

**Yayın Dili / Language**

Türkçe / İngilizce  
Turkish / English

**Basım Tarihi / Date of Publication**

15/11/2016

**Yayın Aralığı / Frequency**

Yılda iki kez yayınlanır  
Biannual

**Yayın Türü / Type of Publication**

Sürekli yayın  
Periodicals

**Basımevi Adresi / Printing House**

Hermes Ofset Ltd. Şti. İskitler / Ankara

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kezer Yerleşkesi, Siirt, TÜRKİYE

<http://susbid.siirt.edu.tr>

adreslerinden dergiye ilişkin bilgilere ve makalelerin tam metnine ulaşılabilir

E-posta: [sosbilens@siirt.edu.tr](mailto:sosbilens@siirt.edu.tr)

Telefon: 0 484 223 12 24

Siirt University Journal of Social Sciences Institute

Siirt University Institute of Social Sciences

Main Campus, Siirt, TURKEY

Instructions for authors and all articles in this journal can be reached at

<http://susbid.siirt.edu.tr>

E-mail: [sosbilens@siirt.edu.tr](mailto:sosbilens@siirt.edu.tr)

Telephone: +90(484)2231224

**Editör, Yazı İşleri Sorumlusu / Editor-in-Chief**

Doç. Dr. Hüseyin YAŞAR - Siirt Üniversitesi

**Yardımcı Editör / Assistant Editor**

Arş. Gör. İbrahim ÇALAN - Siirt Üniversitesi

**İngilizce Editör / English Editor**

Yrd. Doç. Dr. Cüneyt DEMİR - Siirt Üniversitesi

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCİ- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ökkeş KESİCİ- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Arzdar KIRACI- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin YAŞAR- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN- Siirt Üniversitesi

**Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Abdullah EKİNCİ- Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Rafik BEEKUN, University of Nevada - USA

Prof. Dr. Tınçtıkbek Çorotegin, Kırgızistan Milli Devlet Üniversitesi - KIRGIZİSTAN

Prof. Dr. Aleksander Garkavets, Çokan Valihanov Tarih ve Kavmiyat Enstitüsü - KIRGIZİSTAN

Prof. Dr. Dilorom Yusupova, Özbekistan İlimler Akademisi, Şarkiyat Enstitüsü - ÖZBEKİSTAN

Prof. Dr. Zahir KIZMAZ- Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ- Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU FARIMAZ- Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Sedat AVCI- İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan BULUT- Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan Süreyya SIRMA- Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK- On Dokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK- Ege Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim KAVAZ- Bitlis Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım PAYDAŞ- Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Ali ASLAN-İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Adem ÖLMEZ-Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. BetsAnn Smith, Michigan State University - USA

Doç. Dr. İsmail ARSLANTAŞ- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Halil ÇEÇEN- Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fadıl AYGAN- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İhsan GÜL- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Şerif DEMİR- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Halil ořkun ÇELİK- Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Abdulnasır YİNER- Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Erol UZUN - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Adnan ALKAN - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Rasim TÖSTEN – Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Cüneyt DEMİR - Siirt Üniversitesi  
Dr. Osman KANDERA, Southern University- USA  
Okt. Sait OLGUN - Siirt Üniversitesi  
Okt. řahap BULAK - Siirt Üniversitesi

**Sekreteryaya ve Yazı İşleri / Secretariat and Editorial**  
Abdurrezak ÇELİK- Siirt Üniversitesi

# İÇİNDEKİLER / CONTENTS

## Araştırma Makalesi / Research Article

**Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği) .....1 - 20**

*Relationship Between Transformational and Transactional Leadership Styles of Secondary and High School Principals and Degree of Burnout of Teachers (Batman Sample)*

FATİME KIRS, VEYSEL OKÇU

**Dezavantajlı Okullarda Örgütsel Öğrenme İle Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler .....21 - 29**

*Relationships Between Organisational Learning And Organisational Commitment And Job Satisfaction Of The Teachers In Disadvantaged Schools*

ESRA KARABAĞ KÖSE

**Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri .....30 - 42**

*Teachers' Perspectives To Quality Standarts Of Teacher, Student And Teaching Activity*

NESLİN İHTİYAROĞLU

**Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş .....43 - 51**

*Passing From The Society Of Family Run Business to Institutive Society*

HÜSEYİN ÇAĞATAY KARABIYIK



## Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)<sup>1</sup>

Fatime KIRS<sup>2</sup>

Veysel OKÇU<sup>3</sup>

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Batman il merkezinde bulunan 59 ortaokul ve 29 lisede görev yapan 2676 branş öğretmeni, örneklemini ise Basit Seçkisiz Örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 15 ortaokul, 9 lisede görev yapan toplam 400 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışlarını belirlemek için Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLO)” ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen “Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca işlemci liderliğin istisnalarla yönetim (aktif-pasif) ve tam serbestlik tanıyan liderlik alt boyutları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dönüşümcü liderlik, İşlemci liderlik, Tükenmişlik, Öğretmen

### Relationship Between Transformational and Transactional Leadership Styles of Secondary and High School Principals and Degree of Burnout of Teachers (Batman Sample)

#### Abstract

The purpose of this study, according to the opinions of middle and high school teachers is to examine relationship between transformational and transactional leadership styles of secondary and high school principals and degree of burnout of teachers. Relational model was used in this study. 2676 branch teachers working in 59 middle schools and 29 high schools in the city center of Batman in 2013-2014 academic year constituted the universe of the study, and the sample also consisted of 15 middle schools determined by using the method of Simple Random Sampling, and a total of 400 teachers working in 9 high schools. “The Multifactor Leadership Questionnaire (cflo)” developed by Bass and Avolio (1995) in order to determine the transformational and transactional leadership styles of the school principals and “Maslach Burnout Inventory (MBI)” developed to determine the degrees of burnout of teachers by Maslach and Jackson (1981) were used in this study. In the end of the research, a correlation was determined in the negative direction and at a low level between sub-dimensions of burnout subscales of emotional exhaustion and depersonalization with all the sub-dimensions of

1. Bu çalışma, Fatime KIRS tarafından Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünde Yrd. Doç. Dr. Veysel OKÇU'nun danışmanlığında yapılan yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır. Ayrıca 22-23 Mayıs 2014 tarihinde Siirt Üniversitesi tarafından düzenlenen ‘Bilimin Işığında Eğitimsel Liderlik’ konulu uluslararası konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
2. MEB, Türkçe öğretmeni (Ortaokul müdürü), Batman, [fatimekirs@hotmail.com](mailto:fatimekirs@hotmail.com)
3. Yrd.Doç.Dr, Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [Siirt,veyssel.okcu56@gmail.com](mailto:Siirt,veyssel.okcu56@gmail.com)

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

transformational leadership and the contingent reward sub-dimension of transactional leadership. A relationship was assigned in the positive direction and at a low level between personal achievement subscale of burnout with all the sub-dimensions of transformational leadership and the contingent reward sub-dimension of transactional leadership. Moreover, between burnout levels in the sub-dimension of emotional exhaustion and depersonalization with management by exception (active-passive) of transactional leadership and sub-dimensions of leadership that complete freedom, a meaningful relation was determined.

**Key Words:** Transformational leadership, Transactional leadership, Burnout.

## GİRİŞ

Sanayileşmenin, kentleşmenin, rol karmaşıklığı ve yaşamın zorlaşması insan üzerinde stres yapmakta ve sağlığı olumsuz yönde etkilemekte (Arabacı ve Akar 2010:79) bu durum işgörenlerin tükenmişlik düzeylerini arttırabilmektedir. İnsanlarla etkileşimin yaşandığı en yoğun alanlardan biri eğitimidir. Bu durum yüksek oranda, tükenmişliğin yaşanmasını da beraberinde getirmektedir (Dericioğulları, Konak, Arslan ve Öztürk, 2007:14). Öğretmenlik, bireylere doğrudan hizmet veren meslek grubunda olduğundan, onlarda tükenmişlik daha kolay oluşabilmektedir. (Aydın, Deniz ve Kahraman, 2005:118). Öğretmenlerde tükenmişlik, öğrenme öğretme süreçlerinin olumsuz yönde etkilenmesine neden olan, fiziksel, zihinsel ve davranışsal yorgunluk olarak adlandırılan ve öğretmenin fiziksel, akademik ve sosyal performansını doğrudan etkileyen, işin getirdiği stresli durumlara verilen tepkiler sonucunda meydana gelen önemli bir problem durumudur (Koruklu, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit ve Aladağ, 2012:1814). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yüksek olması hem öğretim uygulamalarına hem de öğrenci başarısına olumsuz yönde etki yapabilmektedir.

Çağdaş okul yönetimi anlayışı, okul örgütlerini dönüşümün hem konusu hem de uygulayıcısı olarak görmektedirler (Çetin ve Aydın, 2012:332). Günümüzde değişim yoğun bir şekilde yaşanmaktadır. Bu değişimden okullarda etkilenmektedir. Yöneticilerin liderlik özelliklerinin yanı sıra değişimi okul ortamına getiren, değişimi yöneten liderlere gereksinim vardır. Bu liderlik stiline adı “Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik”tir (Eraslan, 2004a:2). Dönüşümcü liderlik tarzı personele ulaşmak, onu etkilemek için lider tarafından kullanılan bir yaklaşımdır, yoldur (Twigg ve Kang, 2012:4). Dönüşümcü liderlik, örgütte ani ve etkili değişimi gerçekleştirmeye yönelik bir liderlik biçimidir (Çelik, 2012: 141). Yukl’a (2002:4) göre, dönüşümcü liderlik örgütün misyonunu ve tavsiyelerini, varsayımlarını garanti alma şeklinde karakterizedir. Eğitimsel yenileşme süreci yönünden dönüşümcü liderlik kritik bir liderlik biçimi olarak görülmektedir. Bu süreçte bütün eğitim çalışanını güçlü bir şekilde yönlendirecek liderliğe ihtiyaç vardır. Çağımızın en önemli özelliği olarak görülen değişim ve dönüşüme uyum sağlama, eğitim alanında etkili dönüşümcü liderlik davranışını gerektirmektedir (Çelik, 2012: 240). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları örgütsel performansı etkilemekte; dönüşümcü liderlik, çalışanların verimliliğini ve etkililiğini arttırmakta ve yüksek düzeyde performans sağlamaktadır (Okçu, 2011:3). Dönüşümcü liderlik davranışları işlemci liderlik davranışlarına göre; öğrencinin bilişsel öğrenme, etkili öğrenme, öğretmen güvenilirliğinin algıları ve iletişim doyumu üzerinde daha çok belirleyicidir (Harrison, 2011:99).

Yapılan araştırmalarda, örgütsel amaçlara erişmede dönüşümcü liderlik tarzının, geleneksel formları içeren işlemci liderlikten daha fazla etkili olduğunu göstermektedir (Çelik, 1998; Karip 1998; Korkmaz, 2005; Cemaloğlu, 2007; Okçu,

2011; Kurt, 2009). Dönüşümcü liderlik, işlemci liderliğin tersine çalışanların stres ve tükenmişlik düzeyi üzerinde önemli bir etkisi söz konusudur. İşlemci liderlik yönergelerle baskın bir davranış ortaya koyarken, dönüşümcü lider astları yetkilendirip güçlendirme yolu ile çalışanların etkin kılar (Güzel ve Akgündüz, 2011:284).Dönüşümcü liderlik ile tükenmişlik arasındaki ters bir ilişki olduğuyla ilgili bolca ampirik kanıt mevcuttur. Bu ilişkiyi ele alan bir dizi çalışma sonuçlarına göre, örgütteki dönüşümcü lider desteği çalışanların yaşadığı stres ve tükenmişliği azaltmakta; lider desteği arttıkça çalışanların işle ilgili memnuniyeti ve performansı da artmaktadır (Twigg ve Kang, 2012:4).Bass'a (1985:28) göre, "Dönüşümcü liderlik çalışanların duygusal durumunu güçlendirir ve destekler. Bu nedenle çalışanlar ve örgüt arasındaki güven ve saygıyı geliştirir". Bunun için okul yöneticisi geleneksel yönetim anlayışından kurtulmalı ve dönüşümcü liderliğin gerektirdiği davranışları gösterebilmelidir (Çelik, 1998:423).

Türkiye'deki literatür tarandığında tükenmişlik ile birçok araştırma yapıldığı ancak dönüşümcü, işlemci liderlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların sayısının son derece sınırlı olduğu saptanmıştır. Buna binaen araştırmamızın bu alandaki benzer çalışmalara ışık tutacağı umut edilmektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgularla öğretmenlerin tükenmişliklerine neden olan etmenler ortaya konarak çözüm önerileri geliştirme adına önemli veriler sağlanacağı düşünülmektedir.Araştırmanın Türk eğitim sisteminin istenilen hedeflere ulaşabilmesi için dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip okul müdürlerine ihtiyaç duyulması açısından yararlı bir çalışma olması hedeflenmektedir.

### **Dönüşümcü Liderlik (Transformational Leadership)**

Tarihî süreçte dönüşümcü liderlik yaklaşımları değerlendirildiğinde, bu yaklaşımın ilk kez 1973 yılında Downton'un "İsyan Liderliği"ni tartışmasıyla ortaya çıktığı söylenebilir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımının kavram olarak ortaya çıkması ise 1978 yılında ABD'li ünlü tarihçi Burns tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bu kavram, Bass ve House tarafından yönetim ve organizasyon alanına taşınmıştır (Serinkan, 2003:32; Eraslan, 2004a:3; Şahin, 2006:367; Aslan, 2009: 129; Aydın, 2010: 309; Uzer, 2010:25; Erturgut ve Erturgut, 2010:225; Okçu, 2011: 429; Çelik, 2012: 239; Arslan, 2013:10; Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013:36).James MacGregor Burns'un dönüşümcü liderlik görüşü, kendinden sonra gelenleri etkilemiştir(Aydın, 2010: 309).Burns'un orijinal olarak geliştirdiği dönüşümsel liderlik; bir veya daha çok kişilerin liderin ve takipçilerin birbirlerinin motivasyon, performans ve ahlak seviyelerini artıracak yollarda diğerleriyle etkileşim haline geçtiklerinde meydana gelir(Harrison, 2011:92).Dönüşümcü liderler, sadece düşünen, sorgulayan ve risk alan kişiler değil, aynı zamanda davranışlarıyla insanlara belli düşünceleri aşıl原因an kişilerdir. Dönüşümcü liderler geleneksel bürokraside girişimciliğe ve kendini geliştirmeye uygun bir iklim oluştururlar ve yüksek düzeyde bir enerjiye sahiptirler (Çelik, 2012: 145).

Yapılan araştırmalar dönüşümcü liderliğin dört boyutu olduğunu ortaya koymuştur (Cafoğlu 1997:50; Karip 1998:446; Korkmaz 2005:403; Cemaloğlu 2007:81; Geçmez, 2009:57; Kurt 2009:61; Aslan, 2009: 134; Akbaba-Altun, 2003:10; Akbolat, Işık ve Yılmaz, 2013:37).

*İdealleştirilmiş Etki (Karizma):*Liderlere hayranlık, saygı ve güven duyulur. İzleyenler kendilerini liderleriyle özdeşleştirirler. Lider, kendine güvenir,



*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

kararlıdır, tutarlıdır ve risk almaya isteklidir. Liderler izleyenlerin gözünde olağanüstü niteliklere sahip kişilerdir (Akbaba-Altun, 2003:11). İdealleştirilmiş etki, atfedilen-karizma ve idealleştirilmiş etki davranışı olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Karizma, liderle kimliğini bulan, izleyenlerde güçlü duygular uyandırarak izleyenleri etkileyebilme süreci olarak ifade edilebilir (Cemaloğlu, 2007:81). *İlham Verici Güdüleme*: Lider takipçilerinin iyimserlik ve coşkusunu artırır. Lider, basit bir dil ve uygun işaret ve metaforlar kullanarak takipçileriyle akılcı ve güvenilir iletişim kurar. Lider, takipçileriyle birlikte geleceğe yönelik amaçlar, çekici ve paylaşılan vizyon oluşturur, takipçilerine amaç ve vizyonu benimsetir ve bunlara sıkı sıkıya bağlılık göstererek örnek olur (Akbolat ve diğ., 2013:37). *Entelektüel Uyarım*: Entelektüel uyarım; liderin takipçilerini sorunlara çözüm bulmaları için motive edebilme yeteneğini ifade eder (Korkmaz, 2005:403). Lider, astlarını sorgulamaya yöneltir. Lider problemlerin çözümünde farklı yaklaşımları teşvik eder ve astların farklılıklar konusunda görüşlerini açıklamaları için gerekli ortam ve koşulları sağlar (Karip, 1998:447). *Bireysel İlgi*: Dönüşümcü lider, izleyenlerin bireysel ihtiyaçlarına özel dikkat eder, etkili bir şekilde saygıyla dinler ve geliştirme anlamında görevlerini devreder. Devredilen görevler, eğer izleyenler ilave olarak yönlendirme veya desteğe ihtiyaç duyarlarsa süreç değerlendirmesini görmek için izlenirler (Töremen ve Yasan, 2010:30). Bireysel destek, takipçilerinin ihtiyaçları doğrultusunda gelişmeleri için yeni olanaklar yaratmayı ifade eder (Korkmaz, 2005:403).

#### **İşlemci Liderlik (Transactional Leadership)**

Bass ve Avolio (2004), işlemci liderliği hizmetlerin görülmesi için bir ödül takası olarak tanımlamalarına karşın; daha çok, işlemci liderliğin birey ve /veya gruplarla çalışarak, belirli iş hedeflerini başarmak için kontratlar ya da anlaşmalar düzenleyerek, bireylerin potansiyellerini keşfederek ve görevin tamamlanmasına dayalı beklenilebilen ödül ve bedelleri açıkça belirterek geliştirilebildiğini ifade ettiler (Gündüz ve Doğan, 2010:4). İşlemci lider biraz gelenekçi yapıya sahiptir. Geçmişteki olumlu ve yararlı gelenekleri sürdürme, bunları gelecek nesillere bırakma bakımından yararlı hizmetlerde bulunur. Durgun büyüme ve tasarruf politikasını benimsemiş organizasyonlarda da işlemci liderlik biçimi etkili olmaktadır (Tengilimoğlu, 2005:6). Bu liderlik davranışı, taraftarların görevlerini, iş gereklerini, yapıyı belirler, uygun ödülleri geliştirir, taraftarların sosyal ihtiyaçları üzerinde durur. Liderin, taraftarları memnun etme yeteneği, verimliliği artırmaktadır. Özellikle yönetim fonksiyonları üzerinde üstündürler (Kültür, 2006:44).

İşlemci liderlik, üç boyuttan oluşur (Karip, 1998:448). Bunlar koşullu ödül, istisnalarla yönetim (aktif -pasif) ve tam serbestlik tanıyan liderlik (laissez-faire) boyutlarıdır.

*Koşullu Ödül*: Koşullu ödül, önceden kararlaştırılmış amaçlara ulaşmak için yapılan ödül alış-verişini ifade etmektedir. İşlemci lider, iş görenlerden bekleneni, ödülleri ve cezaları ortaya koyar. Bir başka deyişle, ödül ya da ceza kullanımı iş gören performansına bağlıdır (Cemaloğlu ve Kılınç, 2012:135). *İstisnalarla Yönetim (Aktif- Pasif)*: İstisnalarla yönetimde lider, astların görevi başaracaklarına karşı üstü kapalı da olsa güvenir ve işler düzgün gittikçe kenarda durmayı tercih eder, statükonun devamı, zayıf iletişim ve kendine güven duygusunda zayıflık şeklinde kendini gösterir (Şirin, 2008:54). İstisnalarla yönetim, koşullu ödüllendirme veya dönüşümcü liderliğin boyutlarına göre daha az etkilidir. İstisnalarla yönetim aktif

veya pasif olabilir. *Aktif istisnalarla yönetim*de liderler, takipçilerin faaliyetlerindeki sapmaları, hataları ve yanlışları aktif bir şekilde izlerler ve ihtiyaç olduğunda düzeltici işlem yaparlar. *Pasif istisnalarla yönetim*de liderler, sapmalar, hatalar ve yanlışların ortaya çıkmasını pasif bir şekilde beklerler ve daha sonra düzeltici işlem yaparlar (Durmaz, 2012:12). *Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik (Laissez-faire)*: Laissez-faire liderlik davranışı, örgütün işleyişi konusunda son derece pasiftir. Aslında bu tip davranış sergileyen liderlerin, izleyenlere liderlik edip etmedikleri bir başka tartışma konusunu oluşturmaktadır (Dilek, 2005:45). Bu liderlik tarzında, takipçilerin mevcut ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan, hatalara ve düzensizliklerde harekete geçen bir yönetici söz konusudur. Bu tür yöneticiler sorun odaklıdır. Bu nedenle tepkiseldirler ve problemle karşılaştıklarında, bu problemi düzeltici yönde davranışlarda bulunurlar. Böyle bir liderlik tarzına sahip yönetici, kendi istediği şeylerin yapılmasından başka bir şeye yoğunlaşmaz (Doğan, 2002:20).

### **Tükenmişlik**

İngilizcede “job burnout” ya da “staff burnout” olarak tanımlanan kavram, Türkçe’de “tükenmişlik, tükeniş sendromu- mesleki tükenmişlik ” kavramları ile ifade edilmektedir (Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008:131-132). Türk Dil Kurumu’nun Güncel Türkçe Sözlüğü’nde tükenmişlik; “gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2014). Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından tanımlanmış ve son 20 yıldır farklı iş alanları ile ilgili olarak bir çok araştırma yapılmıştır. Freudenberger (1974) tükenmişliği “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda, ortaya çıkan bir tükenme durumu” olarak tanımlamıştır (Izgar, 2003: 1; Budak ve Sürgevil 2005:96; Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2006:2; Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008:132; Dağlı ve Gündüz, 2008:15; Ardiç ve Polatçı, 2008:70; Koçak, 2009:66; Akın ve Oğuz, 2010:313-314; Ay ve Avşaroğlu, 2010:1172; Soysal, 2011:15; Çiçek-Sağlam, 2011:408; Çetin, Basım ve Aydoğan, 2011:63; Sezgin ve Kılınç, 2012:104; Gündüz Çapri ve Gökçakan, 2013:39; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013:202; Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005:116). Modern zamanların en önemli sorunlarında biri olarak bilinen tükenmişlik, bireylere hizmet veren meslek çalışanlarının yaşadığı stresi ifade etmek amacıyla kullanılmış; büyük bir bıkkınlık ve kişinin işine duyduğu bağlılık ile idealizminin sönmeye şeklinde belirtilmiştir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013:202).

Günümüzde kabul gören en yaygın tükenmişlik tanımı Maslach ve arkadaşları (Maslach ve Jackson, 1981) tarafından yapılan ve tükenmişliği üç boyutlu bir kavram olarak algılayan tanımdır. Bu tanımda tükenmişlik; işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme (Emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıda düşme hissi (diminished personal accomplishment) olarak adlandırılmıştır (Izgar, 2003: 1; Özben ve Argun, 2003:37; Avşaroğlu ve diğ., 2005:116; Budak ve Sürgevil, 2005:96; Akçamete ve diğ., 2006: 2; Dericioğulları ve diğ., 2007:14; Dağlı ve Gündüz, 2008:14; Ardiç ve Polatçı, 2008:71; Kayabaşı, 2008:192; Cerit, 2008:554; Sağlam-Arı ve Çına-Bal, 2008:132; Koçak, 2009:66; Arabacı ve Akar, 2010:79; Akın ve Oğuz, 2010:312; Ay ve Avşaroğlu, 2010:1172; Soysal, 2011:15; Türkmen ve Artuğer, 2011:231; Çetin ve diğ., 2011:62; Çiçek-Sağlam, 2011:408; Güzel ve

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

Akgündüz, 2011:285; Gündüz B., Çapri, B. ve Gökçakan, 2012:39; Sezgin ve Kılınc, 2012:104; Koruklu ve diğ., 2012:1813; Gündüz ve diğ., 2013:30; Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013:202).

*Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion)*:Çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal açıdan fazlasıyla yıpranmış hissetmelerini, kişinin işinde aşırı iş yüküyle yüklenmiş olma duygularını tanımlar. Bitkinlik ve duygusal olarak bitme hissine şeklinde ortaya çıkar (Izgar, 2003: 2-3).*Duyarsızlaşma (Depersonalization)*:Tükenmişliğin ikinci boyutu, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan, bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesini ifade eden duyarsızlaşma olarak tanımlanmaktadır (Akçamete ve diğ., 2006: 3).*Kişisel Başarıda Düşme Hissi (Low Personal Accomplishment)*:Düşük kişisel başarı, iş görenin kendisini işindeki yeterlik ve başarısız olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Cerit, 2008:554). Kişisel başarısızlık, kişinin kendini olumsuz değerlendirmesi ve kişisel başarı noksanlığıdır (Özben ve Argun, 2003:37).

### **Dönüşümcü Liderlik ve Tükenmişlik Arasındaki İlişki**

Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticisi tarafından sağlanan destekleyici, olumlu atmosfer olduğunda çalışanların tükenmişlik düzeyleri de azalmakta ya da artmamaktadır. Okul yöneticisinin yeteneği, yardımseverliği ve güvenilirliği yüksek olduğunda, öğretmenler arasında yaşanan tükenmişliğin düşük olduğu, okul yöneticisinin güvenilirliğine ilişkin algı düşük olduğunda ise, öğretmen tükenmişliğinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır (Dursun, 2009:46).Okul müdürlerinin liderlik davranışlarının okulda nitelikli eğitimin oluşturulmasında iki açıdan önemlidir.Birincisi okul müdürlerinin liderlik davranışları doğrudan öğrenciler, öğretmenler ve yardımcı personel olmak üzere okuldaki tüm insan kaynaklarını etkilemektedir. İkincisi okul müdürlerinin icraatlarıyla okulda oluşturduğu örgütsel koşullar yine okuldaki herkesi etkilemektedir (Kurt, 2009:89). Olumsuz lider davranışlarına sahip yöneticilerin çalışanlar üzerinde olumsuz bir takım duygular yaratabileceği açıktır. Olumsuz algılanan liderlik davranışları çalışanların amaçlarından uzaklaşarak hem grup hem de bireysel bazda olumsuz duygular içerisine düşmesine neden olabilir. Bu olumsuz duyguların insana yansımaları her alanda yaşayabilecekleri “tükenme” ile sonuçlanabilir (Karasu, 2009:55). Okul yöneticilerinin çağdaş liderlik stillerinden biri olan dönüşümcü liderlik davranışlarına sahip olması tükenmişliği azaltması olası beklenen sonuçlardandır. Klasik yöneticilik stili olan işlemci liderlik davranışlarına sahip okul yöneticilerinin ise tükenmişliği artırabileceği olasıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışlarını ne düzeyde sergilemektedirler?
2. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin tükenmişlikleri ne düzeydedir?

3. Ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **YÖNTEM**

#### **Araştırma Modeli**

Araştırmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2002: 81).

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Batman il merkezinde ortaokullar ve liselerde görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Batman il merkezinde 2013-2014 eğitim öğretim yılında ortaokullar ve liselerde görev yapan 2676 branş öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma, basit seçkisiz örneklem alma yöntemiyle Batman il merkezindeki 15 resmi ortaokul, 9 resmi lisede toplam 24 okulda görev yapan branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanma safhasından sonra, 431 veri toplanmıştır. Ancak, kurallara uygun olarak doldurulmayan 31 veri değerlendirme dışı bırakılmış ve toplam 400 veri üzerinden istatistik işlemler yapılmıştır.

#### **Veri Toplama Araçları**

Okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini ölçmek için Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (ÇFLÖ), öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek için ise, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada ölçme araçlarının uygulanması aşamasında gerekli izinler alınmıştır. Her bir ölçeğe ilişkin ayrıntılı bilgiler aşağıda ayrı ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Öğretmenlere uygulanan veri toplama aracında bu ölçeklere ek olarak, öğretmenlerle ilgili demografik özellikler için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

#### **Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve Güvenirlik Çalışması**

Araştırmada yöneticilerin işlemci ve dönüşümcü liderlik davranışlarını belirlemek için Bass ve Avolio tarafından 1995 yılında geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (Multifactor Leadership Questionnaire) kullanılmıştır. MLQ, Dönüşümcü liderliği belirleyen 20, İşlemci liderliği belirleyen 16, liderlik davranışlarının sonuçlarını belirleyen 9 olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Dönüşümcü liderlik, kendi içerisinde her biri 4 maddeden oluşan; İdealleştirilmiş Etki (davranış), İdealleştirilmiş Etki (atfedilen), Telkinle Güdüleme, Entelektüel Uyarım ve Bireysel Destek alt boyutlarından; İşlemci liderlik ise; Koşullu Ödül, İstisnalarla Yönetim (Pasif), İstisnalarla Yönetim (aktif), Laissez-Faire liderlik alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu alt boyutların da her biri 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri; Hiçbir zaman (0), Seyrek olarak (1), Bazen (2), Sıklıkla (3) ve Her zaman (4) şeklinde likert tipinde oluşturulmuştur. Araştırmada ölçekteki dönüşümcü ve işlemci liderlik boyutlarını ölçen 36 madde yer almaktadır. Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin güvenirlilik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada dönüşümcü liderliğe ait Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .82, işlemci liderliğe ait Cronbach alfa güvenirlilik katsayısı .75 olarak bulunmuştur. Çoklu Faktör Liderlik Ölçeği'nin alt boyutlara ilişkin bu araştırmadaki Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları verileri ise şu şekildedir: *İdealleştirilmiş Etki (atfedilen)* .80, *İdealleştirilmiş Etki (davranış)* .69, *Telkinle*

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

*Güdüleme .74, Entelektüel Uyarım .76, Bireysel Destek .77, Koşullu Ödül .77, İstisnalarla Yönetim (pasif) .58, İstisnalarla Yönetim (aktif) .56, Laissez-Faire Liderlik .72.*

#### **Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Güvenirlik Çalışması**

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve öğretmenlerin tükenmişliklerini değerlendirmek amacıyla yaygın olarak kullanılan ölçek (Maslach Burnout Inventory), toplam 22 maddeden oluşmakta ve tükenmişliği üç boyutta değerlendirmektedir. Duygusal Tükenme (DT) boyutunda öğretim etkinliklerini etkileyen yorgunluk, bıkkınlık ve duygusal enerjinin azalması ile ilgili 9 madde yer almaktadır; Kişisel Başarı (KB) boyutunda ise öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardım etme amacını yerine getirmeye ilişkin 8 madde bulunmaktadır. Öğrencilere karşı olumsuz duygulanı yansıtan 5 madde ise Duyarsızlaşma (D) boyutunda yer almaktadır. Maddeler 0=hiçbir zaman ve 6=her zaman olmak üzere 7'li dereceleme ile yanıtlanmaktadır (Akçamete ve diğ., 2006: 26). Yapılan bu çalışmada 7'li likert kullanılmıştır. DT ve D ölçeklerinden yüksek, KB alt ölçeğinden düşük puanlar almak tükenmişliği ifade etmektedir. DT ve D alt ölçeklerindeki maddeler 0=hiçbir zaman, 4=her zaman olarak değerlendirilerek, KB alt ölçeğindeki puanlar ise ters yönde puanlanarak (0=her zaman, 4=hiçbir zaman) toplam puan elde edilmektedir (Akçamete ve diğ., 2006: 28). Maslach tükenmişlik ölçeği öğretmen formunun güvenirlilik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmıştır. Ölçeğin bu araştırmadaki Cronbach Alfa güvenirlilik katsayıları verileri *Duygusal Tükenme* için .76, *Duyarsızlaşma* için .72, *Kişisel Başarı* alt boyutu için .77 olarak saptanmıştır.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla Batman il merkezinde resmi eğitim hizmeti veren ortaokullara ve liselere tek tek gidilmiş, öğretmenlerle görüşülerek ölçek hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Elde edilen verilerden eksik ve hatalı doldurulan veriler elendiğinde kalan 400 adet veri ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada verilerin analizi için, öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin olarak frekans (f) ve yüzde (%); okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik boyutlarında liderlik özelliklerini gösterme düzeyine ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin olarak aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (ss) hesaplanmıştır. Liderlikle tükenmişlik arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Sonuçlar, ( $p \leq .05$ ;  $p \leq .01$ ) şeklinde kullanılmıştır.

#### **BULGULAR**

##### **Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Boyutlarında Liderlik Davranışlarını Gösterme Düzeyi ile Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular**

Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderliğin alt boyutlarını gerçekleştirme düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik algıları aşağıdaki Tablo 1'de belirtilmiştir.

*Tablo 1. Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Analizlerine İlişkin Bulgular (n:400)*

Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)

Liderlik Boyutları	$\bar{X}$	Ss
<b>Dönüşümcü Liderlik</b>	2.28	.87
İdealleştirilmiş Etki (atfedilen)	2.46	.80
İdealleştirilmiş Etki (davranış)	2.25	.93
TelkinleGüdüleme	2.08	.85
Bireysel Destek	2.25	.88
EntelektüelUyarım	2.36	.89
<b>İşlemci Liderlik</b>	1.99	.81
İstisnalarla Yönetim (Aktif)	2.12	.62
İstisnalarla Yönetim (Pasif)	1.78	.82
Koşullu Ödül	2.37	.90
TamSerbestlik Tanıyan Liderlik	1.70	.92
<b>Tükenmişlik Boyutları</b>		
Duygusal Tükenme	3.08	.98
Duyarsızlaşma	1.63	1.01
Kişisel Başarı	2.27	.93

Tablo 1'de görüldüğü gibi, dönüşümcü liderlik davranışlarından en fazla gerçekleşen alt boyut *İdealleştirilmişEtki(atfedilen)* ( $\bar{X} = 2.46$ ); en az gerçekleşen alt boyut ise *TelkinleGüdüleme* ( $\bar{X} = 2.08$ )'dir. Öğretmenler, işlemci liderlik davranışlarından en fazla gerçekleşen alt boyutunun *Koşullu Ödül* ( $\bar{X} = 2.37$ ); en az gerçekleşenin ise *Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik (laissez-faire)* ( $\bar{X} = 1.70$ ) olduğunu ileri sürmektedirler. Başka bir deyişle, branş öğretmenleri okul yöneticilerinin karşısındaki insana güven ve saygı duygusunu daha fazla verdiği; iyimser bir hava yaratmada ve kendilerini güdülemede yeterli olmadığı, şeklinde yorumlanabilir. Tablo 1 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticileri *dönüşümcü liderlik davranışlarını* ( $\bar{X} = 2.28$ ); *işlemci liderlik davranışlarını* ( $\bar{X} = 1.99$ ), oranla daha çok gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Tablo 1'de verilen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin dağılım incelendiğinde, en yüksek değer "*Duygusal Tükenme*" ( $\bar{X} = 3.08$ ), en düşük değer de "*Duyarsızlaşma*" ( $\bar{X} = 1.63$ ) alt boyutundadır. Başka bir deyişle, öğretmenlerin, duygusal kaynaklarının tükendiği, başkaları ile iletişim kuramadığı, iyi bit performans göstermede kendilerini yeterli görmediği şeklinde yorumlanabilir.

**Üçüncü Alt Problem: Okul Yöneticilerin Dönüşümcü Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki**

Tablo 3. Dönüşümcü liderlik ve işlemci liderlik ile tükenmişlik değişkenleri arasındaki korelasyonel ilişkiye ait bulgular (n=400)

Liderlik Boyutları	Tükenmişliğin Boyutları		
	Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarı
<b>Dönüşümcü Liderlik</b>			
1. İdealleştirilmiş Etki (Davranış)	-.20**	-.21**	.27**
2. İdealleştirilmiş Etki (Atfedilen)	-.23**	-.21**	.26**

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

3. Telkinle Güdüleme	-.19**	-.20**	.24**
4. İlham Verici Güdüleme	-.18**	-.23**	.26**
5. Bireysel Destek	-.19**	-.23**	.24**
<b>İşlemci Liderlik</b>		-	-
6. Koşullu Ödül	-.25**	-.26**	.26**
7. İstisnalarla Yönetim (Aktif)	.13**	.14**	.03**
8. İstisnalarla Yön. (Pasif)	.21**	.18**	.01**
9. Tam Serbestlik	.11**	.14**	.04**
Tanıyan Liderlik (Laissez-faire)			

\* İç tutarlılık katsayıları ( $\alpha$ ), \*\*:  $p \leq .01$

Tablo 3 incelendiğinde okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ait *İdealleştirilmiş Etki (davranış)* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = -.20$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $r = -.21$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p \leq .01$ ) düşük, negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin *İdealleştirilmiş Etki (davranış)* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Kişisel Başarı* alt boyutu arasında ( $r = .27$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ait *İdealleştirilmiş Etki (atfedilen)* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = -.23$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $r = -.21$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) düşük, negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin *İdealleştirilmiş Etki (atfedilen)* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Kişisel Başarı* alt boyutu arasında ( $r = .26$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ait *Telkinle Güdüleme* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = -.19$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $r = -.20$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) düşük, negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin *Telkinle Güdüleme* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Kişisel Başarı* alt boyutu arasında ( $r = .24$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ait *İlham Verici Güdüleme* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = -.18$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $r = -.23$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) düşük, negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin *İlham Verici Güdüleme* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Kişisel Başarı* alt boyutu arasında ( $r = .26$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderliğe ait *Bireysel Destek* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = -.18$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $r = -.23$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) düşük, negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin *Bireysel Destek* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Kişisel Başarı* alt boyutu arasında ( $r = .26$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin işlemci liderliğe ait *Koşullu Ödül* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = -.25$ ) ve *Duyarsızlaşma* ( $r = -.26$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) düşük, negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin işlemci liderliğinin *Koşullu Ödül* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Kişisel Başarı* alt boyutu arasında ( $r = .26$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin işlemci liderliğe *İstisnalarla Yönetim (aktif)* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = .13$ ), *Duyarsızlaşma* ( $r = .14$ ) ve *Kişisel Başarı* ( $r = .03$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin işlemci liderliğinin *İstisnalarla Yönetim (pasif)* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = .21$ ), *Duyarsızlaşma* ( $r = .18$ ) ve *Kişisel Başarı* ( $r = .01$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin işlemci liderliğinin *Tam Serbestlik Tanıyan Liderlik (Laissez-faire)* davranışları ile öğretmenlerde görülen tükenmişliğin *Duygusal Tükenme* ( $r = .11$ ), *Duyarsızlaşma* ( $r = .14$ ) ve *Kişisel Başarı* ( $r = .04$ ) alt boyutları arasındaki ilişkinin (\*\*  $p < .01$ ) pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Dönüşümcü liderlik davranışını ölçen alt boyutlarla *Duygusal Tükenme* arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişkinin *İdealleştirilmiş Etki (atfedilen)*  $r = -.23$ , en düşük ilişkinin ise *İlham Verici Güdüleme*  $r = -.18$  arasında olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliğinin alt boyutlarının tümü *Duygusal Tükenme* ile negatif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Başka bir ifade ile yöneticilerin dönüşümcü liderliği arttıkça, öğretmenler duygusal tükenme düzeyi azalmaktadır. *Duyarsızlaşma* ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelendiğinde, en yüksek ilişki *İlham Verici Güdüleme* ve *Bireysel destek*,  $r = -.23$ , en düşük ilişki ise *Telkinle Güdüleme*  $r = -.20$  arasında olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin *Bireysel destek*, *Telkinle Güdüleme* ve *İlham Verici Güdüleme* davranışlarının görülme sıklığı arttıkça, öğretmenlerin duyarsızlaşma yaşama düzeyleri azalmaktadır. Tükenmişliğin *Kişisel Başarı* boyutu ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek ilişkinin *İdealleştirilmiş Etki (davranış)*  $r = .27$ , en düşük ilişkinin ise, *Bireysel destek*  $r = .24$  alt boyutunda olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderliğinin alt boyutlarının tümü *Kişisel Başarı* ile pozitif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Yapılan araştırma sonucunda, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre, çalışma grubundan bulunan okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında en fazla gerçekleşen alt boyutu *idealleştirilmiş etki (atfedilen)*, en az gerçekleşen alt boyutu ise *telkinle güdüleme* olduğu; okul yöneticilerinin işlemci liderlik davranışlarında en çok koşullu ödül, en az tam serbestlik tanıyan liderlik (*laissez-faire*) boyutunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma neticesinde ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri, işlemci liderliği ise düşük düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Yine öğretmenlerin görüşlerine göre, duygusal tükenme boyutunda orta seviyede tükenmişliğin gerçekleştiği, duyarsızlaşma boyutunda ise alt düzeyde



*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

tükenmişliğin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ilaveten, dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İşlemci liderliğin istisnalarla yönetim (aktif-pasif), tam serbestlik tanıyan (laissez-faire) liderlik alt boyutları ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri incelendiğinde, ortaokul ve lise öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında en fazla gerçekleşen alt boyutun idealleştirilmiş etki (atfedilen), en az gerçekleşen alt boyutun ise *telkinlegüdüleme* olduğu; okul yöneticilerinin işlemci liderlik davranışlarında en çok koşullu ödül, en az *tamserbestlik* tanıyan liderlik (laissez-faire) boyutunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Ortaya çıkan bilgiler neticesinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik boyutlarından, idealleştirilmiş etki (atfedilen) boyutu oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, işlemci liderlik davranışlarından koşullu ödül alt boyutu yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutuna dair davranışlarının yüksek bulunması, yöneticilerin örgütün hedeflerini oluşturmada ve oluşturulan hedeflere erişmede çalışanların göstermesi gereken performans ölçütlerini ve düzeyini tespit edebildiklerini, bu amaçlar doğrultusunda motivasyon araçlarını kullanarak, çalışanlarına, hedeflere ulaşıldığı takdirde, maddi ödül veya statü gibi sosyal içerikli ödülleri (Yavuz, 2008:66) vermekte olduklarını ifade eder. Araştırma bulgularına göre, işlemci liderliğin en az gerçekleşen alt boyutunun tam serbestlik tanıyan liderlik (laissez-faire) olması ise okul yöneticilerinin çalışanları kendi haline bırakarak ve herkesin kendisine verilen görevler dahilinde amaç, plan ve programlarını yapmalarına imkan tanıyan davranışı (Geçmez, 2009:66) göstermekte olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tam serbestlik tanıyan (laissez-faire) lider, serbestiyetçi bir yönetim sergiler. Araştırma sonucunda, işlemci liderlik özelliklerinden koşullu ödül alt boyutunun yüksek olması ve işlemci liderliğin en az gerçekleşen alt boyutunun tam serbestlik tanıyan liderlik (laissez-faire) olması, Dursun (2009) tarafından yapılan çalışmada elde edilen bulgular ile tamamen örtüşmektedir. Nadir (2010), Lefkoşa'daki ortaöğretim kurumlarında yaptığı çalışmada yöneticilerin daha çok dönüşümcü liderlik tarzını benimsedikleri, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik stiline idealleştirilmiş etki boyutuna "çoğunlukla" düzeyinde katılım gösterdikleri sonucu, yapılan çalışmada elde edilen bulgularla benzer niteliktedir. Şirin ve Yetim (2009), Cemaloğlu ve Kılınc'ın (2012) Gündüz ve Doğan'ın (2009), Güneş (2011), Keleş (2009), (Dursun (2009), Cemaloğlu (2007) Buluç (2009a) araştırmalarına dair sonuçlar, yapılan çalışmada elde edilen bulgularla farklılık arz etmektedir. Yapılan çalışmada, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri, işlemci liderliği ise düşük düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu duruma göre, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını, işlemci liderlik davranışlarından daha fazla gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ulaşılan bu sonuçlar ile Karip (1998), Korkmaz (2005), Cemaloğlu (2007), Töremen ve Yasan (2011), Tok ve Bacak (2013) araştırma sonuçları arasında önemli benzerlikler olduğu görülmektedir. Kılıç (2006),

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

Çelebi (2012), Okçu (2011), Tetik (2008), Şirin (2008), Geçmez (2009) ve Yıldırım'ın (2006) araştırma bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu araştırmaların sonuçlarına göre de yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışlarının ağırlıklı olarak dönüşümcü liderlik davranışları boyutunda oldukları görülmektedir.

Ortaokul ve liselerdeki branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine dair sonuçlarına bakıldığında, en yüksek değer duygusal tükenme, en düşük değer ise duyarsızlaşma alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Budakoğlu (2011) tarafından yapılan araştırma, bu araştırmada elde edilen bulguyu desteklemektedir. Branş öğretmenlerinde yüksek düzeyde çıkan duygusal tükenme, okul, öğrenci veli üçgeninde yaşanan olumsuzlardan ve çoğu zaman yetersizliklerden, öğretmenlik mesleğine karşı yaşanan hayal kırıklıklarından kaynaklanan strese karşı gösterilen ilk tepkidir. Özellikle sahip olunan aşırı iş yükü ve stres öğretmenlerin duygusal olarak tükendiklerini hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular neticesinde liselerdeki ve ortaokullardaki branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Kepekçioğlu (2009), Yıldız (2011), Özgüner (2011), Cerit (2008) ve Acar-Arasan (2010) tarafından yapılan araştırmalardaki bulgular, mevcut araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca tükenmişlik ile ilgili yapılmış olan Koçak (2009), Cemaloğlu ve Erdemoğlu-Şahin (2007), Kayabaşı (2008), Coşkun (2012), Ergül, Saygın ve Tösten (2013), Torun (1995), Dolunay (2002), Budak ve Sürgevil (2005), Avşaroğlu ve diğ., (2005); Tümkaya (2005) araştırmalarında da öğretmenlerin tükenmişliğe maruz kaldıkları ortaya konmuştur. Dağlı ve Gündüz'ün (2008), Sezgin ve Kılınç (2012), Ardıç ve Polatçı (2008) araştırma sonuçları, yapılan araştırmada elde edilen bulgularla farklılık arz etmektedir.

Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları alt boyutları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu; dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. İşlemci liderliğin istisnalarla yönetim (aktif-pasif) ve tam serbestlik tanıyan (laissez-faire) liderlik alt boyutları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme düzeyleri arttıkça öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinde azalma yaşandığı sonucuna varılmıştır. Dursun, 2009; Stokes, 2013 ve Leung ve Lee (2006) araştırmaları, elde edilen bu sonucu destekler niteliktedir. Risambessy ve diğ., (2012) sağlık görevlileri ve hemşirelerle; Rittschof (2013) Çocuk Koruma Hizmetleri vaka yöneticileri ile; Güzel ve Akgündüz (2011); Gill ve diğ., (2006) ve Constanti (2010) otel işletmeleri çalışanlarıyla; Twigg ve Kang (2012) restoran çalışanlarıyla yapmış oldukları araştırma sonuçlarından elde edilen bulgularda yöneticilerin liderlik tarzı algılamaları ile çalışanların tükenmişlik düzeyleri arasında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyici şekilde negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

1. Geleceğin okullarını yöneten okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olmaları önemlidir. Bu kapsamda okul yöneticilerine yönelik liderlik eğitimleri ve seminerleri düzenlenebilir. Liderlik konusuna eğitim fakülteleri programlarında yer verilebilir.
2. Öğretmenlerdeki tükenmişliği engellemek için, öğretmenlerin sosyal yönden gelişmelerine ortam hazırlayacak etkinlikler düzenlenebilir.
3. Öğretmenlerin iş performansını ve dolaylı olarak öğrenci öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilecek olan tükenmişliğin derinlemesine incelenmesi için farklı örneklerde (okul öncesi, ilköğretim vb.), farklı model, veri toplama araçları ve yöntemlerde kurgulanmış çalışmalar yapılabilir.
4. Araştırma sadece Batman ilini kapsamaktadır. Dönüşümcü ve işlemci liderlik ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla araştırma farklı illerde de yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Acar-Arasan, B.N. (2010). *Akademisyenlerde yaşam doyumu, iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Akbolat, M., Işık, O. ve Yılmaz, A. (2013, Yaz). Dönüşümcü Liderlik Davranışının Motivasyon ve Duygusal Bağlılığa Etkisi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6 (11), 35-50.
- Akçamete, G., Kaner, S.ve Sucuoğlu, B. (2006). *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akın, U. ve Oğuz, E. (2010). Öğretmenlerin İşkoliklik ve Tükenmişlik Düzeylerinin İlişkisi ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16( 3).309-327.
- Akbaba-Altun, S. (2003). İlköğretim Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 2(1),10-17 Erişim Tarihi 03.02.2014, <http://www.ilkogretim.online.org.tr>
- Arabacı, İ.B. ve Akar, H. (2010). Eğitim Müfettişlerinin Bazı Sosyal, Demografik ve Mesleki Özelliklerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 78-91.
- Ardıç, K. ve Polatçı S. (2008).Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği).*Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10 (2), 69-96.
- Arslan, F. (2013).*Formatör ve koordinatör beden eğitimi öğretmenlerinin okul müdürlerinden algıladıkları dönüşümsel liderlik stilleri ile adanmışlık düzeylerinin ilişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Tarihi 11.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aslan, Ş. (2009). *Duygusal Zeka ve Dönüşümcü, Etkileşimci Liderlik*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Avşaroğlu, S., Deniz, E. ve Kahraman A. (2005). Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 115-130.

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

- Ay, M. ve Avşaroğlu, S. (2010). Muhasebe Çalışanlarının Mesleki Tükenmişlik, İş Doyumu ve Yaşam Doyumlarının İncelenmesi 1- Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.7, (1), 1170-1189. Erişim Tarihi 09.01.2014, <http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/viewFile/1060>.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1995). *MLQ-Multifactor Leadership Questionnaire*. California: Mind Garden.
- Bass, B. M. (1985). Leadership: Good, better, bets. *Organizational Dynamics*, 13(3), 26-40.
- Budak, G. ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama. *D.E.Ü.İ.B.F. Dergisi*, 20 (2), 95-108.
- Budakoğlu, G. (2011). *Tükenmişliğin örgütsel bağlılığa etkisi: Bir devlet üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erişim Tarihi 11.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Buluç, B. (2009a). Sınıf Öğretmenlerinin Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (57), 5-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cafoğlu, Z. (1997). *Değişen Dünyada Eğitim Liderliğinde Yeni Boyut: Dönüşümcü Liderlik (Ankara İli Örneği)*. Gazi üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillерinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç A. Ç. (2012, Haziran ). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 132 – 156.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu-Şahin D. (2007, Ekim). Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 15,(2),465-484.
- Cerit, Y. (2008,Güz). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Davranışlarının Öğretmenlerin Tükenmişliklerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (55), 547-570.
- Coşkun, M. K. (2012).Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (41), 101-113. Erişim Tarihi 11.01.2014, <http://www.asosindex.com>
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013, Nisan). Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumlar.*Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi Uluslar arası e-dergi*,3(1), 201-218. Erişim Tarihi 15.01.2014, [http://ebad-jesr.com/english/images/MAKALE\\_ARSIV/C3\\_S1makaleler/3.1.11](http://ebad-jesr.com/english/images/MAKALE_ARSIV/C3_S1makaleler/3.1.11)
- Çelebi, C. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

- Enstitüsü, Ankara. Erişim Tarihi 11.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Çelik V. (1998) Eğitimde Dönüşümcü Liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (16), 423-441.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, F., Basım, H. N. ve Aydoğan O. (2011). Örgütsel Bağlılığın Tükenmişlik ile İlişkisi: Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Enstitüsü Dergisi*, (25), 61-70.
- Çetin, K. Ö. ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 331-342
- Çiçek-Sağlam, A. (2011). Akademik Personelin Sosyo-Demografik Özelliklerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile İlişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (15), s. 407 – 420.
- Dağlı, A. ve Gündüz H. (2008). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır İli Örneği). *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 12-35.
- Dericioğulları, A., Konak, Ş., Arslan, E. ve Öztürk, B. (2007). Öğretim Elemanlarının Tükenmişlik Düzeyleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2 (5), 13-23.
- Dilek, H. (2005). *Liderlik tarzlarının ve adalet algısının; örgütsel bağlılık, iş tatmini ve örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkilerine yönelik bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze. Erişim Tarihi 13.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Doğan, E. (2002). *Çalışanın işine cezbolması, dönüştürücü liderlik tarzının, lidere olan güvenin, güçlenmenin ve duygunun etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Tarihi 11.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dursun, Y. (2009). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri arasındaki ilişki (Karabük ilköğretim okulları örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. Erişim Tarihi 20.12.2013, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Durmaz, C. (2012). *Etkileşimci ve dönüşümcü liderliğin psikolojik güçlendirme algısına etkisinde strese bağlı kişiliğin düzenleyici rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Tarihi 20.12.2013, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on Teacher Burnout and School Reform. *International Education Journal*, 2 (2), 69-78.
- Eraslan, L. (2004a). Okul Düzeyinde Dönüşümcü Liderlik. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-22.
- Ergül, H. F., Saygın, S. ve Tösten, R. (2013, Kasım) .Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 266-285.

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

- Erturgut, R. ve Erturgut, P. (2010, Güz). Transformasyonel Lider Karizmatik mi? Vizyoner mi? Sağlık Örgütlerinde Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (34), 223-239. Erişim Tarihi 15.01.2014, <http://www.asosindex.com>
- Geçmez, T. (2009). *Yöneticilerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stilleri ile çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişki ve kimya sektöründe bir araştırma*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Tarihi 03.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gill, A.S., Flaschner, A. B. and Shachar, M. (2006). Mitigating Stress and Burnout By Implementing Transformational-Leadership. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 18 (6), 469 - 481. Erişim Tarihi 04.01.2014, <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1567258>.
- Güneş, A.M. (2011) . *İlköğretim okullarında dönüşümcü liderlikle örgütsel adalet arasındaki ilişki (Ağrı ili örneği)*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Tarihi 07.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 38-55.
- Gündüz, B., Çapri, B. ve Gökçakan, Z. (2013, Nisan). Mesleki Tükenmişlik, İşle Bütünleşme ve İş Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi Uluslar arası e-dergi*, 3(1), 29-49. Erişim Tarihi 11.03.2014, [eabad-jesr.com/images/MAKALE\\_ARSIV/C3\\_S1makaleler/3.1.02.pdf](http://eabad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C3_S1makaleler/3.1.02.pdf)
- Gündüz, H. B. ve Doğan, A. (2010). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve Yaratıcılık Düzeyleri. *Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*. Erişim Tarihi 14.03.2014, [www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/263.pdf](http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/263.pdf).
- Güzel, T. ve Akgündüz, Y. (2011). Liderlik Davranışlarının Orta Düzey Yöneticiler Üzerindeki Etkisi ve Yöneticilerin Tükenmişlik Düzeyleri ile İlişkisi: Kuşadası Otel İşletmelerinde Bir Araştırma. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 281-296.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor Transformational Leadership and Student Outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 4 (1), 82- 136.
- Izgar, H. (2003). *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, S. (2009). *Çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzı algulamaları ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Tarihi 07.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (16), 443-465.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (20), 191-212.
- Keleş, Ö. G. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Muğla Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü. Muğla. Erişim

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

- Tarihi 07.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kepekçioğlu, E. S. (2009). *Öğretim elemanlarında tükenmişlik*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu. Erişim Tarihi 13.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kılıç, G. (2006). *Eğitim kurumlarında liderlik tarzları ve örgüt kültürünün performans üzerindeki etkiler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kayseri. Erişim Tarihi 13.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Koçak, R. (2009). Okul Yöneticilerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19 (1), 65-83.
- Korkmaz, M. (2005, Yaz). Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (43), 401-422.
- Koruklu, N., Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H. ve Aladağ, E. (2012, Yaz). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 12 (3) ,1813-1831
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. Erişim Tarihi 07.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kültür, Y. Z. (2006). *Ortaöğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik stilleri ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara. Erişim Tarihi 07.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Leung, D.Y.P. and Lee, W.W.S. (2006). Predicting Intention to Quit Among Chinese Teachers: Differential Predictability of the Components of Burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 19 (2), 129-141. Erişim Tarihi 03.03.2014, <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=81&hid=104&sid=8e69d30d-5149-46bc-a372-64cbcb8fae4%40sessionmgr8>
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, (2), 99-133.
- Nadir, A. (2010). *Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Okçu, V. (2011). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve yıldırma yaşama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, Erişim Tarihi 13.11.2013, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Okçu, V. (2011). Dönüşümcü Liderlik ve İşlemci Liderlik. İsmail Bakan (Ed.), *Yönetimde Çağdaş ve Güncel Konular* ( 426-455). Ankara: Gazi Kitabevi.

*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

- Özben Ş. ve Argun, Y. (2003) İlköğretim Öğretmenlerinin Umutsuzluk ve Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Ege Eğitim Dergisi* 3 (1), 36-48.
- Özgüner, M. ( 2011). *Örgüt kültürü ve tükenmişlik ilişkisi üzerine bir araştırma: Bozok üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bozok Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yozgat. Erişim Tarihi 02.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Risambessy, A., Swasto, B., Thoyib, A. & Astuti, E.S. (2012). The Influence of Transformational Leadership Style, Motivation, Burnout towards Job Satisfaction and Employee Performance. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2 (9), 8833-8842.
- Rittschof, K. R. (2013). *The Influence of Transformational Leadership and Job Burnout on Child Protective Services Case Managers' Commitment and Intent to Quit.R.*, Ph.D., Walden University. (Master's thesis). 159, (UMI No.3568319). Erişim Tarihi 15.03.2014. <http://gradworks.umi.com/35/68/3568319.html>.
- Sağlam- Arı, G. ve Çına- Bal, E. (2008). Tükenmişlik Kavramı: Birey ve Örgütler Açısından Önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Şahin, S. (2004, Kasım). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler (İzmir İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 365-396.
- Şahin, S. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri (İzmir İli Örneği).*Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (23), 188-199.
- Serinkan, C. (2003). *Toplam kalite yönetimi ile dönüşümcü liderlik ilişkisi ve denizli yöresinde yapılan bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Tarihi, 01.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Sezgin, F. ve Kılınc, A.Ç. ( 2012, Aralık). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (3),103-127.
- Soysal, A. (2011, Kasım).İş Yaşamında Tükenmişlik. *Çimento Endüstrisi İşverenler Sendikası Dergisi*, 1-26. Erişim Tarihi 23.02.2014, [www.ceis.org.tr/dergi/2011kasim/makale2.pdf](http://www.ceis.org.tr/dergi/2011kasim/makale2.pdf).
- Şirin, E. F. (2008). *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu yöneticilerinin liderlik stilleri ve çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. Erişim Tarihi 02.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şirin, E. F. ve Yetim, A. A. (2009). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stiline İlişkin Yönetici Algıları. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (1),69-84.
- Tengilimoğlu,D. (2005). Kamu ve Özel Sektörlerde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Alan Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 1-16. Erişim Tarihi 15.01.2014, <http://www.asosindex.com>



*Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü ve İşlemci Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Batman İli Örneği)*

- Tetik, S. (2008). *Değişim yönetiminde dönüştürücü liderin rolü*. (Yayımlanmamış Doktora Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa. Erişim Tarihi 02.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- TDK. (2014). Erişim Tarihi 13.02.2014, [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53dc8a9a4f33b7.20536381](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.53dc8a9a4f33b7.20536381)
- Tok, T. N. ve Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki. *International Journal Of Human Sciences*, 10 (1), 1-31. Erişim Tarihi 02.01.2014, [www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/.../2605/621](http://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/.../2605/621)
- Torun, A. A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Tarihi 01.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Töremen, F. ve Yasan, T. (2010 Temmuz/II). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 27-39.
- Tümkaya, S. (2005, Güz). Öğretmenlerin Sınıf İçi Disiplin Anlayışları ve Tükenmişlikle İlişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (44), 549-568.
- Türkmen, F. ve Artuğer, S. (2011). Otel İşletmeleri İşgörenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma (İstanbul ve Ankara İllerinin Karşılaştırılması). *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi-Selçuk Üniversitesi*, 16 (22), 229-254.
- Twigg, N. W. & Kang, B. (2012). The Effect of Leadership, Perceived Support, Idealism, and Self Esteem on Burnout. *Journal of Behavioral Studies in Business*, (4), 98-116.
- Uzer, M. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin dönüştürücü liderliğe sahip olma düzeyleri (Silivri ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. Erişim Tarihi 15.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Erişim Tarihi 13.02.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. Erişim Tarihi 19.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldız, E. (2011). *Eğitimcilerde tükenmişlik (Rehber öğretmenler üzerinde bir araştırma)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya. Erişim Tarihi 11.01.2014, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yukl, G. (2002). *Leadership in Organizations* (5th ed.). Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.



## DEZAVANTAJLI OKULLARDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE İŞ DOYUMU ARASINDAKİ İLİŞKİLER

Dr. Esra KARABAĞ KÖSE<sup>1</sup>

### ÖZET

Bu çalışmada dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde görev yapan 253 ilköğretim ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örgütsel öğrenme düzeyini belirlemek için “Örgütsel Öğrenmenin Boyutları Ölçeği”, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemek için “Örgütsel Bağlılık Ölçeği” ve iş doyumunu belirlemek için “Kısa Form Minnesota İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin gücü için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin değişkenleri olan örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Dezavantajlı okullar, örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık, iş doyumunu.

## RELATIONSHIPS BETWEEN ORGANISATIONAL LEARNING AND ORGANISATIONAL COMMITMENT AND JOB SATISFACTION OF THE TEACHERS IN DISADVANTAGED SCHOOLS

### ABSTRACT

In this study it is aimed that to examine the relationships between organisational learning, organisational commitment and job satisfaction of the teachers in disadvantaged schools. Sample of the study were composed of 253 primary school teachers who work in Ankara, Turkey. In the study, the scale of “Dimensions of The Organisational Learning” was used to determine the degree of organizational learning; the scale of “Organizational Commitment” was used to determine the degree of commitment of teachers and “Short Form Minnesota Satisfaction Questionnaire” was used to determine the degree of satisfaction of teachers. Descriptive statistics are used to analyse the data. The correlation between variables was calculated by means of correlation analysis. The results of the study indicated that; there are meaningful positive relationships between variables of the study which are organisational learning, organizational commitment and satisfaction of the teachers.

**Keywords:** Disadvantaged schools, organisational learning, organisational commitment, job satisfaction.

## GİRİŞ

Sosyoekonomik faktörlerin eğitim kalitesi üzerindeki belirleyici etkisi, okullar arası başarı farklılıklarını önemli ölçüde artırmakta ve eğitimde fırsat eşitliği bağlamında önemli tartışmalara kapı aralamaktadır. 2012 yılında gerçekleştirilen son

<sup>1</sup> MEB. Öğretmen.

*Dezavantajlı Okullarda Örgütsel Öğrenme İle Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler*

PISA sınavının sonuçları, Türkiye'nin okullar arası başarı farklılıkları noktasında gelişmiş ülkelere göre oldukça geride olduğunu göstermektedir (OECD, 2013). Örneğin, Türkiye'de öğrencilerin PISA 2012 matematik puanlarındaki varyansın % 62'sinin okullar arasındaki farklılıktan kaynaklandığı, bu oranın OECD ülkelerinde ortalama % 37 olduğu belirtilmektedir. Farklı türdeki okulların ortalama matematik başarı puanları, önceki PISA sonuçlarında da ortaya çıkan okullar arasındaki farklılıkların önemini koruduğunu göstermektedir (MEB, 2013).

Okullar arası kalite farklılıklarına paralel olarak öğrencilerin içinde bulunduğu kültürel yaşamın kalitesinin, ülkelerin PISA başarısı üzerinde gelir düzeylerinden veya öğrenci başına yaptıkları toplam harcamalardan daha etkili olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Bu durum genellikle ekonomik nedenlere bağlı olarak kültürel yaşam kalitesinin görece daha düşük olduğu dezavantajlı bölge okullarındaki eğitim kalitesi üzerinde politika belirleyicilerce daha fazla durulması gerektiğini göstermektedir. Eşitlik ilkesi bağlamında ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlerden bağımsız olarak başarılı olabilmeleri için tüm öğrencilere eşit imkanların sağlanması devletin temel öncelikleri arasında yer almalıdır.

Okullardaki eğitim kalitesinin ve öğrenci başarısının önemli bir belirleyicisi de öğretmen faktörüdür. Özellikle dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin çalışma performanslarına etki edebilecek olan, örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu gibi faktörlerin incelenmesi bu okullarda uygulanacak politikalar açısından yol gösterici olabilecektir. Bu bağlamda, bu araştırmada dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları ile örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek amaçlanmaktadır.

Araştırma değişkenlerinden birisini oluşturan örgütsel öğrenme, eğitim ya da deneyimlerle oluşan bireysel öğrenmenin ötesinde ve bunları da içeren kurumsal düzeyde sistematik bir süreç olarak görülebilir (Roland, 2005; Töremen, 2001). Örgütsel öğrenme, bireysel deneyimlerle oluşan değerleri ve bilgiyi geliştirerek örgütün öğrenme alanını genişletmekte ve öğrenme kapasitesini artırmaktadır (Huber, 1991).

Örgütlerde öğrenmenin sistematik hale gelmesi "öğrenen örgütler" kavramını gündeme getirmektedir. Senge'ye (2006) göre öğrenen örgütler, bireyler kişisel vizyonlarını gerçekleştirirken aynı zamanda örgütün paylaşılan ortak bir vizyona da sahip olması, zihni modellerin takım halinde öğrenmeyi desteklemesi ve bunların bir sistem düşüncesi içerisinde gerçekleşebilmesi ile ortaya çıkabilecektir. Bu da değişimi fırsat olan gören, yaratıcılığa önem veren, örgütsel vizyonu paylaşan ve birlikte öğrenmeyi öğrenen bireylerce gerçekleştirilecektir.

Araştırmanın bir diğer değişkenini oluşturan örgütsel bağlılık kavramı, çalışanın örgüte olan psikolojik yaklaşımını ifade etmesi bakımından birçok önemli araştırmaya konu edilmiştir (Balay, 2000: 11; Boylu, Pelit ve Güçer, 2007; Celep, 1996; Erdem, 2008; Ergener, 2008; Güçlü ve Okçu, 2010; Tuncer, 1995). Meyer ve Allen (1991) örgütsel bağlılığı, çalışan ve örgüt ilişkisinin bir sonucu olarak çalışanın örgütteki devamlılığı yani örgütte çalışmaya devam etme kararı olarak tanımlamaktadır. Örgütsel bağlılıkla ilgili diğer tanımlar incelendiğinde, çalışanların örgütle olan psikolojik ilişkilerine vurgu yapıldığı görülmektedir (McDonald ve Makin, 2000; Meyer ve Allen, 1991; Mowday, Steers ve Porter, 1982).

*Dezavantajlı Okullarda Örgütsel Öğrenme İle Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler*

Literatürde örgütsel bağlılıkla ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. En çok bilinenler arasında Meyer ve Allen (1991) tarafından yapılan duygusal, normatif ve devamlılık bağlılığı ile Q'Reilly ve Chatman (1986) tarafından yapılan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme şeklindeki sınıflandırmayı sıralamak mümkündür. Örgütsel bağlılığı bireyin örgütle ilişki derecesini anlatan bir kavram olarak ele alan Q'Reilly ve Chatman (1986) bağlılığın uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç boyutunu tanımlamaktadır. En düşük düzey olan uyum düzeyinde birey kendi çıkarlarını örgütün kazanımlarının önünde tutarken içselleştirme düzeyinde bireysel ve örgütsel değerler bütünleşmeye başlamaktadır.

Araştırmanın son değişkenini bireyin işine karşı olan genel tutumunu açıklayan iş doyumunu kavramı oluşturmaktadır. Balcı (1985) iş doyumunu davranışlara neden olan gereksinimlerin en üst düzeyde giderilmesi olarak ifade ederken, Çetinkanat'a (2000) göre iş doyumunu, çalışanların iş durumuna gösterdiği duygusal bir tepki olarak tanımlamıştır. Benzeri şekilde iş doyumuna ilişkin, iş görenin işini ya da iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda ulaştığı olumlu duygu ya da işlerinden duydukları hoşnutsuzluk şeklindeki tanımların (Başaran, 2000; Davis, 1988) ortak noktasının iş yerinde mutlu olabilmek olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık kavramına benzer şekilde, düşük iş doyumunu bireylerde devamsızlık, bıkkınlık, savurganlık, örgüte zarar verme, işi bırakma gibi olumsuz davranışlara neden olabilmektedir (Başaran 2000). Diğer taraftan yüksek iş doyumunun ise öğretmen bağlılığından okul etkililiğine kadar birçok faktör üzerinde olumlu etkileri olduğu araştırmacılarca ortaya konulmuştur (Reyes ve Shin, 1995; Zigarelli, 1996).

PISA gibi uluslararası araştırmalar ülkelerin eğitim sisteminin çıktılarını ve etkililiğini diğer ülkelerle kıyaslayabilmelerine imkân tanımaktadır. Okulların ve eğitim sistemlerinin başarısının uluslararası düzeyde mukayese edilebilir hale gelmesi rekabeti artırmakta ve eğitim kurumlarını yoğun bir öğrenme ve değişim sürecine zorlamaktadır. Pfeffer (1999) yeni koşullar ve sorunlar ile bunların gerektirdiği yeni ilişki, yaklaşım ve becerilerin örgütleri öğrenmeye zorladığını ifade etmektedir. Bu bağlamda özellikle dezavantajlı bölgelerde öğrenme ve değişim ihtiyacı kendini daha fazla hissettirmektedir. Örgütsel bağlılığı ve iş doyumunu yüksek bireylerin örgütte uyumlu ve üretken olmaları (Balcı, 2003; Bayram, 2005) küresel rekabet süreçleri açısından da büyük önem taşımaktadır. Özellikle dezavantajlı okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin göstereceği performans bu okullardaki sınırlı imkanlara sahip öğrencilere sunulacak nitelikli fırsatlar bağlamında önemli farklar oluşturabilir.

Bu kavramsal çerçevede sürdürülen bu araştırmanın amacı, dezavantajlı okullardaki örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş doyumları arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu kapsamda cevap aranan alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

1. Dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme düzeyi, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş doyumları nasıldır?
2. Dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş doyumları arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçladığı için araştırma ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar'a (2007) göre ilişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya düzeyini belirleme amacı ile kullanılan bir araştırma modelidir. Bu çalışmada, öğretmen algılarına göre dezavantajlı okullarda, örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve iş doyumları arasındaki ilişkilerin betimsel bir yaklaşımla ortaya konması amaçlanmıştır.

Araştırma evrenini, Ankara ili Altındağ İlçesi Çiçin Bölgesi'nde bulunan 17 ilkokul ve ortaokuldaki toplam 453 öğretmen oluşturmaktadır. Çiçin Bölgesi Ankara'da eğitim düzeyinin düşük, suç oranlarının yüksek oluşu ile bilinen düşük gelir düzeyine mensup vatandaşların yoğun olarak yaşadığı gecekondu bölgelerinden birisidir (Yılmaz, 2010). Araştırma evreninin küçük olması nedeniyle çalışmada örneklem seçimine gidilmeyerek evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Yönergeye uygun olarak elde edilmiş 253 anket üzerinden veri analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerini ölçmek amacıyla Balay (2000) tarafından geliştirilen ve 27 maddeden oluşan "Örgütsel Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısının .86 olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .15 ile .70 arasında değiştiği görülmüştür. Örgütsel öğrenme düzeyini belirlemek amacı ile Marsick ve Watkins (1997) tarafından geliştirilen ve Karabağ-Köse (2013) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan 21 maddelik "Öğrenen Örgütlerin Boyutları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısının .96 olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .59 ile .81 arasında değiştiği görülmüştür. Öğretmenlerin iş doyumunu düzeylerini belirlemek için Weiss, Davis, England ve Lofquist (1967) tarafından geliştirilen ve Baycan (1985) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan 20 maddelik "Kısa Form Minnesota İş Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayıları ve madde toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin iç tutarlılık katsayısının .81 olduğu, düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayılarının da .33 ile .58 arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve korelasyon analizleri kullanılmış, analizler SPSS 15 paket programı ile yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı (r) hesaplanmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmaya konu edilen değişkenlerle ilgili betimsel analiz yapılmıştır. Tablo 1'de öğretmenlerin araştırma değişkenlerine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 1

*Dezavantajlı Okullarda Örgütsel Öğrenme İle Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler*

*Öğretmenlerin Araştırma Değişkenlerine İlişkin Görüşleri*

<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
1. Örgütsel Öğrenme	253	3.54	.75
2. Örgütsel Bağlılık	253	2.96	.57
3. Uyum Bağlılığı	253	2.31	.83
4. Özdeşleşme Bağlılığı	253	2.85	1.02
5. İçselleştirme Bağlılığı	253	3.52	.84
6. İş Doyumu	253	3.68	.54
7. İçsel Doyum	253	3.94	.55
8. Dışsal Doyum	253	3.28	.73

Tablo 1 incelendiğinde, dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme düzeyinin 3.54, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin 2.96 ve iş doyumu düzeylerinin 3.68 olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılığın alt boyutları incelendiğinde, en yüksek bağlılık düzeyinin içselleştirme bağlılığı ( $\bar{X} = 3.52$ ) en düşük bağlılık düzeyinin ise uyum bağlılığında ( $\bar{X}= 2.31$ ) olduğu görülmektedir. İş doyumunun alt boyutlarında ise içsel doyum düzeylerinin ( $\bar{X}=3.94$ ) dışsal doyum düzeylerinden ( $\bar{X}=3.28$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

*Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumu Değişkenleri Arasındaki İlişkiler*

<i>Değişkenler</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Örgütsel Öğrenme	1							
2. Örgütsel Bağlılık	.42*	1						
3. Uyum Bağlılığı	-.37*	.65	1					
4. Özdeşleşme Bağlılığı	.55*	.84*	.34*	1				
5. İçselleştirme Bağlılığı	.46*	.87*	.30*	.76*	1			
6. İş Doyumu	.54*	.25*	.47*	.45*	.36*	1		
7. İçsel Doyum	.31*	.13	.37*	.27*	.24*	.89*	1	
8. Dışsal Doyum	.65*	.32*	.45*	.51*	.40*	.85*	.49*	1

\*  $p < .01$

Tablo 2 incelendiğinde, temel değişkenler olan örgütsel öğrenme, örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasındaki tüm ilişkilerin, pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Ana değişkenler arasındaki en güçlü ilişkinin, örgütsel öğrenme ve iş doyumunu ( $r = .54$ ;  $p < .01$ ) arasında olduğu görülmektedir. Örgütsel öğrenme ile örgütsel bağlılık arasında da pozitif yönde anlamlı bir ilişki ( $r = .42$ ;  $p < .01$ ) olduğu görülmektedir. Yine örgütsel bağlılık ile iş doyumunu arasında ( $r = .25$ ;  $p < .01$ ) pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Alt değişkenler açısından ilişkiler değerlendirildiğinde uyum bağlılığı ile iş doyumunu arasındaki ilişkilerin negatif yönde olduğu ( $r = -.47$ ;  $p < .01$ ), örgütsel bağlılık ile içsel doyum arasındaki ilişkinin ise anlamlı olmadığı ( $r = .13$ ;  $p < .01$ ) görülmektedir.

## **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma bulguları değerlendirildiğinde, dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme düzeyinin ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile iş doyumlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda söz konusu okullardaki öğrenme kültürünün çok güçlü olmadığı söylenebilir. Öğrenen örgütler çalışanlarda eleştirel ve yeni bakış açıları getirebilme, sistematik düşünebilme, yenilikçilik, iletişim ve takımla çalışma becerisi gibi özellikleri güçlendirmektedir (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002). Senge'ye (2006) göre bireylerin potansiyellerinden tam anlamıyla yararlanabilmek için örgütsel öğrenme anlayışı büyük önem taşımaktadır. Kurumsal kapasitenin etkin kullanımına olan ihtiyacın en üst düzeyde olduğu dezavantajlı okullarda okul yöneticilerinin örgütsel öğrenme ortamını teşvik etmeleri önerilebilir. Benzeri şekilde öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ve iş doyumunu düzeylerini artıracak tedbirlerin alınması öğretmen performansını dolayısıyla da öğrencilere sunulacak eğitimin niteliğini olumlu yönde etkileyebilecektir.

Dezavantajlı okullarda görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları daha detaylı incelendiğinde, uyum ve özdeşleşme bağlılıklarının içselleştirme bağlılığına göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgu alanyazındaki bazı çalışmalarla benzerlik göstermekle birlikte (Erdem ve Uçar, 2013; Sezer, 2005; Uygur ve Yıldırım, 2011) kültürel yaşam kalitesinin düşük olduğu dezavantajlı okullarda öğretmenlerin görece üst düzey bir bağlılık düzeyinde olmaları dikkat çekicidir. Diğer taraftan bu okulların öğretmenlerce daha az tercih edildiği ve öğretmen değişiminin daha yoğun yaşandığı bilinmektedir. Bağlılık düzeyleri ile öğretmen değişimindeki yoğunluk arasındaki ilişkilerin ve yüksek bağlılığa rağmen öğretmen değişimindeki yoğunluğun farklı araştırmalara konu edilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde, dezavantajlı okullarda örgütsel öğrenme düzeyi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri ve iş doyumları arasındaki ilişkilerin pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Neden sonuç ilişkisi göstermemekle birlikte söz konusu değişkenler arasında aynı yöndeki birlikte değişim bu değişkenlerden birisindeki pozitif etkinin diğerine de yansıdığı şeklinde yorumlanabilir. Bulgu, alanyazındaki örgütsel bağlılık ve iş doyumunu arasında karşılıklı etkileşim olduğunu ortaya koyan benzeri çalışmalarla uyumlu görünmektedir (Bateman ve Strasser, 1984; Bowman, 2007; Demirtaş, 2010,

Karataş ve Güleş, 2010). Örgütsel öğrenme ile iş doyumunu (Chang ve Lee, 2007) ve örgütsel öğrenme ile örgütsel bağlılık (Turan, Karadağ ve Bektaş, 2011) arasında da olumlu ilişkiler olduğunu gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Değişkenler arası ilişkiler alt boyutlar düzeyinde ele alındığında, uyum bağlılığı ile iş doyumunu arasındaki ilişkilerin negatif yönde ve anlamlı olması dikkat çekici bir diğer bulgudur. Negatif yönlü ilişki dışsal doyum boyutunda biraz daha yükselmektedir. Buna göre uyum bağlılığındaki artışla birlikte iş doyumunda ve özellikle dışsal doyumda bir düşüşün söz konusu olduğu söylenebilir. Aynı şekilde örgütsel öğrenme düzeyi ile uyum bağlılığı arasında da negatif yönlü bir ilişki söz konusudur. Özdeşleşme ve içselleştirme bağlılıkları ile örgütsel öğrenme arasındaki pozitif yönlü güçlü ilişkilere rağmen uyum bağlılığının negatif yönde ilişkili olması önemli bir bulgudur. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen performansının daha da önem kazandığı dezavantajlı okullarda öğretmen bağlılığının uyum düzeyinden özdeşleşme ve içselleştirme düzeyine yükseltilmesi yönünde yöneticilerin atacağı adımlar önemli görülmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Balay, R. (2000). *Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem.
- Balcı, Ali (1985). *Eğitim yöneticisinin iş doyumunu. Yayınlanmamış doktora tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Başaran İ. E. (2000). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Bilim Kitap Kirtasiye.
- Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27(1), 95-112.
- Baycan, A. (1985). "Analysis of Several Aspects of Job Satisfaction Between Different Occupational Groups", Yüksek Lisans Tezi, Bogaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Bayraktaroğlu, S. ve Özen-Kutunis, R. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 51-65.
- Bayram, L. (2005). Yönetimde yeni bir paradigma: Örgütsel bağlılık. *Sayıştay Dergisi*, 125.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37( 5), 662-683
- Boylu, Y, Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511), 55-73.
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.



*Dezavantajlı Okullarda Örgütsel Öğrenme İle Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumu Arasındaki İlişkiler*

- Celep, C. (1996). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin örgütsel adanmışlığı. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(108), 56-62.
- Chang, S. C. & Lee, M. S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction, *The Learning Organisation*. 14 (2), 155-185.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Davis, K. (1988). İşletmede insan davranışı: Örgütsel davranış.(Çev: K.Tosun vd.). İstanbul: İÜ Yayınları
- Erdem M. (2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi. Yayımlanmamış doktora tezi*, Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Erdem, M. ve Uçar, H. İ. (2013). Öğretmenlere göre ilköğretimde öğrenen örgüt algısı ve öğrenen örgütün örgütsel bağlılığa etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1515-1534.
- Ergener, B. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yıldırma yaşamaları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul ili örneği) Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Güçlü, N. ve Okçu, V. (Haziran, 2010). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan etik liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *International Conference on New Horizons in Education*. 653- 663. Famagusta, KKTC.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American Sociological Review*, 33(4), 499- 517.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, S.ve Güleş, H. 2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin iş tatmini ile örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 74-89.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1977). Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (Çev: H. Can ve Y. Bayar) Ankara: Todaie
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-115.
- McDonald, D.J. & Makin, P.J. (2000). The Psychological contract, organisational commitment and job satisfaction of temporary staff, *Leadership & Organization Development Journal*, 21(2), 84-91.
- MEB, (2013). PISA 2012 ulusal ön raporu, Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89.

*Dezavantajlı Okullarda Örgütsel Öğrenme İle Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumu  
Arasındaki İlişkiler*

- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnovers*. New York: Academic Pres.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effect of compliance, identification and internalization on prosocial behavior, *Journal of applied psychology*, 71(3), 492-499.
- OECD, (2013). Education policy outlook: Turkey. Erişim tarihi: 4 Nisan 2014. <http://www.oecd.org/edu/highlightsturkey.htm>
- Pfeffer, J. (1999). Güç merkezli yönetim: Örgütlerde politika ve nüfuz. (Çev: E. Özsayar). İstanbul: Boyner Holding.
- Reyes, P. & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22-39.
- Roland, K. Y. (2005). Revisiting the roots of learning organization: A synthesis of the learning organization literature. *The Learning Organization*, 12(1), 368.
- Senge, M. P. (2006). Beşinci disiplin. (Çev: A. İldeniz ve A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Sezer, F. (2005). *İlköğretim okulu müdürlerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Tuncer, A. (1995). *Meb bilgisayar eğitimi ve hizmetleri genel müdürlüğü personelinin iş doyumu ve kuruma bağlılık durumları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Uygur, M. ve Yıldırım, A. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 27, 72-81.
- Yılmaz, M. (2010). Halkla ilişkiler ve kentsel dönüşüm örnek inceleme: Çinçin Bağları (Gültepe) kentsel dönüşüm projesi. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zigarelli, M. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.



## ÖĞRETMEN ALGILARINA GÖRE ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE ÖĞRETİM ETKİNLİĞİNDE KALİTE ÖLÇÜTLERİ

Dr. Neslin İHTİYAROĞLU \*

### ÖZET

Son zamanlarda, öğrenci başarısını arttırmak için kurumlar ve bireyler eğitimde kaliteyi geliştirmeye odaklanmıştır. Eğitimde kaliteyi geliştirirken odak nokta öğretmenler ve öğrenciler olmuştur. Bu çalışmada eğitimde kaliteyi geliştirmede odak noktalardan biri olan öğretmen algılarına göre öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliklerinde kalite ölçütleri incelenmiştir. Ankara ilindeki 10 Anadolu lisesinde görev yapan 100 öğretmenin katılımıyla gerçekleşen odak grup görüşmesinde, öğretmenlere kaliteli öğretmenlerin mesleki ve kişisel özellikleri, kaliteli öğrencilerin akademik ve kişisel özellikleri ve kaliteli öğretim metodlarının özellikleri hakkında düşünceleri sorulmuştur. Öğretmen cevapları ses kayıt aracılığıyla kaydedilmiş ve içerik analizden geçirilmiştir. Elde edilen bulgular diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve araştırma sonunda kaliteli eğitimin oluşmasına ve geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Kalite, Eğitim

## TEACHERS' PERSPECTIVES TO QUALITY STANDARDS OF TEACHER, STUDENT AND TEACHING ACTIVITY

### ABSTRACT

Recently, individuals and institutions have focused on improving the quality of education in order to increase the achievement levels of students. So teacher and students have become focuses in the process of improving the quality of education. In this study, quality standards of teacher, student and teaching activity were examined according to teachers' perspectives, one of the focuses in the process of improving the quality of education. In focus group interview in which 100 high school teachers participating in Ankara, teachers were asked their thoughts about professional and personal characteristics of qualified teachers, academic and personal characteristics of qualified students and characteristics of qualified teaching methods. Teachers' responses were recorded through voice recorder and analyzed using content analysis. Findings of this study were compared to the findings with other researches and suggestions for creating and developing qualified education were presented at the end of the study.

Key Words: Teacher, Quality, Education

---

\* MEB. Öğretmen.

## 1. GİRİŞ

Günümüzde küresel pazarda yaşanan yoğun rekabet, iş dünyasının beklentilerini karşılayacak nitelikte bireylerin yetiştirilmesi zorunlu kılmaktadır. Eğitim sistemi, bu niteliklerde bireyler yetiştirmede başarısız olursa, bu başarısızlığın bedelini ya işletmeler, yeniden eğitimler için yüksek bedeller harcayarak ya da toplum, ihtiyaç duyduğu kaliteli mal ve hizmetlere ulaşamayarak ödeyecektir (Ardıç, 1999). Toplumun ihtiyaç duyduğu kalitede mal ve hizmetlere ulaşması, kalite kavramının işletmelerden önce eğitim kurumlarında ele alınması ile mümkündür. Kaliteli ürün ve hizmetler, ancak kaliteli eğitimin çıktılarıdır.

Sürekli üretilen ve kısa sürede tüketilen bilgi kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması, eğitimin bireylere kazandırdığı davranış değişiklikleri ile mümkündür. Bu davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesi için, eğitim sisteminin hızla değişen bilgi ve teknolojiye ayak uyduracak bir niteliğe erişmesi gerekmektedir. Hem değişim sürecini başlatacak hem de var olan değişim süreçlerine uyum sağlayacak bireyler yetiştirmek eğitiminin başlıca görevi olunca, eğitim sisteminin de sürekli gelişmeye ve yenileşmeye açık olması gerekmektedir (Ereş, 2007).

Gelişme ve yenileşmeye açık eğitim sistemlerinde öğretmenlerin ve öğrencilerin de rolleri değişerek, öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma; tek yönlü iletişimden çift yönlü iletişime; sonuç temelli öğretimden süreç temelli öğretime geçilmiştir. Eğitimde gelişmeyi ve yenileşmeyi başlatacak ve sürdürecektir bireyler; yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Bu nedenle eğitimin kalitesi, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin kalitesine bağlıdır (Cafoğlu, 1996). Dahlgaard, Kristensen ve Kanji (1995) eğitimde kaliteyi tüm yönetici, öğretmen ve öğrencilerin aktif olarak katıldığı sürekli iyileşmeyi hedefleyen bir eğitim kültürü olarak tanımlamaktadır. Bu nedenle eğitimde kaliteden söz edebilmek için yönetici, öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımının olması, sürekli iyileşmeyi içermesi ve öğrenci odaklı olması gerekmektedir.

Öğretmen, eğitim sisteminin temel yapıtaşdır. Öğretmenler eğitim sürecine fiziksel ve zihinsel becerilerini katarak hem kendi hayatlarında hem de öğrencilerin hayatında fark yaratır, öğrencilerin beklentilerini şekillendirir, akademik ve sosyal öğrenmeleri etkiler, sınıf ortamında liderlik özelliği gösterir, duygusal açıdan, öğrencilerin arkadaşlık, sevgi ve saygı örüntüsü içinde öğrenmesini sağlar (Demirbolat, 2011). Öğretmen kalitesi, öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşantılarını ve başarılarını olumlu yönde etkileyen mesleki davranışları ve kişisel özelliklerini içerir. Etkili öğretmenler kalite anlayışına sahip olmanın yanında eğitim öğretim sürecinde kalitenin gerekliliğinin anlaşılmasını da sağlamaktadır. Yaptığı karşılaştırmalı araştırmalar sonucunda Stronge (2007) etkili öğretmenlerin başarılı olduğu beş alanı şu şekilde açıklamıştır: birey olarak öğretmen, sınıf yönetimi ve organizasyon, eğitimi düzenleme, yönergeleri uygulama ve öğrencinin gelişimini takip etme. Bu alanlara dayanarak kaliteli öğretmenlerin özellikleri mesleki ve kişisel özellikler olarak iki kategoride incelenebilir.

Öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçilmesi, kaliteli eğitim sürecinde öğrencilerin sahip olması gereken özellikleri de değiştirmiştir. Bu geçiş sürecinde yapılan reformlar sayesinde üst düzey düşünme becerisine sahip, edindiği bilgiyi yorumlayabilen, yaşam boyu öğrenen, öğrenmeyi öğrenmiş olan, bilgi teknolojilerini kullanan, bilgi toplumunun gerektirdiği, beceri ve anlayışa sahip,

## Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri

araştıran ve çözümün parçası olabilen küreselleşen dünyada aktif rol oynayan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir (Robertson, 1991). Community Review Committee (2012) tarafından yapılan araştırmada kaliteli öğrencilerin sahip olması gereken özellikler, akademik ve kişisel özellikler olarak iki grupta incelenmiştir. Yapılan bu araştırmada bilgiyi yeni durumlara aktarma, esnek, yansıtıcı ve bağımsız düşünme becerisine sahip olma, aktif bir biçimde dinleme ve odaklanabilme kaliteli öğrencilerin akademik özellikleri olarak; mücadeleci ve azimli olan, risk alabilme, sorumluluk bilincine sahip olma ve fikirlerini demokratik biçimde savunma ise kaliteli öğrencilerin kişisel özellikleri olarak ortaya konmuştur.

Kaliteli eğitim süreci, kaliteli öğretmenlerin ve kaliteli öğrencilerin yanında kaliteli öğretim metotlarını da gerektirmektedir. Okulda yürütülen eğitim – öğretim faaliyetlerinin ortak amacı; öğrencilerin öğrenmeye dönük olumlu tutum geliştirmesini sağlamaktır. Öğrencilerin ders konularına merak duyması ve öğrenme süreci boyunca yaptıklarından zevk alması, aktarılan konuya uygun yapılandırıcı yaklaşımlara dayalı öğretim metotlarının kullanılması ile gerçekleşir. Bu metotlar sayesinde, öğrencilerin yetenekleri ne düzeyde olursa olsun asıl amaç, yeteneklerin en üst düzeyde kullanan ve nasıl öğreneceğini bilen bireyler yetiştirmektir (Boydak, 2001).

Washington State Superintendent of Public Instruction (2004) tarafından yapılan çalışmada yüksek performanslı fakir okulların özellikleri araştırılmıştır. Araştırma sonuçları bu okulların üst düzey hedeflerinin olduğunu, ölçme ve değerlendirme sonuçlarından ve öğrencilerin beklentilerinden yararlanılarak öğrencilere kaliteli eğitim süreci sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmaya dayanarak öğrencilere kaliteli eğitim verilmesi sürecinde, devlet raporlarına ve yapılan araştırmalara bakmanın yeterli olmadığı söylenebilir. Başarısız öğrencilerin başarılarını neyin yükseltebileceği ve öğrencilere kaliteli bir eğitimin nasıl verileceği sorularını doğru bir biçimde cevaplamak için kaliteli eğitim oluşturma sürecinde önemli role sahip olan öğretmenlerin bu süreçle ilgili düşüncelerini de dikkate almak gereklidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmen algılarına göre öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliklerinde kalite ölçütleri belirlemektir. Çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki gibi oluşturulmuştur:

Öğretmenlere göre;

1. Kaliteli öğretmenlerin mesleki özellikleri nelerdir?
2. Kaliteli öğretmenlerin kişisel özellikleri nelerdir?
3. Kaliteli öğrencilerin akademik özellikleri nelerdir?
4. Kaliteli öğrencilerin kişisel özellikleri nelerdir?
5. Kaliteli öğretim metotları nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerinin analizi konularında bilgi verilmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, 7-12 kişilik gruplarla yapılan, gruptaki

bireylerin bazen bilinçli, bazen yarı-bilinçli bazense tamamen bilinçsiz oldukları, kişilerin psikolojik ve sosyal özellikleriyle ilgili bilgi almayı, kişilerin davranışları ve bu davranışların ortaya çıkmasına neden olan faktörleri ortaya çıkarmayı amaçlayan niteliksel bir yöntemdir (Denzin ve Lincoln, 2000). Odak grup görüşmeleri sayesinde, araştırmacı veri toplamak için belirlediği konu ile ilgili önceden hazırladığı sorular doğrultusunda gruptaki bireylerin görüşlerini, fikirlerini ve tutumlarını ortaya çıkarır (Glasser ve Strauss, 1967).

Yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeye başlamadan önce öğretmen gruplarına yapılan görüşmenin kayda alınacağı söylenmiştir. Fakat gruptaki bireyleri olumsuz etkileme olasılığından dolayı ses kayıt cihazı bireylerin göremeyeceği bir yere konulmuştur.

## **2.1. Çalışma Grubu**

Araştırmanın evreni, Ankara ili Çankaya, Yenimahalle, Altındağ, Sincan ve Etimesgut ilçelerinde bulunan Anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. 2009-2010 eğitim öğretim yılında uygun örneklem yolu ile seçilen 10 Anadolu Lisesinde görev yapan 100 öğretmen araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okulların özellikleri şöyledir:

“A” Anadolu Lisesi: Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 42 öğretmeni ve 550’ye yakın öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 460 ile 465 arasında puan alan 60 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 7 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“B” Anadolu Lisesi: Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 12 öğretmeni ve 120 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 435 ile 468 arasında puan alan 120 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 12 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“C” Anadolu Lisesi: Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan 37 öğretmeni ve 520 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 455 ile 463 arasında puan alan 180 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 10 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“D” Anadolu Lisesi: Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan 62 öğretmeni ve 735 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 453 ile 472 arasında puan alan 210 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 8 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“E” Anadolu Lisesi: Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan 41 öğretmeni ve 695 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 460 ile 475 arasında puan alan 180 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 10 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“F” Anadolu Lisesi: Ankara ili Etimesgut ilçesinde bulunan 38 öğretmeni ve 620 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 436 ile 463 arasında puan alan 180 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 9 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

## Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri

“G” Anadolu Lisesi: Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan 38 öğretmeni ve 540 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 411 ile 443 arasında puan alan 240 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 9 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“H” Anadolu Lisesi: Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan 43 öğretmeni ve 531 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 417 ile 439 arasında puan alan 180 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 7 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“I” Anadolu Lisesi: Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan 40 öğretmeni ve 600 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 450 ile 463 arasında puan alan 120 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 7 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

“J” Anadolu Lisesi: Ankara ili Sincan ilçesinde bulunan ve 11 öğretmeni ve 180 öğrencisi olan bir lisedir. Her yıl SBS’den yaklaşık 416 ile 429 arasında puan alan 150 öğrenci bu okulda eğitimine başlamaktadır. Bu okuldan 11 öğretmen odak grup görüşmesine katılmıştır.

Odak grup görüşmesine katılan öğretmen ve öğrencilerin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Görüşmeye Katılan Öğretmen Sayısının Okullara Göre Dağılımı

Okul Adı	Görüşmeye Katılan Öğretmen Sayısı
“A” Anadolu Lisesi	7
“B” Anadolu Lisesi	12
“C” Anadolu Lisesi	10
“D” Anadolu Lisesi	8
“E” Anadolu Lisesi	10
“F” Anadolu Lisesi	9
“G” Anadolu Lisesi	9
“H” Anadolu Lisesi	7
“I” Anadolu Lisesi	7
“J” Anadolu Lisesi	11
TOPLAM	100

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Anadolu Liselerinde görev yapan öğretmenlerin; öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliğinde kalite ölçütlerine ilişkin algılarını tespit etmek için araştırmacı tarafından Öğretmen Görüşme Formu geliştirilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanma süreci literatür taraması ile başlamıştır. Yapılan tarama sonucu hazırlanan sorular, uzman görüşleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmiş ve Öğretmen Görüşme Formuna son şekli verilmiştir. Görüşmede öğretmenlere aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- 1) Kaliteli öğretmenlerin mesleki özellikleri nelerdir?
- 2) Kaliteli öğretmenlerin kişisel özellikleri nelerdir?
- 3) Kaliteli öğrencilerin akademik özellikleri nelerdir?
- 4) Kaliteli öğrencilerin kişisel özellikleri nelerdir?

5) Kaliteli öğretim metotları nelerdir?

### 2.3. Verilerin Analizi

Yapılan görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınan veriler, içerik analizinden geçirilmiştir. Veri analiz sürecinde, toplanan verilerin kodlanması, geçerlik ve güvenilirliği arttırmak amacıyla kodlanan verilerden oluşturulan raporun katılımcılarla paylaşılarak teyit edilmesi, oluşturulan kodlara uygun kategoriler ve temalar oluşturulması, temalar arasındaki ilişkilerin bütüncül biçimde incelenmesi ve grupların temalarını bütüncül biçimde açıklayacak model oluşturması aşamaları takip edilmiştir.

## 3. BULGULAR

100 öğretmenin katılımı ile gerçekleşen odak grup görüşmesi sonucunda kaliteli öğretmenlerin, kaliteli öğrencilerin ve kaliteli öğretim metotlarının özellikleri şu şekilde oluşmuştur:

### 3. 1. Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğretmenin Özellikleri

Öğretmenlere kaliteli öğretmenin özellikleri sorulurken, öğretmenlerin özellikleri mesleki ve kişisel olarak iki yönden incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda “Kaliteli öğretmenlerin mesleki özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 2’de şu şekilde gruplanmıştır:

Tablo 2. Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri

Mesleki Özellikler	Tekrarlanma sayısı	Yüzdesi	Sıralaması
Kuvvetli alan bilgisine sahiptir.	48	%48	1
Genel kültür düzeyi yüksektir.	20	%20	2
Etkili değerlendirme yapabilir.	13	%13	3
Planlıdır.	11	%11	4
Dersine uygun metodu kullanır.	8	%8	5
TOPLAM	100	100	

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre kaliteli bir öğretimde olması gereken en önemli mesleki özelliğin kuvvetli alan bilgisi olduğu, alan bilgisi değişkenini sırasıyla yüksek genel kültür düzeyi, etkili değerlendirme, planlı olma ve derse uygun metot seçimi değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde “Kaliteli öğretmenlerin kişisel özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 3’de şu şekilde gruplandırılmıştır:

Tablo 3. Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler	Tekrarlanma sayısı	Yüzdesi	Sıralaması
Etkili iletişim becerisine sahiptir.	35	%35	1
Toleranslıdır.	28	%28	2
Örnek ve rehberdir.	14	%14	3
Esprilidir.	13	%13	4
Samimidir.	10	%10	5
TOPLAM	100	100	



## Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre kaliteli bir öğretilerde olması gereken en önemli kişisel özelliğın etkili iletişim becerisi olduğu, etkili iletişim değişkenini sırasıyla toleranslı olma, örnek ve rehber olma, esprili olma ve samimi olma değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir.

### 3.2. Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğrencinin Özellikleri

Öğretmenlere kaliteli öğrencilerin özellikleri sorulurken, öğrencilerin özellikleri akademik ve kişisel olarak iki yönden incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda “Kaliteli öğrencilerin akademik özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 4’te şu şekilde gruplanmıştır:

Tablo 4: Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğrencilerin Akademik Özellikleri

Akademik Özellikler	Tekrarlanma sayısı	Yüzdesi	Sıralaması
Araştırmacıdır.	57	%57	1
Öğrenmek, yaşam biçimidir.	25	%25	2
Grupla çalışmaya yatkındır.	18	%18	3
TOPLAM	100	100	

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre kaliteli bir öğrencide olması gereken en önemli akademik özelliğın araştırmacılık olduğu ve bu değişkeni sırasıyla yaşam biçimi olarak öğrenme ve grup çalışmasına yatkınlık değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir.

Öğretmenlere yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda “Kaliteli öğrencilerin kişisel özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 5’te şu şekilde gruplanmıştır:

Tablo 5. Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Kişisel Özellikler	Tekrarlanma sayısı	Yüzdesi	Sıralaması
Sorumluluk sahibidir.	53	%53	1
Azimlidir.	22	%22	2
Saygılıdır.	19	%19	3
Yaratıcıdır.	6	%6	4
TOPLAM	100	100	

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre kaliteli bir öğrencide olması gereken en önemli kişisel özelliğın sorumluluk değişkeni olduğu ve bu değişkeni sırasıyla azimli olma, saygılı olma ve yaratıcı olma değişkenlerinin takip ettiği görülmektedir.

### 3.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğretim Metotlarının Özellikleri

## Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda “Kaliteli öğretim metotlarının özellikleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar Tablo 6’da şu şekilde gruplanmıştır:

Tablo 6. Öğretmen Görüşlerine Göre Kaliteli Öğretim Metotlarının Özellikleri

Metotların Özellikleri	Tekrarlanma sayısı	Yüzdesi	Sıralaması
Öğrencilere en uygun olandır.	31	%31	1
Geribildirimi kapsar.	29	%29	2
Düz anlatımı içermez.	20	%20	3
Öğrenciyi de işin içine katar.	10	%10	4
TOPLAM	110	100	

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen görüşlerine göre kaliteli öğretim metotlarının en önemli özelliği, öğrenci seviyesine uygunluktur. Bu değişkeni sırasıyla, geribildirimi içerme, düz anlatımı içermeme ve öğrenciyi sürece dâhil etme değişkenleri takip etmektedir.

### 4. SONUÇ VE YORUM

Bu çalışmada, öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliğinde kalite ölçütleri öğretmen algılarına göre incelenmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, bu bölümde yorumlanmış, alanyazındaki diğer araştırma sonuçları ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Öğretmenlerin yarısı göre öğretmen kalitesini gösteren en önemli mesleki özellik, kuvvetli alan bilgisidir. Öğretmenin alanında yetersiz olması, öğrencilerin öğretmenlerine karşı olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir. Alanına hâkim öğretmenlerin özgüvenleri oldukça yüksektir ve bu özgüven öğrenci tarafından kolayca algılanabilir. Öğretmenlerin önemli bir kısmına göre genel kültür bilgisi farklılık yaratan bir özelliktir. Öğrencilerle aynı dili konuşmak, onların ilgi alanlarıyla ilgili fikir sahibi olmak; öğretmen ve öğrenci arasındaki bağı kuvvetlendirmektedir. Aynı zamanda kendi alanı dışındaki bir alanda sorulan küçük bir soruya yanıt verebilen bir öğretmen, öğrencisinin gözünde yücelmiş olur. Genel kültür bilgisi, öğretmene hiç ummayacağı bir itibar kazandırabilir. Öğretmenlerden bazısı, etkili değerlendirme yapmanın önemini vurgulamıştır. Fakat bu öğretmenler için öğrencilerin değerlendirilmesinde en önemli ölçüt, yazılı sınavlardan aldıkları notlardır. Bu öğretmenler için kaliteli öğretmen, sınav sorularını anlatılan konulara göre kapsamlı bir şekilde hazırlayan ve bu sayede etkili değerlendirme yapabilen kişidir. Bu da öğretmenlerin süreç odaklı olmasından çok sonuç odaklı olduğunu göstermektedir. Bazı öğretmenler ise kaliteli öğretmenin, sınıf ortamına gelmeden önce zamanı verimli kullanmak adına ders sürecinde kullanacağı araç-gereçleri, yapacağı etkinlikleri ve tüm bunların ne kadar süre içerisinde gerçekleşeceğini önceden planlayan bir özellik gösterdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmı ise bildiğini aktarmada kilit rol oynayan öğretim yöntemlerinin önemine dikkat çekmiştir. Bu öğretmenler için kaliteli öğretmen, öğrenciye aktarmak istediği mesajı, uygun yolları kullanarak en etkili biçimde ulaştıran kişidir.

Jackson’a (1968) göre öğretmenler, bilgi dolu karar vericilerdir. Öğretmenler, öğrencilerini anlar ve bir konunun öğrenciler tarafından daha iyi öğrenilebilmesi için

## *Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri*

o konuyu yeniden yapılandırma becerisine sahiptir. Öğretmen, öğrencilerine neyi, ne zaman yapacağını bilmeyi öğretir. Haberman (1995) yapmış olduğu boylamsal araştırmada başarılı ve başarısız öğretmenler arasındaki farkları ortaya koymuştur. Bu araştırma sonuçlarına göre başarılı öğretmenlerin en önemli mesleki özellikleri şunlardır: fikirleri uygulamaya koyabilmek, öğreneni ve öğrenmeyi korumak, istikrar, öğrenciyi yüreklendirme yeteneği, öğrencilere sunduğu profesyonel ve kişisel oryantasyon. Rivkin, O' Brien, Hanushek ve Kain (1998) tarafından yapmış araştırma sonuçlarına göre okul kalitesi, sınıf büyüklüğü, öğretmenin eğitimi ve tecrübesi öğrenci üzerinde belirleyici olmasına rağmen, öğrenci başarısındaki en önemli etken öğretmenin kalitesidir. Bu bulgular, bu çalışmanın kaliteli öğretmenin mesleki özelliklerini yansıtan bulgularla örtüşmektedir. Ancak, bu, bölümde bazı öğretmenlerin sadece yazılı sınavları öğrencileri değerlendirmede temel ölçüt kabul etmesi, geleneksel yaklaşımların hala eğitim ortamında var olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmına göre etkili iletişim becerisi kaliteli öğretmenin en önemli kişisel özelliğidir. İletişim becerisine sahip bir öğretmen, öğrenciyi daha iyi tanır ve öğrencilerin iç dünyasını kolayca keşfeder. Bu öğretmenler için kaliteli öğretmen, bugün öğrencisiyle nasıl iletişim kuruyorsa, yarın da o öğrencinin çevresindeki bireylerle aynı şekilde iletişim kuracağını bilen kişidir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı da kaliteli öğretmenlerin toleranslı olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu öğretmenler için, öğretmenlik, bazı durumlarda görmezden gelmeyi ve affedici olmayı gerektiren, öğrencilerin hataları karşısında yıkıcı değil, yapıcı bir tutum sergilemeyi gerektiren bir meslektir. Hataları karşısında öğrencilere bağırıp çağırmak ya da onları rencide etmek yerine kaliteli öğretmen, öğrencilerinin gelişimsel özelliklerini bilir, öğrencilerine toleranslı bir biçimde davranır, öğrenciyi hemen cezalandırmaz, olaylara affedici şekilde yaklaşır ve sorunun kaynağını bulup sorunu kökten çözer. Öğretmenlerin bir kısmına göre, örnek ve rehber olmak kaliteli öğretmenin en önemli özelliğidir. Bu öğretmenler, öğrencilere yol gösteren, onlara doğru davranışları sergileyip sosyal öğrenme ile öğrencilerin bu davranışları öğrenmelerini sağlayan, öğrencilerin gelişimlerini destekleyip onlara yeteneklerini geliştirme fırsatı sunan öğretmenlerin kaliteli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerden bazına göre sınıfta yapılan espri, öğrencinin öğrenme ortamına getirdiği bariyerlerin yıkılmasını ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesi sağlar. Espri ile ısınan ortam daha samimi olur ve öğretmenin ileteceği mesajı öğrencinin algılaması kolaylaşır. Bundan dolayı, nitelikli esprinin öğretim ortamına kattığı olumlu etkiyi bilen öğretmenler kalitelidir. Öğretmenlerden az bir kısmına göre ise kaliteli öğretmenin en önemli özelliği samimi olmasıdır. Öğretmen ve öğrenci arasında kurulan samimi ilişkiler sayesinde öğretmenler öğrencilerine, duygu ve düşüncelerini rahat bir biçimde paylaşabilecekleri bir ortam sunmuş olur. Öğretmen, öğrencisine daha kolay ulaşır, sorunun kaynağı daha çabuk bulur ve çözüm üretmek daha kolay olur. Bu öğretmenler için sınıf ortamına olumlu enerji aktaran, davranışlarında samimi ve içten olan öğretmenler kalitelidir.

Cruickshank, Bainer ve Metcalf (1995); Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James (2002); Walls, Nardi, Minden ve Hoffman (2002) göre kaliteli öğretmenler istekli, sıcak, mizah anlayışına sahip, güvenilir, başarı odaklı, teşvik edici ve destekleyici, sistemli, uyumlu ve esnektir. İsteklilik, öğrenci başarısının en önemli kaynaklarından. Etkili öğretmenlerin genel ruh hali pozitifdir, dinamik, uyarıcı, enerjik ve etkileycidir. Bu öğretmenler ölçülü bir mizah anlayışına sahiptir ve bu

## Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri

mizah anlayışını dersi daha zevkli hale getirerek öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, sınıf içi sorunları gidermek ve öğrencilerin kendilerini daha mutlu hissetmelerini sağlamak için kullanır; öğrencilerini başarı yönünde yüreklendirir; sınıf içinde ortaya çıkan beklenmedik durumlar için hazırlıklıdır ve oluşan yeni durumlara kolayca geçiş sağlayabilir. Bu araştırma sonuçları, bu çalışmanın kaliteli öğretmenin kişilik özellikleri ile ilgili sonuçlarını doğrular niteliktedir.

Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlerin yarısından fazlasına göre, kaliteli öğrencinin en önemli akademik özelliği araştırmacı olmaktır. Öğretmen artık bilgiyi doğrudan aktaran kişi değil, öğrencilere bilgiye nasıl ulaşacağını gösteren bir rehber konumundadır. Öğretmenin rehberliğinde ilerlemek isteyen bir öğrenci bilgiye ulaşacağı yolları bilmek zorundadır. Bilgiye ulaşmanın en etkili yolu ise araştırma yapmak, ulaştığı bilgileri sorgulayıp, analiz ve sentez edebilme becerisine sahip olmaktır. Öğretmenlerin bir kısmı, kaliteli öğrencilerin öğrenmeyi bir yaşam biçimi haline getirmesinin öneminden bahsetmiştir. Bu öğretmenler için, öğrenme süreci zorunluluktan çok zevk veren bir hobi haline dönüştürülmelidir. Zorunluluk ve öğrenme isteği ters orantılıdır. Ortada zorunluluk yoksa öğrencinin isteyerek, zevk alarak çalışma şansı daha yüksektir. Öğretmenlerden bazısına göre kaliteli öğrencinin en önemli akademik özelliği, grup çalışmasına yatkınlıktır. Okulun gerçek yaşama hazırlık olduğunu düşünen bu öğretmenlere göre öğrencilerin grup içerisinde yer alması ve bir takım sorumlulukları yerine getirmesi kişiliğinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Akademik açıdan da birey tek başınayken ulaşacağı bilginin çok daha fazlasına grupla beraber ulaşır. Bu öğretmenler için, grup içerisinde yer almaya istekli olan ve grup olmanın tüm sorumluluklarını yerine getiren öğrenciler kalitelidir.

Erdoğan (2006), akademik başarıyı öğrencinin kazanması gereken bilgi ve becerilerde yeterlilik göstermesi ya da ölçme ve değerlendirme süreci aracılığıyla ortaya çıkan olumlu sonuç olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerden alınan yanıtlar çerçevesinde öğrencilerin akademik olarak başarılı olması, araştırmacı olmayı, öğrenmeyi yaşam biçim haline getirmeyi ve grupla çalışmaya yatkın olmayı gerektirmektedir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası, kaliteli öğrencilerin en önemli kişisel özelliğinin sorumluluk duygusu olduğunu düşünmektedir. Aynı toplum içinde yaşayan tüm bireyler birbirlerine karşı sorumlu olduğundan okul ortamında tüm öğrenciler de çevresine karşı sorumludur. İşte bu sorumluluk duygusu ile hareket eden öğrenciler, öğretmenlerin çoğuna göre kalitelidir. Öğretmenlerden bir kısmına göre azimli olmak, kaliteli öğrencilerin en önemli özelliğidir. Öğrenciler, karşılaştıkları zorluklar karşısında hedeflerinden ve beklentilerinden vazgeçmemeli ve bu zorluklarla baş edecek özgüvene sahip olmalıdır. Bu öğretmenler için çıktıkları yolda hiçbir engelle takılmadan ilerleyen öğrenciler, kalitelidir. Öğretmenlerden bazıları, saygıya oldukça önem vermektedir. Bu öğretmenler için öğrenciler, ortak yaşam alanlarında belli ölçüler içinde davranmayı başarabilmelidir. Öğrenciler, onlarla bilgilerini paylaşan, onlara doğruyu, güzeli, iyiyi göstermeye çalışan öğretmenlerine ve aynı sıraları paylaştığı arkadaşlarına karşı hep bu ölçü içinde hareket etmelidir. Öğretmenlerin az bir kısmı ise kaliteli öğrencinin diğer öğrencilerde farklı olduğunu düşünmektedir. Bu öğrenciler, zekâ olarak diğerlerinden daha üstündür. Çabuk düşünme ve düşündüklerini harekete geçirme becerisine sahiptir. Hayatı sorgulayan, birbirinden alakasız birçok alanla aynı anda

## *Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri*

ilgilenen ve hepsinde başarılı olan, her daim enerjik, hırslı ve yapıcı eleştiriler ortaya koyan bu öğrenciler, öğretmenlerinin gözünde her zaman kaliteyi çağrıştırır.

Arseven (1986); Koberg ve Bagnal (1981) ve Özben (1996) yaptıkları çalışmada kaliteli öğrencilerin kişisel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır: yenilikçidir, tercih ve kararlarını açıkça ortaya koyar, sorumluluklarının bilincindedir, esnek düşündür, olaylara farklı boyutlardan bakabilir, ilgi alanları geniştir, farklı fikirler ortaya koyabilir ve eleştirel düşünebilir, yaratıcı ve üreticidir. Bu araştırmanın sonuçları, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir.

Öğretmenlerin çoğuna göre, kaliteli öğretim metotlarının en önemli özelliği, öğrencinin en iyi şekilde öğrenmesini sağlamasıdır. Öğrencilerin tüm özellikleri dikkate alınarak seçilen öğretim metotları, onların hedefe daha kısa sürede ve etkili ulaşmasını sağlamaktadır. Anadolu Liselerine devam eden tüm öğrenciler belli zekâ seviyesinin üzerinde olanlardır. Bu öğrencilerin öğrenme güçlüğü çekmesi, konunun anlatıldığı yöntemin öğrenciye uygun olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu öğretmenler için kaliteli öğretim metodu, öğrencilerin tüm özellikleri dikkate alınarak seçilmiş olmalıdır. Öğretmenlerin bir kısmı, verdikleri mesajın öğrenciler tarafından doğru algılanıp algılanmadığını bilmeye ihtiyaç duymaktadır. Bu öğretmenlere göre kaliteli öğretim metodu, öğretmene öğrenciye verdiği mesajın ne kadarının anlaşıldığını bilme imkânı verir. Bu sayede öğretmenler ya öğrencilerdeki eksiklikleri giderir ya da onlara öğrenmelerinin eksiksiz olduğunu mesajını verir. Bazı öğretmenler, öğrencilere konuyu anlatım yöntemini kullanarak aktarmanın kazanımlara ulaşmakta etkisiz olduğunu düşünmektedir. Çünkü öğretmenin konuyu anlatan, öğrencilerinse dinleyen olması dersi tek düzeliğe ve monotonluğa sürüklemektedir. Anlatılan konu ile ilgili öğrenciler sadece yüzeysel bilgi sahibi olmakta, konuyu derinlemesine öğrenememektedir. Bu nedenle bu öğretmenler için anlatım yöntemi dışında öğrenciyi aktifleştiren ve öğrenciyi işin içine katan metotlar, kalitelidir. Öğretmenlerden bazı ise, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması gerektiğini düşünmektedir. Bu yüzden, öğrenci eğitim sisteminin tam merkezinde yer almalı, ortamda var olan bilgiyi elde etmek için aktif olarak çalışmalıdır. Bu öğretmenler için kaliteli öğretim metotları, öğrencileri kendi öğrenmelerinden sorumlu bireyler haline getiren ve bu süreçte öğrencilerin aktif bir biçimde yer almasını sağlayan metotlardır.

Fox'a (2001) göre yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim metotlarının en önemli özelliği, öğrenci merkezli olmasıdır. Öğrenci öğrenme sürecine aktif bir biçimde katılır, bilgiyi aktif olarak yapılandırır ve yaratır. Bu öğretim metotları sayesinde öğrenci yeni öğrendikleri ile geçmişte öğrendiklerini bütünleştirir ve bilgiyi örgütler (Perkins, 2013). Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak kaliteli öğretim metotlarının özellikleri, öğrencilerin düzeyine uygun olması, geribildirim kapsamı, olabildiğince az anlatım yöntemini içermesi ve öğrenciyi sürece dâhil etmesi şekilde sıralanabilir.

Öğretmen algılarına göre öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliğinde kalite ölçütlerinin incelendiği bu çalışma sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin kaliteli eğitime ilgili bazı geleneksel anlayışlarının yerine yapılandırmacı anlayışın hâkim olmasını sağlayacak seminerler düzenlenebilir ve öğretmenlerin kaliteli eğitim algılarının ve öğrenci beklentilerinin gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi sağlanabilir. Öğrenciler ise öğretmen beklentileri konusunda bilgilendirilebilir ve

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri

öğretmen-öğrenci beklentilerinde karşılıklı uyum oluşturulabilir. Ayrıca branş öğretmenlerinin dışında rehber öğretmenlerin de sınıf dışından öğretmen, öğrenci ve öğretim etkinliğinde kalite ölçütlerine yönelik algıları araştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi. *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 73-82.
- Arseven, A. (1986). Çocukta benlik gelişimine ailenin etkisi ve çocuğun okuldaki başarısı. *Eğitim ve Bilim*, 10(60), 11-17.
- Boydak, A. (2001). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Beyaz.
- Cafoğlu, Z. (1996). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Serçe.
- Community Review Committee. (2012). *Assessing characteristics of successful learners*. Illinois: Wilmette Public Schools District 39.
- Cruickshank, D. L., Bainer, D. L., & Metcalf, K. K (1995). *The act of teaching*. New York: McGraw-Hill.
- Dahlgaard, J., Kristensen K., & Kanji C. K. (1995). Total quality management and education. *Total Quality Management*, 6(5&6), 443-619.
- Demirbolat, A. (2011). Sınıf ortamı ve grup etkileşimi. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi*. (s. 81-107). Ankara: Pegem A.
- Denzin, N. & Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Ereş, F. (2007). *Eğitim bilmine giriş*. Ankara: Maya Akademi.
- Erdoğan, Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Fox, R. (2001). Constructivism examined. *Oxford Review of Education*, 27(1), 23-35.
- Glasser, B.G., & Strauss, A.L. (1967). *The development of grounded theory*. Chicago: Aldin.
- Haberman, M. (1995). *Star teachers of children in poverty*. West Lafayette, Indiana: Kappa Delta Pi.
- Jackson, D. W. (1968). *Life in the classroom*. New York: Hall-Rinehart.
- Koberg, D. ve Bagnal, J. (1981). *The universal traveler*. California: Kaufman.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2002). Preservice teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teachers. *Journal of Educational Research*, 96(2), 116-127.

Öğretmen Algılarına Göre Öğretmen, Öğrenci Ve Öğretim Etkinliğinde Kalite Ölçütleri

- Özben, Ş. (1996). Başarısızlık psikolojik bir zehir midir?. *Yaşadıkça Eğitim*, 47(1), 2-4.
- Perkins D. N. (2013). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 6(6), 83-111.
- Rivkin, S., O' Brien, D., Hanusheck, E., & Kain, J. (1998). The market for teacher quality. *National Bureau of Economic Research*, 18, 49-57.
- Robertson, R. (1991). Social theory, cultural relativity and the problem of globility, D. King (Ed.) *Culture, Globalization and the World System*. New York: Macmillan.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Virginia USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Walls, R. T., Nardi, A. H., Von Minden, A. M., & Hoffman, N. (2002). The characteristics of effective and ineffective teachers. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 39-48.
- Washington State Superintendent of Public Instruction. (2004). *Characteristics of improved school districts*. <http://www.k12.wa.us/research/pubdocs/districtimprovementreport.pdf> sayfasından erişilmiştir.



## AİLE İŞLETMESİ TOPLUMUNDAN KURUMSAL TOPLUMA GEÇİŞ

### PASSING FROM THE SOCIETY OF FAMILY RUN BUSINESS TO INSTITUTIVE SOCIETY

Hüseyin Çağatay KARABIYIK\*

#### Özet

İşletmeler her ne kadar tüzel kişilikler de olsalar toplum hayatının tabanına nüfuz ettikleri için sosyolojik gelişmelerden etkilenirken aynı zamanda onları da etkileyerek toplum yapısı içinde dinamik bir şekilde yerini almaktadır. Aile işletmelerini özellikle ele aldığımız zaman ise toplumla olan ilişkilerinin çok daha canlı olduğunu görmekteyiz. Bu bakımdan toplumsal incelemeleri, işletmeler olmadan ele almak mümkün değildir.

Küreselleşme yolunda hızla ilerleyen dünyada işletmeler de kurumsallaşarak bu değişen şartlarda tüzel kişiliklerini devam ettirmekte ve aynı zamanda toplumun kurumsallık anlayışının oturmasına da yardımcı olmaktadır. Gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde olsun her işletmenin, aile işletmesinden kurumsal işletmeye geçişi sancılı olmaktadır ve makro düzeyde yaklaştığımız zaman bu değişimdeki anlayışın, yani tüzel kişiliğe sahip kurumsal yapıların anlayışının yerleşmesi de aynı şekilde sancılı olmaktadır. Bu makalede de işletmelerin kurumsal düzeye geçmesi ile bunun toplumdaki yansımalarını ele alınarak aynanın diğer yüzünden bakılacaktır. Muhakkak ki toplumla etkileşim içinde olan tek tüzel kişilik işletmeler değildir ancak bu tüzel kişiliklerin geneline baktığımızda aile işletmelerinin baskın şekilde fazla olduğu görüldüğünden durumu aile işletmeleri açısından ele almanın faydalı olacağını düşünülmüştür.

Sonuç olarak Türkiye’de “kurumsal yapı” anlayışının oturmasının temelinde, toplumun tabanına yayılmış olan aile işletmelerinin kurumsallaşmaması yatmaktadır. Bu bağlamda aile işletmelerinin kurumsallaşması toplumda “tüzel kişilik” kavramını da oluşturacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Aile İşletmeleri, Kurumsallaşma, Toplum, Kurumsal İşletme

#### Abstract

Although managements are legal personalities, they exist in a dynamic way for society structure affecting them as well, while they get affected from sociological developments as they influence even the lowest layer of society. If we take family run business into consideration, we have noticed that they have much more organic relations with society. In this context, it is not possible to discuss social research without managements.

In the world, which globalisation has been accuring in a fast fashio, managements become foundational and in this changing conditions, they help embracing the understanding of society’s institutionalism by maintaining their legal personalities. In both developed and developing countries, transition from family run business to foundational one is very difficult for every management and if we aproach this in a macro level, the understanding in this change, that is, embracing the foundational structures, which have legal personalities has been difficult in a similar way. In this article as well, the transition to foundational level of managements and the other aspect of the mirror by discussing the reflections in the societywill be discussed.It is obvious that only legal personalities are not in an interaction with society, but if we consider most of these legal personalities, we notice that family run

\*Hüseyin Çağatay Karabiyik, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal Bilimsel Enstitüsü, İİBF, İşletme Bölümü, cagataykrbyk@hotmail.com



## *Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

business are dominantly superfluous. Therefore, in my opinion, if we discussed this case in terms of family run business, it would be more helpful.

**Keywords:** Family run business, Institutive business, Society, institutionalisation

### **1. AİLE İŞLETMESİ VE İŞLETME KAVRAMLARI**

#### **1.1. İşletmenin Tanımı**

Konuya giriş yapmadan önce “İşletme” kavramını tanımlamak yerinde olacaktır. Buna göre; işletme, kar elde etmek amacıyla üretim faktörlerini uygun bir şekilde bir araya getirerek bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mal ve hizmet üretimi yapan sosyal kuruluştur.

Literatürdeki farklı işletme tanımlarına bakılacak olursa: İşletme, üretim öğelerinin planlı olarak bir araya getirilmesiyle mal ve hizmetlerin üretildiği, örgütlenmiş ekonomik ve teknik bir kuruluştur (Tutar ve Küçük, 2003: 2).

İşletmeler, bir yatırım düşüncesinin olduğu, bu yatırımın yapılabilirliğinin çeşitli yöntemlerle etüt edildiği, bir proje oluşturularak bu projeyi gerçekleştirmek için üretim faktörlerini bir araya getirerek kar elde etmek, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak ve devamlılıklarını sağlamak amacıyla mal ve/veya hizmet üreten, pazarlayan dinamik, ekonomik ve sosyal kuruluştur ( Ak G, 2008: 93).

Yukarıdakiler gibi tanımların yapıldığını görüyoruz. “İşletme” terimi üzerine birçok tanım bulunmasına rağmen aile işletmelerinin de “işletme” teriminin en önemli başlıklarından biri olan aile işletmelerini de ayrıca ele almak gerekmektedir.

#### **1.2. Aile İşletmelerinin Tanımı**

Aile işletmelerinin, bulunduğu ülkenin sosyo-kültürel yapısına göre şekillenmesi nedeniyle işletme kavramı kadar net olarak tanımlanması mümkün olmamaktadır. Çünkü aile işletmelerinin, içinde bulunduğu toplumun kültüründen daha fazla etkilenmesi kaçınılmaz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzden aile işletmelerini kendi kültürümüz içinde değerlendirip, tanımlamak bizi daha sağlıklı sonuçlara götürecektir. Sade bir yaklaşımla ailenin işin sahibi olduğu, yönetimde söz sahibi olduğu ve çoğu zaman işin içinde yer aldığı bir işletme yapısından söz edilmektedir (Fındıkçı İ, 2011: 16). Aile işletmeleri Aydın G(2011: 13)’in tanımında ise: “Genel olarak, akrabalık bağı olan bireylerin mal ve/veya hizmet üretmek amacı ile bir araya gelerek kurdukları kar amaçlı sosyal örgütler anlaşılmaktadır” olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer tanımında ise aile işletmesi, ailenin geçimini sağlamak veya mirasın bütünlüğünü korumak amacıyla aile üyeleri tarafından kurulan, yönetim kademelerinin büyük bir kısmında aile üyelerinin çalıştığı ve aileden en az iki kuşağın istihdam edildiği işletmedir (Şanal M. 2011: 6).

Son olarak “aile işletmesi” kavramı hakkında genel bir tanım yaparak aile işletmelerinin özellikleri bölümüne geçmek yerinde olacaktır. Bahsi geçen tanımlardan da yola çıkarak aile işletmesinin, aile geçimini sağlamak amacıyla kurulmuş, aynı aileden birden fazla kişinin istihdam edildiği; mülkiyet, yönetim ve

## *Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

işletmesinde aynı aileden kişilerin rol oynadığı işletmelere aile işletmesi denmektedir.

### **2. AİLE İŞLETMESİNİN ÖZELLİKLERİ**

Aile işletmelerinin, toplumun kurumsallık algısıyla olan etkileşimlerini anlamak için işletme ve aile işletmesi kavramlarının ardından aile işletmelerinin özelliklerine değinmek de yerinde olacaktır. Buna göre aile işletmelerinin özellikleri (Fındıkçı İ. 2011: 17-18):

- Aile şirketi, ailenin iş kurmuş halidir.
- Aile şirketi, aileden bir girişimcinin başlattığı ve daha sonra ailenin çoğunlukla işin içinde yer aldığı bir kurumsal yapıdır.
- Aile şirketi, ailenin kendisine has kültürü ve geleneğinin işe yansıdığı sosyal yapıdır.
- Aile şirketinde mülkiyet kavramı önemlidir ve mülkiyet aileye aittir.
- Aile işletmesinde ailenin işi, işin de aileyi etkilemesi söz konusudur.
- Çoğu zaman mevcut varlığın dağılmasını önlemek amacıyla kurulmuşlardır.
- Çoğu zaman mevcut insan kaynağının dağılmasını önlemek, birlik ve beraberliğin sürdürülmesini sağlamak amacıyla kurulur.
- Ailenin kendine özgü kurallarının işletme yönetimine de yansıdığı işletme tipidir. Aile değer ve inançları işletme yönetimini, kişiler arası ilişkileri, işlerin yapıma şeklini ve örgüt kültürünü etkilediği işletme şeklidir (Drucker P. 1974).
- Aile bireyleri tarafından kurulduğu için kapalı bir yapıya sahip olup işletmeyle ilgili bilgiler, dış faktörlerle paylaşılmamaktadır (Rosenblatt. 1990).
- İşletmede; işletme sahibi, kurucu, lider olan kişinin aile içinde güven duyduğu kişileri üst yönetim kadrolarında görevlendirdiği görülür (Ateş Ö. 2005: 6).
- Genellikle aileden en az 2 neslin işletme yönetimiyle ilgilendiği işletme şeklidir (Düzgün M.S. 2010: 4).
- Genellikle işletmenin ismi ve prestiji, ailenin ismi ve prestijiyile anıldığı işletme şeklidir (Düzgün M.S. 2010: 7).
- İşletmenin içinde bulunduğu toplumun sosyokültürel özelliklerini belirgin şekilde kültüründe barındıran işletmelerdir.

### **3. AİLE İŞLETMELERİNİN ÜLKE VE DÜNYA EKONOMİLERİNDEKİ YERİ VE ÖNEMİ**

#### **3.1. Aile İşletmelerinin Tarihçesi**

Aile işletmelerine dair en eski bulgular Çatalhöyük'de bulunmuştur. Çatalhöyük'ün ise günümüzden 9000 yıl öncesine dayandığını göz önünde bulundurulduğunda aile işletmelerinin hiç de azımsanmayacak bir geçmişe sahip olduğunu söylemek mümkündür (Güleş vd. 2013: 5).

Sadece eski çağlarda değil, günümüz toplumuna kadar geçen sürede aile işletmelerinin ekonomik sistemde oldukça etkili bir biçimde yer aldığını söylemek de mümkündür. Batı medeniyetinin şekillendiği Orta Çağ'da da aile işletmelerinin

## *Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

özellikle Venedik gibi ticaret hayatının hızlı yaşandığı ülkelerde de kendini gösterdiği anlaşılmaktadır (Güleş vd. 2013: 6).

Son dönemde ise dünya ekonomik liderliğini elinde bulunduran Amerika Birleşik Devletleri'nde de aile işletmelerinin oldukça büyük bir ölçekte ve yaygın olarak devam ettiği görülmektedir. Rockefeller, Rothschild, Ford, L'Oreal gibi ailelerin dünya ekonomisi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Güleş vd. 2013: 16). Türkiye'de ise Sabancı, Koç, Ülker başta olmak üzere işletmelerin çok büyük bir kısmı aile işletmeleri olarak faaliyet göstermektedir.

### **3.2. Günümüzde Aile İşletmeleri**

Küreselleşen dünyada kurumsallaşma söylemleri giderek yaygınlaşsa da aile işletmeleri küresel ekonomiye yön vermeye devam etmektedir. Ülkemizde ve dünyadaki işletmelerin %90-95 gibi bir çoğunluğu aile işletmesi şeklinde faaliyetine devam etmektedir (Fındıkçı İ. 2011: 2).

Aile işletmelerinin dünya genelindeki oranlarına biraz daha ayrıntılı bakmak gerekirse:

- İtalya: %99
- ABD: %90
- Almanya: %80
- İspanya: %71
- İngiltere: %75
- Türkiye: %90 (Ateş Ö. 2003: 83)

Yukarıda belirtilen oranlar dikkate alındığında aile işletmelerinin, farklı toplum ve kültürlerde yer alması nedeniyle yapısı itibarıyla farklılık arz etse de genel kuruluş şekli olarak bakıldığında çok ciddi bir çoğunluğu oluşturduğunu görülmektedir. Her ne kadar birçoğu bireysel anlamda küçük ölçekte olsa da toplu olarak göz önünde bulundurulduğunda, ekonomilerde esas rolü oynadığı kabul edilmesi gereken bir gerçektir.

Günümüz ekonomisinde söz sahibi olan işletmelerin aile işletmeleri olmasının yanında bazı zayıf yönleri de bulunmaktadır ki bunlardan en ciddiisi aile işletmelerinin daha çok KOBİ niteliğindeki işletmelerden oluşmasıdır. Bu nedenle de ABD'deki 15 milyon işletmenin %90'ını aile kontrolünde olmasına rağmen gayri safi milli hasıladaki payının %40 olması bu sorunun rakamsal olarak görüntüsüdür (Güleş vd. 2013: 6-7).

### **3.3. Türkiye'de Aile İşletmeleri**

100 yaşını aşmış işletmelerin kendini bir bakıma kanıtlamış işletmeler olduğu düşünülürse bu anlamda kendini kanıtlamış işletmelerin ülkemizde oldukça az olduğu sonucuna ulaşılabilir. Dünyanın en eski aile işletmesi olan Kong Gumi'nin 1400 yıllık ömrünü göz önüne aldığımızda ülkemizdeki aile işletmelerinin ne denli genç olduğu daha iyi anlaşılacaktır (Arbak H. 2010: 19).

Elimizdeki verilere göre aile işletmelerinin ekonomide vazgeçilmez bir aktör olduğu gerçektir ancak ekonomide bu denli büyük bir çoğunluğu oluşturan aktörlerin

## *Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

ömrünün ülkemizde 17-20 yıl olması üzerinde çalışılması gereken önemli bir konu olduğunu da göstermektedir. Bu konu sürdürülebilirlik ve kurumsallaşma bölümünde ayrıca ele alınacağından bu kısımda ayrıntıya girilmemesi daha uygun bulunmuştur.

Aile işletmelerinin önemine de kısaca değinmek gerekirse kurulan ticari işletmelerin hemen hepsinin tamamı belli bir ailenin geçimini sağlamak amaçlı olduğunu düşünülürse kurulan işletmeler sonradan kurumsal firmalar haline gelseler de geçmişlerinde mutlaka aile işletmeciliğinin olduğu bir gerçektir. Türkiye’de de, dünyada olduğu gibi kurulan işletme, büyük sermayeli işletmelerin yavru şirketi olarak kurulmamışsa aile işletmesi olarak ticari faaliyetlerine başlamaktadırlar. Aile işletmelerinin bu durumu da göz önüne alınırsa her ne kadar ekonomideki katma değerleri toplamda küçük kalsa da ekonominin kılcal damarlarını teşkil ettiğini söylenmesi yanlış olmaz. Nasıl insanın yaşamsal varlığını kılcal damarları olmadan devam ettirmesi mümkün olmazsa, bir ülke ekonomisinin kılcal damarlarını da yine aile işletmeleri oluşturmaktadır. Bu anlamda aile işletmeleri, ekonomik hayatta küçümsenmeyecek bir öneme sahip olduğu düşünülebilir.

### **4. AİLE İŞLETMELERİNİN HİKAYELERİ**

Aile işletmelerini daha iyi anlama ve pratikte karşılaştıkları durumları anlamak için teorik bilgilerden ziyade uygulamaya da yer vermek gerekmektedir. Aile işletmeleri ile ilgili bu noktada aile işletmelerinin genel bir hikayesine yer vermek yerinde olacaktır.

Kurulma şekli, liderin kişilik özellikleri, ailenin kendine has kültürel değerleri, ailenin genişliği, işletmenin içinde yer aldığı sektör gibi birçok faktör aile işletmesinin yapısını etkilemektedir. Dolayısıyla aile işletmelerini bir standarda sokmak oldukça zordur (Güleş vd. 2013: 27).

Aile işletmelerinin hikayesi genelde büyük şehirlere göç edip gelen bir ailenin girişimci kardeşlerinden birisi ile başlıyor. Önce, evini geçindirmek için bir imalathanede işe başlayan işgören çalıştığı yerde işi öğrendikten sonra büyük bir ihtimalle kredi de kullanarak kendi imalathanesini açarak iş hayatına başlangıç yapıyor. Zamanla işleri büyüttükçe kardeşlerini de işe dahil ederek, iç işgücünü kullanarak büyümeye devam ediyor ve kapasite oranı arttıkça da fabrika alanını ve makinelerini büyütür iş hayatına devam ediyor. Zaten bu noktaya kadar tüm işleri kendileri yaptıkları için iş bölümü, kurumsallaşma gibi bir ihtiyaçları da olmuyor. Ancak belli bir büyüklükten sonra artık lider olan girişimci ile diğer kardeşler ve çalışanlar arasında görev alanları, ailevi meselelerde iletişim bozuklukları olmaya başlıyor ve işte bu noktada da işletme kurumsallaşmaya ihtiyaç duyduğunu iyiden iyiye hissettiriyor.

Bahsi geçen noktada kurumsallaşmayı başaramayan işletmeler ne yazık ki ya ikinci kuşakta hatta bazen ikinci kuşağa devredilmeden bile hayatını sona erdirmek zorunda kalıyor. Bu yüzden aile işletmelerinin kurumsallaşma algısı da aslında bir bakıma halkın içindeki kişilerin kurumsallaşma algısını gösterir nitelikte bir değer, gösterge olarak karşımıza çıkıyor. Sonraki bölümlerde de değinileceği gibi ne yazık ki toplumumuzda kurumsallaşma algısı tam olarak oluşmadığı için birçok

## *Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

işletmemizi yetiştirdikten sonra kurumsallaşma sınavını geçiremeyerek hayatına son vermek zorunda kalınıyor.

### **SONUÇ**

Aile işletmeleri ile toplumun kültürel algıları arasında sıkı bir bağ olduğunun anlaşılması gerekmektedir. Özellikle sanayi kentlerinde işletmelerin birçoğu aile işletmesi olarak faaliyetlerine devam eder ve aile işletmelerindeki kültürel yapının temelinde bireylerin içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısı yatmaktadır. Sanayi kentlerine bakıldığı zaman toplumun çoğunluğunun bu işletmelerde istihdam edildiği, istihdam edilirken de kendi kültürlerini o işletmeye götürürken aynı zamanda işletmenin öz kültürünü de ailelerinde götürdükleri bilinmektedir. Bu bağlamda aile işletmelerinin kurumsallaşması, toplumun algılarında da değişimlere yol açacaktır. Bu konuyu ele almak için kurumsallaşma kavramının irdelenmesi gerekmektedir.

Kurumsallaşma, özü itibarıyla “bireyler için işletme” düsturu yerine “işletme için bireyler” düsturuna geçiş sürecidir denilebilir. Bunun en belirgin sonucu ise bireylere bağlı ve kısa ömürlü işletmeler yerine bireylerden bağımsız, kendine has kültürü olan ve bireylerin ömründen daha uzun süreli işletmelerin oluşmasıyla fark edilir. İşte, bireylerden bağımsız işletmelerin varlığını görmek zamanla toplumun da kurumsallaşmasını ve kurum mantığını oluşturacaktır.

Kurumsallaşmanın, toplumda oluşturacağı bir diğer önemli etki de kurumsallaşmanın, içinde bulunduğu toplumu “öğrenen toplum” haline getirmesidir. Bir işletmede kurumsallaşmayı sağlayabilmek için her şeyden önce o işletmeyi öğrenen ve uygulayan işletme haline getirmek gerekmektedir. Bunu sağlamak için de işletmedeki bireylerin öğrenen birey haline getirilmesi gerekmektedir. Öğrenen bireylerse yeniliklere, değişimlere, öğrenim ve çıkarımlara açık bir işletme yapısını oluşturacaktır. Her ne kadar değişime olan direnç aile işletmelerinin kültürüne derin bir şekilde yayılmış olmasına rağmen kurumsal işletme ve topluma geçebilmek için öncelikle bu engeli ortadan kaldırmak gerekmektedir. Bu engel ortadan kaldırıldığında gelişimi duran ve hatta gerilemesi başlayan işletme yeni öğrenimleri ile birlikte ilerlemeye başlayacak ve bu ilerleme de bireylerin öğrenme isteklerini artıracaktır. İçinde bulunduğu kurumun kültüründen öğrenmeyi öğrenen bireyler bunu aynı şekilde aile ve diğer sosyal çevrelerine de yansıtacak ve toplum da öğrenmeyi bilen bir toplum olma yolunda adım atmış olacaktır. Bu noktada, çalıştığı işletmenin kültüründe öğrenme olan bir bireyin bu öğrenmeyi tüm hayatına bir anda yansıtıp sosyal çevresindeki herkesi bu öğrenme toplumunun içine çekmesini beklemek hayalci bir yaklaşım olacaktır. Ancak yine de günümüzün çok büyük bir bölümünü geçirdiğimiz işletmelerin öğrenen sosyal ortamlardan oluşması bireylerin hayata bakışında hiç de azımsanmayacak bir etki oluşturacaktır (Fındıkcı İ. 2011: 37).

Kurumsallaşmış işletmeler toplumda tüzel kişilik algısının oluşmasına da yardımcı olacaktır. Sanayi kentlerinde organize sanayi bölgesinde yer alan, her ne kadar ölçek olarak büyük olsa da aile işletmesi olarak hayatını devam ettiren işletmelere toplumun yaklaşımını biraz irdelediğimiz zaman kişilerin, işletmelerin tüzel kişiliğini bağımsız bir kişi olarak algılamadığını görürüz. Yani her ne kadar

### *Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

işletmeler hukuki tabanda var olsa da işletmedeki pay sahibi ailelerin adının, işletmenin adından daha önce geldiğini görmek mümkündür. Bu algı aynı zamanda bireylerin “tarafsız kurum” algısının oluşmasını da engellemektedir. Bilindiği üzere her birimizin sosyal, siyasi ve benzeri alanlarda görüşleri vardır ancak şunu unutmamak gerekir ki işletmelerin, bireylerde olduğu gibi yanlı bir yaklaşımı olmaması gerekmektedir. Yani her ne kadar belli görüşleri olan bireyler tarafından yönetilseler de işletmelerin tamamen tarafsız bir tüzel kişilik olarak algılanması gerekmektedir ve bunun sağlanması da ancak kurumsallaşmış işletme mantığına sahip bireylerin oluşturduğu toplumla olabilir. Şüphesiz bu karşılıklı etkileşimle oluşturulabilecek bir süreçtir. Yani kurumların başına gelen profesyonel kişilerin kurumu değiştirmesiyle birlikte toplumun ve işletmelerin karşılıklı etkileşim içine girerek kurumsallaşmayı anlaması ve kurumsallaşması gerekmektedir.

Kurumsallaşma sayesinde işletmelerin ömürleri de lider kimliğine sahip olan kişinin ömrüyle sınırlandırılma olgusundan arınacaktır. Türkiye’deki işletmelerin sadece üçte birinin ikinci kuşağa aktarıldığını düşünürsek lider olan kişinin hayatının sona ermesinin aynı zamanda işletme için de bir son olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Aydın G. 2011: 48). Ayrıca ikinci kuşağa devri başarılı bir şekilde tamamlamış işletmelerin üçüncü kuşağa devri daha yüksek bir oranda başardıklarını da yine istatistikler bize göstermektedir (Şanal M. 2011: 35). Yani bu verilerden çıkarılması gereken sonuç bir kez nesil devrini gerçekleştirebilen işletmelerin bunu öğrenerek diğer nesillerde de uygulayabildiği, öğrenen bir kurum olma yolunda önemli bir adım attığı söylenebilir. Özellikle Türkiye’deki aile işletmelerinin %94 gibi çok ciddi bir oranının ilk nesilden ikinci nesle geçme noktasında olduğu düşünülmektedir ve işletmelerde çıkan sorunların sebeplerin %43 oranla kardeşler arası anlaşmazlıklar, %19 oranla mirasla ilgili anlaşmazlıklar, %19 aile içi anlaşmazlıklar, %14 kardeşler-kuzen tartışmasından kaynaklanmaktadır (Aydın G. 2011: 49). Bu veriler göz önünde bulundurulduğu zaman ilerleyen on yıllarda işletmelerimizin kaderinin de bu devirlerin başarılı yapılarak kurumsallaşmaya geçilmesinde olduğu kabul edilmelidir (Şanal M. 2011: 35).

İşletmelerin kurumsallaşması ve topluma kültürel etkilerini incelemek için, Japonya önemli örneklerden birini teşkil etmektedir. Her ne kadar aile işletmeleri olarak sınıflandırılrsa da kurumsallaşmayı başaran Japon işletmeleri sayesinde toplumda, kurum algısı uzun soluklu bir olguyu ifade etmektedir. Bu noktada tarihin en uzun aile işletmesi olan Kongo Gumi’nin 40 kuşak boyunca faaliyetlerine devam edebilmesi dikkat çekici bir başarıdır (Arbak H. 2010: 19). Bu denli uzun soluklu işletmelerin varlığında yaşayan toplumların kurumlara olan yaklaşımları da aynı şekilde uzun soluklu olacaktır. Japon kültüründe bir işletmede işe başlamanın aynı zamanda o işletmeyle bir evlilik yapmak kadar derin bir bağ oluşturmasında işletmelerin uzun soluklu olmasının etkisinin büyük olduğu kabul edilmelidir. Türkiye’deki aile işletmelerine bakıldığında zaman sadece üçte birinin ikinci kuşağa aktarıldığını göz önüne aldığımızda çalışanların, işletmelerle uzun süreli bir çalışma hayatı düşünmeleri de olanaksız görünmektedir.

Tüm bunların yanında uzun süreli işletmelerin yer aldığı piyasaların da daha güvenli ve sağlam bir piyasa olması toplumun ekonomik alışkanlıklarını ve beklentilerini de aynı şekilde etkileyecektir. Her ne kadar yüksek cirolara sahip olsalar da 100 yıllık zamanı bile aşamayan işletmelerin olduğu toplumda bireylerin

### *Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

ekonomik verilere güvenmesi de hiçbir zaman tam olarak sağlanamayacaktır. Aslında devlet kurma kültürünü binlerce yıldır kültüründe bulunduran Türkiye'nin uzun ömürlü ve kurumsal işletmeler kurma olgusuna çok da uzak olmaması gerekir.

Son olarak işletmelerin kurumsallaşması önündeki engellerin de incelenmesi gerekirse bu engellerin başında işletmedeki bireylerin, özellikle işletme mülkiyetine sahip olan ailenin dirençlerinden bahsedilmesi gerekir. Toplumda, kurumsallaşma kavramının yanlış anlaşılmasından dolayı kişiler kurumsallaşmayı, işletmenin amatör ruhunu ve heyecanını bitiren ve işletmeyi mekanik hale getiren bir mekanizma olarak görmektedirler. Ancak gerçeğe bakıldığı zaman ise işletmenin kurumsallaşması, o işletmenin sahip olduğu kültürden tamamen soyut bir şekilde hazırlanmış mekanizmalar olmadığının belirtilmesi gerekir. İşletmeleri kurumsal hale getirecek olan profesyoneller de işletmenin sahip olduğu ve işletmeyi olumlu yönde etkileyen kültürel dokuyu koruyarak bu süreci gerçekleştireceklerdir.

Aile işletmelerinin kurumsallaşmasında engel teşkil eden bir diğer unsur ise mevcut durumda lider konumunda olan aile bireyinin gücünü kaybetme korkusundan dolayı kurumsallaşma sürecini ertelemesidir. Özellikle işletmenin kurucusu olan kişinin, işletmeyi çocuğu gibi de görmesinden dolayı kurumsallaşma sürecinin ardından kontrolü tamamen kaybetme korkusu yaşaması sık rastlanan bir durumdur. Ancak yapılacak değişimin, işletmenin ömrünü ve başarısını artırdığı aile bireylerine ve özellikle lidere detaylı bir şekilde anlatıldığı takdirde çocuğu olarak gördükleri işletmenin ileride daha sağlıklı olması için bugün kurumsallaşma aşısının yapılması gerektiğini daha kolay kabul edeceklerdir. Lider rolünde olan kişiye, kurumsallaşmanın bir kontrol kayı değil tam aksine işletmeye daha hakim olmasını sağlayan bir unsur olduğu özellikle ifade edilmelidir.

Özet olarak aile işletmeleri sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçildiği gibi bir ülkedeki iş dünyasının da kurumsallaşmış işletmeler toplumuna geçmesi için bir basamaktır ve basamakların, üzerine yerleşik olarak oturmak için değil daha yüksek bir zemine çıkmak için aracı olduğunu unutmadan, bu basamağın bir profesyonel yardımıyla kullanılması gerekmektedir. İşletme olarak bir üst kata çıkmış olmak sadece işletme açısından değil işletmenin içinde bulunduğu toplumun algılarında da olumlu değişimlere neden olacak sosyal bir sorumluluktur.

#### **KAYNAKÇA**

AKÇA N., Aile İşletmelerinin Tanımı, Özellikleri ve Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma. 2010. Denizli İlinde Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

ARBAK H.2010. Aile İşletmelerinin Kurumsallaşma Sürecinde Halkla İlişkilerin Rolü. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.

ARICIOĞLU M.A., Güleş H.A., Erdinçelebi E. 2013. Aile İşletmeleri Kurumsallaşma Sürdürülebilirlik Uyum. Ankara.

ATEŞ Ö. 2005. Aile Şirketleri: Değişim ve Süreklilik. Ankara Sanayi Odası Yayını. Ankara.

*Aile İşletmesi Toplumundan Kurumsal Topluma Geçiş*

AYDIN G.2011. Aile İşletmelerinin Sürekliliği ve Bir Araştırma. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli

DRUCKER P.F. 1974. Tasks, Responsibilities, Practice. USA

DÜZGÜN M.S. 2010. Geleneksel Aile İşletmelerinde Kültürel Değişim ve Bir Aile İşletmesi Örneği. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

ELÇİ E.2004. Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma: Örgüt Geliştirme Aracı. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

FINDIKÇI İ. 2011. Aile Şirketleri. Alfa Yayınları. İstanbul.

GÜNGÖR Ak.2008. Aile İşletmelerinin Kurumsallaşmasında Gelecek Nesillerin Eğitiminin Rolü. 3.Aile İşletmeleri Kongresi.

İLTER M. 2001. Aile Şirketlerinde Kurumsallaşma ve KOBİ'lerin Yönetim Sorunları. İstanbul Ticaret Odası, İstanbul.

ROSENBLATT. 1990. The family in business: human dilemmas in the family firm. USA.

ŞANAL M. 2011. Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma ve Kurumsal Girişimcilik Üzerine Bir Araştırma. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.