

T.C.
HARRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN TÜKENMİŞLİK
DUYGUSU ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Refik BALAY

Hazırlayan
Adnan ENGİN

ŞANLIURFA

2006

Yrd. Doç. Dr. Refik BALAY danışmanlığında, Adnan ENGİN'in hazırladığı "Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Duygusu Üzerine Bir Araştırma" konulu bu çalışma 15/05/2006 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Refik BALAY

Üye : Prof. Dr. Şükran KILBAŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Mustafa SARI

Bu Tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Yapıldığını ve Enstitümüz Kurallarına Göre Düzenlendiğini Onaylarım.

Prof. Dr. Zuhâl KARAHAHAN KARA
Enstitü Müdürü

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan alıntıların, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
İÇİNDEKİLER	i
TABLOLAR LİSTESİ	vi
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
KISALTMALAR	ix
ÖNSÖZ	x
BÖLÜM	
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	9
1.3. Önem	11
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	12
1.5. Varsayımlar	12
1.6. Tanımlar	13
II. KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1 Denetim (Teftiş) Kavramı	14
2.1.1. Denetimin Önemi ve Amacı	17
2.1.2. Çağdaş Eğitim Denetimi	19
2.1.3. Türk Eğitim Sisteminde Denetim	21
2.1.3.1. Bakanlık Müfettişliği	21
2.1.3.2. İlköğretim Müfettişliği	22
2.1.4. Müfettişlerin Rol ve Yeterlilikleri	27
2.1.5. İlköğretim Müfettişlerinin Görevleri	29
2.1.5.1. Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Görevleri	29
2.1.5.2. Teftiş ve Değerlendirme Görevleri	31
2.1.5.3. İnceleme Görevleri	32
2.1.5.4. Soruşturma Görevleri	33

2.1.6. Müfettişlik Görevinde Karşılaşılan Sorunlar	34
2.2. Tükenmişlik Kavramı	37
2.2.1. Tükenmişlik Modelleri	38
2.2.1.1. Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli.....	38
2.2.1.2. Maslach Tükenmişlik Modeli	40
2.2.2. Tükenmişliğin Evreleri	42
2.2.2.1. Coşku Dönemi	42
2.2.2.2. Durgunlaşma Dönemi	42
2.2.2.3. Engellenme Dönemi	42
2.2.2.4. Duygusuzlaşma Dönemi	43
2.2.3. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler	43
2.2.3.1. Bireysel Tükenmişlik Faktörleri	43
2.2.3.2. Örgütsel Tükenmişlik Faktörleri.....	46
2.2.4. Tükenmişlik Belirtileri	51
2.2.5. Tükenmişliğin Sonuçları.....	53
2.3. Konu İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	54
2.4. Konu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	58
III. YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Araştırmanın Evreni	65
3.3. Araştırmanın Örneklemi.....	65
3.4. Uygulama	66
3.5. Veri Toplama Araçları	67
3.5.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	67
3.5.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Güvenirliği	68
3.5.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Geçerliği.....	69
3.5.4 Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Puanlanması	71
3.6. Verilerin Analizi.....	72
IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	73

4.1. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum	73
4.1.1. Cinsiyet.....	73
4.1.2. Öğretmenlikteki Branş.....	74
4.1.3. Yaş.....	74
4.1.4. Müfettişlikteki Kıdem.....	75
4.1.5. Medeni Durum.....	75
4.1.6. Öğrenim Durumu.....	76
4.1.7. Müfettişlikten Önceki Çalışma Hayatındaki Yöneticilik Görevi	77
4.1.8. Beraber Çalışılan İlköğretim Müfettiş Sayısı	78
4.1.9. Görev Yapılan İl	79
4.1.10. Aynı İlde Görev Yapma Süresi.....	80
4.1.11. Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı	81
4.1.12. Stres Yaratan Görev Çeşidi	81
4.2. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	82
4.2.1. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	83
4.2.2. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum	85
4.2.3. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum.	88
4.2.4. İlköğretim Müfettişlerinin Genel Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	90
4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda İlgili Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	90
4.3.1. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	91
4.3.2. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	93
4.3.3. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	95
4.3.4. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	98

4.3.5. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum	100
4.3.6. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	102
4.4. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda İlgili Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
4.4.1. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	104
4.4.2. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	105
4.4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	108
4.4.4. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	110
4.4.5. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum	111
4.4.6. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	113
4.5. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda İlgili Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	114
4.5.1. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	115
4.5.2. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	116
4.5.3. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	117
4.5.4. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum.....	119
4.5.5. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum	120

4.5.6. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum ve Stres Yaratan Görev Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum	122
V. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	124
5.1. Sonuçlar.....	124
5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar	124
5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar	125
5.1.2.1. Duygusal Tükenme Boyutuna İlişkin Tükenmişlik Düzeyleri.....	125
5.1.2.2. Duyarsızlaşma Boyutuna İlişkin Tükenmişlik Düzeyleri	126
5.1.2.3. Kişisel Başarı Boyutuna İlişkin Tükenmişlik Düzeyleri.....	127
5.2. Öneriler	128
EKLER LİSTESİ	131
KAYNAKLAR	137
ÖZET	143
SUMMARY	145

Tablolar Listesi

Tablo	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerinin İllere Göre Dağılımı ve Dönen Anket Yüzdesi.....	66
2. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	73
3. İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Dağılımı	74
4. İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı	74
5. İlköğretim Müfettişlerinin Müfettişlikteki Kıdemlerine Göre Dağılımı	75
6. İlköğretim Müfettişlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı	76
7. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	76
8. İlköğretim Müfettişlerinin Müfettişlikten Önceki Çalışma Hayatındaki Yöneticilik Görevine Göre Dağılımı	78
9. İlköğretim Müfettişlerinin Çalıştıkları İldeki Müfettiş Sayılarının Dağılımı	78
10. İlköğretim Müfettişlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı	79
11. İlköğretim Müfettişlerinin Çalıştıkları İlde Görev Yapma Sürelerine Göre Dağılımı	80
12. İlköğretim Müfettişlerinin Meslekten Elde Edilen Doyum Alanına Göre Dağılımı ..	81
13. İlköğretim Müfettişlerinin Stres Yaratan Görev Çeşitlerine Dağılımı	82
14. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Düzeyine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
15. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	84
16. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Düzeyine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	85
17. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri	86
18. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarısızlık Hissi Düzeyine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	88
19. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarısızlık Hissi Düzeyine Ait Frekans ve Yüzde Değerleri	89
20. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili T Testi Sonuçları	91
21. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	93

22. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	96
23. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	98
24. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	100
25. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	102
26. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili T Testi Sonuçları.....	104
27. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	106
28. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	108
29. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	110
30. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	112
31. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	113
32. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili T Testi Sonuçları.....	115
33. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	116
34. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	118
35. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları.....	119
36. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	121
37. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları	122

Şekiller Listesi

Şekil	Sayfa
1. Denetleme Süreci	16
2. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Şeması	21
3. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Şeması	23
4. Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli.....	39

KISALTMALAR

Akt.: Aktaran

DP: Depersonalization (Duyarsızlaşma)

DT: Duygusal Tükenme

DU: Duyarsızlaşma

EE: Emotional Exhaustion (Duygusal Tükenme)

KB: Kişisel Başarı

MBI: Maslach Burnout Inventory (Maslach Tükenmişlik Ölçeği)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PA: Personal Accomplishment (Kişisel Başarı)

SPSS: Statistical Package for Social Sciences (Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi)

ÖNSÖZ

Bilindiği gibi kamu hizmeti çalışanları zamanlarının büyük bir bölümünü hizmet verdikleri diğer insanlarla geçirmek zorundadır. Kamu çalışanları görevlerini sürdürürken, hizmeti alanların var olan problemlerini merkeze aldığından, stres, sıkıntı, umutsuzluk gibi olumsuz duygularla yüklenirler. Problemlere çözüm getiremeden çalışmaya devam etmek zorunda olduklarında, kronik stres ve tükenmişlik duygusuyla karşı karşıya kalırlar. Bu durumda, kendilerini duygusal yönden tükenmiş hissetmeye, başarısız ve yetersiz görmeye, hizmet verdiklerine karşı duyarsızlaşmaya başlarlar.

Bu çalışmada ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenler betimlenmeye çalışılmıştır. Böylece bu araştırmanın, müfettişlerin denetim etkinliklerinde daha verimli olmaları için alınabilecek önlemlerin ortaya konulması noktasında eğitim denetimi sistemine katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amaçları ve önemi tartışılmıştır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ve alanda yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi sunulmuş, dördüncü bölümde elde edilen bulgular verilip yorumlanmıştır. Son bölümde ise özet, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın tüm aşamalarında beni bilgi ve tecrübeleriyle destekleyip yardımlarını esirgemeyen değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Refik BALAY'a, çalışmalarında beni cesaretlendiren ve görüşlerinden büyük ölçüde yararlandığım değerli hocalarım, sayın Yrd. Doç. Dr. Aycan ÇİÇEK SAĞLAM ve sayın Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK'e, sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma anketlerinin uygulanması ve toplanması konularında yardım eden tüm ilköğretim müfettişi meslektaşlarıma, ayrıca yüksek lisans eğitimim süresince çalışmalarına destek veren eşim Teksen ENGİN'e sabrından dolayı teşekkür ederim.

ŞANLIURFA, MART 2006

Adnan ENGİN

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsanların dayanışma içinde olma zorunluluğu, öncelikle toplum olarak örgütlenmelerine, sonra da toplum içerisinde değişik amaçları olan örgütlerin ortaya çıkmasına yol açmaktadır (Başaran, 1989: 87).

Klâsik yönetim kuramları örgütü, *‘insanlar bir arada çalışırken var olan ilişkiler, erk, hedefler, roller, eylemler, iletişim ve benzer öğelerin bir yapısı’* olarak tanımlarken, çağdaş yönetim kuramları örgütü *‘insanların belli hedeflere ulaşmak için oluşturdukları etkileşim sürecinin bir yapısı’* olarak tanımlarlar. Görüldüğü gibi yönetim kuramları örgütü kendi görüş açılarından tanımlamaktadırlar. Başaran örgütü şöyle tanımlamaktadır: ‘Toplumsal gereksinmelerin bir kesimini karşılamak üzere, önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirecek düzenli işleri yapmak için güçlerini gönüllü eşgüdümleyen insanlardan oluşan toplumsal açık bir sistemdir’ (Başaran, 1989: 90).

Teknolojik gelişmeler, kentleşme ve nüfus artışı, ekonomik bunalımlar, uluslar arası ilişkilerin gelişmesi ve sosyal bilimlerin önem kazanması gibi etkenler örgütlerde yöneticiliği bir meslek konumuna getirerek bilimsel yönetim anlayışının gelişimine neden olmuştur. Özellikle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonraki devlet görevi anlayışındaki gelişmeler; devlete eğitim, sağlık, ulaşım, beslenme, enerji ve konut alanlarında önemli sorumluluklar yüklediğinden genel yönetim biliminin yanında, kamu yönetimi, işletme yönetimi, eğitim yönetimi gibi ayrı uzmanlık alanları gelişmiştir (Kaya, 1993: 38).

Yönetim, örgütte belirlenmiş olan amaçların gerçekleştirilmesi için gereken işleri yapacak insanları bir araya getirme, örgütleme ve eşgüdümleyerek eyleme

geçirme sürecidir. Bu durumda yönetimin amacı, önceden belirlenmiş olan örgütsel amaçları, hem nitelik hem de nicelik olarak öngörülen şekilde gerçekleştirmektir (Başaran, 1989: 14-15).

Hemen tüm yönetim tanımlarında dikkat çeken nokta, yönetimin öncelikle insanla çalışma süreci olduğudur. Örgüt dendiğinde ilk akla gelen insan ögesidir. Maddi kaynak ise ancak insan ögesi varsa anlam kazanan, insan tarafından üretilen, insan kullanımına göre biçimlenen, insanın araç olarak kullandığı bir etkidir. Kısaca, insan boyutu örgüt ve yönetimin en önemli ögesidir (Açıkgöz, 1994: 8).

Yönetim süreci bir bütündür. Ancak bu süreç çok büyük ve karmaşık bir oluşum olduğu için kendi içinde bazı alt süreçlere ayrılır. Bazı yönetim bilimciler yönetim alt süreçlerinin sayısını onbire kadar çıkartırken, bazılarına göre bunların sayısı üçtür. Genel anlamda yönetim bir sorun çözme süreci olarak ele alındığında, bu sürece yardımcı olan planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme alt süreçleri mevcuttur (Başaran, 1989). Eğitim yönetimi alanında yönetim alt süreçleri planlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdümleme ve denetleme olarak sıralanmaktadır (Aydın, 1991: 121).

Yönetimin genel anlamda üç temel işlevinden söz edilebilir. Bu işlevler; (1) Bireysel ve örgütsel amaçlara ulaşmak, (2) Birbirleriyle çelişkili amaçlar arasında denge sağlamak, (3) Etkililiği ve verimliliği sağlamaktır (Aksu, 1994: 2).

Yönetim örgütsel etkililiği arttırmak amacıdadır. Bu nedenle amacın ne ölçüde veya ne kadar iyi gerçekleştirildiğinin saptanması için sürekli değerlendirme yapılmalıdır. Böylece örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir. Bir örgütün değerlendirilmesi, toplumda çok sayıda kişiyi ilgilendiren önemli bir süreçtir. Örneğin, bir okulun değerlendirilmesi eğitimle ilgilenen kişilerin yanında velileri de yakından ilgilendirmektedir (Aydın, 1991: 156).

Yönetimin kusursuz bir süreç olarak gerçekleşmesi ve örgütsel amaçlardan sapılmaması için denetleme sürecine gereklilik vardır. İşgörenler eylemlerinde zaman zaman bilerek veya bilmeyerek örgüt amaçlarından sapma gösterebilirler.

Bunu önlemek için örgütün bütün bölümlerini kapsayacak şekilde etkin bir denetim yapılması gerekmektedir (Başaran, 1989: 308).

Örgütler, genellikle çok karmaşık bir yapıya sahip olduklarından denetim sistemi, örgütler için bir zorunluluktur (Aydın, 1993: 1). Denetleme süreci önemli olduğu için, birçok örgütte yönetim sürecinin dışında denetim birimleri kurulmuştur. Bir yandan yönetim sürecinin içinde üstler, astlarının eylem ve işlemlerini denetlerken, diğer yandan da denetim elemanları, personeli ve örgütün işleyişini denetlerler (Başaran, 1989: 307).

Tüm örgütler gibi eğitim örgütlerinin de sürekli bir denetlemeye tabi tutuldukları söylenebilir. Yönetim sürecinin, dolayısıyla eğitim yönetiminin bir ögesi olan denetim, eğitimde gözetme yollarından biridir. Önceden karalaştırılmış olan eğitimsel ve öğretimsel amaçların, eğitim kurumlarında gerçekleştirilme derecesi denetim etkinlikleriyle saptanır. Başka bir deyişle eğitim denetimi, eğitim-öğretimin geliştirilmesi amacıyla sürdürülen uygulamaların başarı derecesini objektif olarak belirleme sürecidir (Kaya, 1993).

Eğitimsel hedeflerin net olarak belirlenmesi, ölçülebilir davranışlar açısından zordur. Öğrencinin eğitime katkı yapan öğretmenin, sınıfın, konunun veya belli bir sürecin katkı derecesini saptamak zor bir süreçtir. Ayrıca okulun, ailenin, çevrenin katkıları da söz konusudur. Bu durumda eğitim örgütlerinde gerçekleşen etkinlik derecelerinin değerlendirilmesi oldukça zordur (Aydın, 1991: 158).

Eğitim sürecinin temelinde öğrenci kişiliklerinde istenilen yönde gelişme ve değişme olacağı sayılıdır. Zaten eğitimciler bu sayılıtının doğruluğuna inanmasalar, eğitim külfetine de katlanmazlardı. Ancak eğitimciler her zaman arzu edilen bu gelişme ve değişimleri sağlayamadıkları gibi, istemedikleri yönlerde değişmelerle karşılaşarak hayal kırıklığına da uğrayabilirler. Bu bakımdan yapılan çalışmaların denetlenmesi ve değerlendirilmesi zorunluluğu ortaya çıkmaktadır (Taymaz, 1997: 6).

İnsan doğası gereği denetlemeye karşı direnç gösterir. Bu nedenle sancılı bir iş olan denetlemenin, okuldaki eğitime ve işgörene en az zarar verecek şekilde

yapılması gerekir. Örgütte işgörenlerin denetlemeye karşı tepkileri şunlar olabilir (Başaran, 2000: 139):

- a) Bürokratik davranış,
- b) Aldatıcı bilgi üretme,
- c) Direnme,
- d) Veri saklama,
- e) Kaygı geliştirme,
- f) Arka arama,
- g) Tepki değiştirme.

Türk Eğitim Sisteminin örgütlenme yapısı 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile oluşturulmuştur. Bu kanun çerçevesinde ülkemizin eğitim sisteminde denetim görevi, bakanlık merkez örgütünde bakanlık müfettişleri ile il milli eğitim müdürlüklerinde ilköğretim müfettişleri tarafından yürütülmektedir.

“Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”nde ilköğretim müfettişlerinin görev alanları belirlenmiştir. Bu görev alanları, taşrada denetimi Milli Eğitim Bakanlığınca yapılması gereken farklı ondokuz kurumu kapsamaktadır (MEB, 1999).

İlgili görev alanlarında müfettişlerin yerine getireceği görev ve yetkileri; dört ana başlık altında şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 1999):

- a) Rehberlik ve iş başında yetiştirme,
- b) Teftiş ve değerlendirme,
- c) İnceleme,
- d) Soruşturma.

İlköğretim Müfettişlerinin rol takımı içindeki farklı üyelere oynayacağı ve her biri birer yeterlik alanı olan şu rolleri oynaması beklenir (Taymaz, 1997: 44):

- Yöneticilik
- Liderlik
- Öğreticilik
- Rehberlik
- Araştırma uzmanlığı
- Sorgu yargıçlığı

Müfettişlerin okulların teftişi, kursların planlanması ve uygulanması, seminerlerin düzenlenmesi gibi etkinlikleri içeren asıl görevlerini yerine getirebilmeleri için, yönetsel görevlerden mümkün olduğunca uzak tutulmaları gerekmektedir. (Gökdaş, 2003: 4).

Örgütlerin, amaçlarını gerçekleştirmeleri ve başarılı olmaları, işgörenlerin duygusal, entelektüel ve fiziksel enerjilerini birleştirmelerini ve yüksek düzeyde bağlılık göstermelerini gerektirir. Ancak yöneticilerin çoğu, işgörenlerin artan beklentilerini yeterince etkili bir şekilde karşılayamamaktadırlar. Normal koşullardaki istekleri dahi yeterince karşılanamayan işgörenlerden giderek daha fazla beklentiye girmek, onların bağlılığını azaltmakta, stres ve tükenmişliğe yol açmaktadır (Balay, 2000: 3).

Işıkhan (2004) stresi, “*bir kişinin üzerinde belirli bir uyarıcının neden olduğu aşırı psikolojik ve fiziksel taleplerle uyum gösterme sırasında verdiği yanıt*” şeklinde tanımlamaktadır. Oluşan strese bireyin tepkisi üç aşamada gelişir. Bunlar *alarm* aşaması, *direnme* aşaması ve *tükenme* aşamasıdır.

Pines ve Aronson’a (1988) göre tükenmişlik, yönetimin tüm düzeylerinde ve insanlara hizmet veren servislerde çalışan bireylerin bir çoğunda yaygın olarak ve sıklıkla görülen bir durumdur. Tükenmişliğin, daha çok yardım edici mesleklerde

Çalışanların, yardımı alan kişiyle arasındaki sosyal etkileşimden kaynaklanan bir stres olduğu söylenebilir (Akt. okluk, 2003).

Bireyin işini sevmesi, sağlıklı bir yaşam sürmesi için zorunludur. Ancak aşırı iş yükü, kişi işinden hoşlansa bile, doğrudan ağır bir stresdir. Çeşitli nedenlerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler “tükenme” durumuyla karşı karşıya kalırlar (Baltaş ve Baltaş, 1998).

Günümüzde gelişmiş toplumlarda tıbbi, eğitsel, sosyal ve psikolojik alanlardaki mesleklerde hizmetlerin sunulmasının, hizmeti sunanlar açısından bazı bedelleri olmaktadır. Oldukça yoğun ve süreklilik gösteren bir tempoda, çok sayıda insana hizmet sunmak gerekmektedir. Bu tür mesleki etkileşimler, hizmet sunan kişiye zarar verebilecek bazı streslere ve duygulara neden olabilmektedir (okluk, 2003: 109).

Tükenmişlik, daha çok zamanlarının büyük bir bölümünü toplumdaki diğer insanlarla geçirmek zorunda kalan kamu hizmeti çalışanlarının karşılaştığı bir meslek hastalığıdır. Bu alışanlar kronik stres ve tükenmişlik riskiyle karşı karşıyadır. Tükenmişlikle başlayan başkalarını duygusuz olarak değerlendirme hissi, çalışanlarda, ilgilendiği bireylerin sorunu hak ettiğini düşünmeye başlamasına neden olmaktadır. Bireye karşı gösterilen bu olumsuz davranışın bütün kamu çalışanları arasında yaygın hale gelmeye başladığı gözlenmiştir (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

İnsanlara yardım hizmetinde çalışanlar, yetiştirilmeleri esnasında işlerine özgü stresle baş etme yönünde herhangi bir eğitim almadıklarından, başlangıçta sahip oldukları örgütsel bağlılık ve hizmet verme yeterlikleri bir süre sonra azalmakta, böylece tükenmişlik süreci başlamaktadır. Tükenmişliğin rgt, birey ve yardım hizmeti alanlar açısından ağır ve ciddi sonuçları vardır, bu nedenle önlenmesi yönünde çalışmalara yer verilmelidir (okluk, 2003: 110).

Tükenmişlikle ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, ilk kez Freudenberger, 1974 ve 1975 yıllarında yaptığı çalışmalarla, tükenmişliğin çalışanlar tarafından sunulan hizmet kalitesinde bozulmaya yol açtığını ortaya koymuştur. Daha sonra Maslach, tükenmişlik kavramının çözümlemesini yapmış ve tükenmişliğin en çok

kabul gören modeli olan, Maslach Tükenmişlik Ölçeğini (Maslach Burnout Inventory-MBI), Jackson ile birlikte geliştirmiştir (Maslach ve Jackson, 1981).

Maslach ve Jackson, tükenmişlik kavramını ‘duygusal tükenme’, ‘duyarsızlaşma’ ve ‘kişisel başarı’ olarak sınıfladıkları üç ayrı boyutta ortaya koymuşlardır. Buna göre, *duygusal tükenme*; yoğun bir çalışma temposu içindeki kişinin kendisini zorlayarak diğer insanların duygusal talepleri altında tüketilmiş olma duyguları olarak tanımlanır. *Duyarsızlaşma*; kişinin, hizmet verdiklerinin duygularına karşı kayıtsız kalıcı tutum ve davranışlar sergilemesidir. *Kişisel başarı*; kişinin başkaları hakkında geliştirdiği negatif düşünce tarzı etkisiyle kendisinin başarısı hakkında da negatif düşünmesi, bir sorunun başarı ile üstesinden gelme ve kendini yeterli bulma konusunda kendini sorgulamaya başlaması olarak tanımlanır (Örmen, 1993: 1-3).

Tükenmişlik, onu yaşayan birey açısından; iş değiştirme, işten ayrılma, erken emeklilik gibi sonuçlara yol açarken, toplum açısından da nitelikli işgörenlerin kaybı ile hizmet kalitesinde azalmaya ve ekonomik kayıplara yol açmaktadır (Çokluk 2003, 114). Bu açıdan değerlendirildiğinde tükenmişlik diğer yardım hizmeti sunan meslek elemanları gibi ilköğretim müfettişleri için de istenmeyen bir durum olarak ortaya çıkmaktadır; çünkü bu süreci yaşayan ilköğretim müfettişinin, görevlerini yerine getirmede sorunlar yaşayacağı ve etkililiğinin düşeceği düşünülmektedir. Eğitim sisteminde yönetici, öğretmen ve müfettiş gibi çalışanların işgücünde kayıplara yol açan tükenmişliğin daha ayrıntılı biçimde ele alınarak incelenmesi, nedenlerinin belirlenmesi ve ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Amerikan Stres Enstitüsü’nün yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenlik, sağlığı tehlikeye sokan ve günlük yaşamsal problemler ile başa çıkmayı zorlaştıran stresli, yüksek riskli meslek gruplarından biri olarak değerlendirilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1998).

İşgörenlerde strese neden olan her etken, onların güdülenmelerini önemli ölçüde etkilemektedir. Stresin belli bir miktarda varlığı işgöreni güdüleyerek performanslarını arttırırken, miktarının artması tam tersi bir etki yapmaktadır. Uygun olmayan çalışma koşulları, huzursuzluk, ast-üst ve iş arkadaşlarıyla anlaşmazlık gibi

işgörenin performansını olumsuz etkileyen bir çok stres kaynağı mevcuttur (Sağlam, 2003:77-79). Maslach ve Jackson (1981), yaptıkları araştırmada stres kaynaklarının tükenmişlikle bağlantılı olduğunu bildirmektedir.

Temel görevleri öğretmenlere rehberlik yaparak eğitim sürecini geliştirmek olan ilköğretim müfettişlerinde de stres düzeyinin yüksek olduğu ve tükenmişliğin farklı düzeylerde yaşandığı söylenebilir. Bu durum eğitim sisteminde niteliği ve verimliliği düşürecek sorunlardandır.

Rol takımı, bir işgörenden rol oynamasını bekleyen insanların toplamını anlatan bir kavram olup, işgörenin hem rol davranışını hem de görev davranışını etkiler (Başaran, 2000: 261). Bir eğitim işgöreni olarak ilköğretim müfettişinden rollerini oynamasını bekleyen rol takımında, örgüt içi çevresinden üst yöneticiler olarak milli eğitim müdürü ve vali, diğer yönetici ve öğretmenler, örgüt dışı çevresinden kamu ve özel kesim örgütlerinin yöneticileri ve en geniş anlamıyla kaliteli eğitim hizmeti bekleyen toplumun kendisi yer almaktadır. Rol takımındaki bu farklı üyelerin, farklı rol beklentisi içerisinde olması ve baskı oluşturmaları kaçınılmazdır.

Teftiş (denetim), kurumun amacına ulaşması için çalışan personele yardım etme, yol gösterme, gelişimine katkıda bulunma gibi hizmetlerin yanında, personelin hizmetlerinin değerlendirilmesini de kapsamaktadır. Ayrıca yasa dışı eylemlerin soruşturulmasını da müfettişler yapmaktadır. Birbirine zıt düşen görevler bir elemana verilmiş olmaktadır (Taymaz, 1997: 61).

İlköğretim müfettişleri, bir okulda soruşturma yapmak üzere sorgu yargıçlığı rolünü oynayarak yönetici ve öğretmenlere ceza verilmesini teklif etmekte, daha sonra aynı okulda rehberlik veya liderlik rolünü sergilemeye çalışmaktadır. Bu durum yönetici ve öğretmenlerin kabul alanını daraltmakta, etkililiği azaltmakta, rol çatışmasına neden olmakta ve öğretmen-müfettiş ilişkilerinde olumsuzluk yaratacağı varsayımını kuvvetlendirmektedir.

Görev alanları ve görevleri incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin oldukça geniş ve yoğun bir çalışma alanları olduğu anlaşılmaktadır. Bir ilde ortalama 70

öğretmene bir müfettiş görevlendirilmesi öngörülmesine rağmen yapılan araştırmalar bir denetmene 150 öğretmen düştüğünü göstermektedir (Aydın, 1993: 168). Bu sayının özellikle Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde daha fazla olduğu görülmektedir.

Yukarıda sayılan etkenler değerlendirildiğinde, ilköğretim müfettişlerinin görev alanlarının fazlalığından ve sayılarının az olmasından doğan aşırı iş yükü, görevlerinin ve bu görevleri yerine getirirken oynanan rollerin birbiriyle çatışması, Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesine çalışan ilköğretim müfettişlerinin diğer gelişmiş bölgelere tayin güçlükleri, dayanıklılık, kapasite gibi kişisel ve örgütsel sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Ayrıca bunlara ek olarak, müfettişlerin görevinde karşılaştığı güçlüklerden bazılarını şöyle sıralamak mümkündür (Taymaz, 1997; Kayıkçı, 2004): Milli Eğitim Bakanlığında bakanlık müfettişliği ve ilköğretim müfettişliği olarak iki ayrı denetim biriminin olması nedeniyle örgütsel yapılanmadan kaynaklanan sorunlar, ilköğretim müfettişlerinin hiyerarşideki ve protokoldeki yerlerinin belirlenmemiş olması, yönetimin sadece karar süreci olarak anlaşılması ve diğer süreçlerin önemsenmemesi, üst ve astlar arasında mesleksi ve kişisel ilişkilerin karıştırılması, teftiş edilen öğretmen ve yöneticilerin müfettişle işbirliği yapmaktan kaçınmaları, sorunlarını müfettişe samimi olarak açmamaları, teftişe soğuk bakmaları, teftiş sonunda verilen raporların yöneticiler tarafından gereği şekilde değerlendirilmediği, teftişte politik baskıların olması, özellikle iktidar değişikliklerinde bu tür sıkıntıların artması, kurumdaki diğer birimlerin teftiş birimiyle yeterince eşgüdüm ve işbirliği yapmaktan kaçınmaları, bazen usulsüz ihbar ve şikayetlerin soruşturmasının istenmesi, müfettişlere verilen soruşturmanın fazla ve bazılarının gereksiz olması.

Bütün bu nedenlerin etkisiyle ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken stres yaşadıkları ve bu sorunların tükenmişliğe yol açtığı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişlerinin içine düştükleri tükenmişlik duygusunun ‘duygusal tükenme’, ‘duyarsızlaşma’ ve

‘kişisel başarı’ boyutlarında incelemek; bunun yanı sıra, tükenmişlik duygusunun katılımcılara ilişkin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaktır.

Araştırmanın amaçlarını gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1) Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygusu, ‘duygusal tükenme’, ‘duyarsızlaşma’ ve ‘kişisel başarı’ boyutlarında, hangi düzeydedir?

2) Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik duygusu,

- a) Cinsiyet,
- b) Öğretmenlikteki branş,
- c) Yaş,
- d) Müfettişlikteki kıdem,
- e) Medeni durum,
- f) Öğrenim durumu,
- g) Müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma,
- h) Birlikte çalışılan müfettiş sayısı,
- i) Görev yapılan il,
- j) Aynı ilde görev yapma süresi,
- k) Elde edilen doyum alanı,
- l) Stres yaratan görev çeşidi,

değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

1.3. Önem

Eğitim kurumları genel anlamda kültürel değerleri aktararak ve biçimlendirerek toplumun devamlılığını sağlama işlevini yerine getirirler. Bu işlev yerine getirilirken eğitimcilerin insan üzerinde çalışarak öğrencileri toplumun istediği yönde değiştirmeye ve geliştirmeye çalışacakları unutulmamalıdır (Özdemir, 2000: 4).

Görevleri arasında toplum ve bireylerin sorunlarını çözmek olan eğitim kurumlarının kaliteli olması gerekmektedir. Kalitenin sağlanması işgörenlerinin hem nicel ve hem de nitel açıdan yeterli ve donanımlı olmalarını zorunlu kılmaktadır (Balay, 2000: 9).

Eğitim sisteminde, amaçlanan ürün ile elde edilen ürünün sürekli olarak karşılaştırılıp etkinlik durumunun saptanması ve amaçlar doğrultusunda yeniden düzenlemeler yapılabilmesi tutarlı ve fonksiyonel bir denetim sisteminin olmasına bağlıdır (Kaya, 1993: 184). Böylece örgüt işleyişi planlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksiklikler belirlenerek düzeltilir ve hataların yenilenmesi engellenmeye çalışılır. (Aydın, 1993: 1).

Ülkemiz eğitim sisteminde ilköğretim müfettişleri rehberlik, teftiş, inceleme, soruşturma gibi görevlerle denetim işlevini çağdaş eğitim denetimi anlayışıyla yerine getirmeye çalışırlar. Çağdaş eğitim denetimi, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmeyi amaçlar. Bu nedenle bilimsel yapılmalı, denetleyen ile denetlenen arasında işbirliği sağlanmalı ve güdüleyici olmalıdır. Denetimin bu temel özelliklerinin yanında, etkileşimin ve insan ilişkileri yaklaşımının önemli olduğu, demokratik liderliği gerektirdiği, hareket noktasının var olan yapı ve koşullar olması gerektiği gibi temel ilkeleri mevcuttur (Aydın, 1993). Denetim sürecinde çağdaş denetim özellikleri ve ilkelerinin uygulanması öncelikle denetmenlerin performansına, verimliliğine ve etkililiğine bağlıdır.

Ancak ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken her zaman üstün bir performans, verimlilik ve etkililik göstermelerini engelleyen çeşitli problemler vardır ve bu problemlerden birisinin de tükenmişlik duygusu yaşamaları olduğu söylenebilir.

Çeşitli mesleklerde yaşanan tükenmişliğin ölçülmesi, değerlendirilmesi ve bunun kurumsal kökenlerine inmeyi amaçlayan çalışmaların yapılması büyük önem taşımaktadır (Işıksan, 2004: 54).

Şimdiye kadar sağlık çalışanlarının, yöneticilerin ve öğretmenlerin tükenmişlikleriyle ilgili bir çok araştırma yapılmıştır. Ancak ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyi ile ilgili bir araştırma yapılmadığı anlaşıldığından, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygularının incelenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini ve tükenmişlik düzeyini etkileyen değişkenleri betimleyerek, sorunlarını daha iyi tanımlarını sağlamaktır. Böylece ilköğretim müfettişlerinin denetim etkinliklerinde daha verimli olmaları için alınabilecek önlemler ortaya konularak, yeniden yapılanma süreci içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı denetim sistemine de katkıda bulunacağı umulmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1) Araştırmada elde edilecek bulgular, araştırma anketiyle toplanacak veriler ile sınırlıdır.

2) Araştırmanın sonuçları, araştırmanın evrenine giren Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri ile sınırlıdır.

3) Araştırma, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişliklerine etki ettiği düşünülen alt problemlerde belirtilmiş olan değişkenlerle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

a) Veri toplama aracı olarak kullanılan anketler, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygularıyla ilgili algı ve beklentilerini ölçebilir niteliktedir.

b) İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri, “duygusal tükenme”, “duyarsızlaşma” ve “kişisel başarı” boyutlarında ölçülebilir niteliktedir.

c) İlköğretim müfettişleri uygulanan anketlere samimi ve doğru cevap vermişlerdir.

d) Yapılan istatistiksel işlemler geçerli ve güvenilirlerdir.

1.6. Tanımlar

Denetçi, Müfettiş, Denetmen: Eğitim ve öğretim kurumlarındaki çalışmaların, yasalara ve yönetmeliklere uygun olarak yürüyüp yürümediğini incelemek ve denetlemekle görevli kişi (Demirel, 1993).

İlköğretim Müfettişi: Her ilde doğrudan il milli eğitim müdürüne bağlı olarak, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürütmek amacıyla görev yapan kişi.

Tükenmişlik: İş gereği insanlarla yoğun bir ilişki içerisinde olanlarda görülen duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı sendromu (Maslach ve Jackson, 1981).

Stres: Bireyde belirli bir uyarıcının neden olduğu aşırı psikolojik ve fiziksel taleplere uyum gösterme sırasında verdiği yanıt (Işıkhan, 2004).

Sendrom: Birkaç belirtinin bir anda görülüp bir rahatsızlığı tanımlama özelliği (Izgar, 2000).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde denetim kavramı, tükenmişlik kavramı ve ilişkili kavramlar ile örgütsel tükenmişlik konusunda yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. DENETİM (TEFTİŞ) KAVRAMI

Dilimizde teftiş kavramı, uygulanış yer ve şekillerine göre denetim, kontrol, gözetleme, nezaret, muhasebe, tahkik, soruşturma, tetkik, inceleme, araştırma, rehberlik, meslekî yardım, danışma ve yetiştirme olarak adlandırılabilen ve müfettiş için de denetici, denetmen, denetim elamanı, kontrolör, muhakkik, danışman ve rehber unvanları kullanılmaktadır” (Taymaz, 1997: 43).

Yönetim biliminin denetim alt süreci açısından tarihsel gelişimi incelendiğinde, üç temel yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilki ‘bilimsel yönetim’ yaklaşımıdır. ‘Bilimsel yönetim’ yaklaşımında örgüt yönetimiyle ilgili ilkeler eğitim yönetimi ve denetimi alanına uyarlanmıştır. Böylece eğitim hedeflerinin açık olarak tanımlanması ve yapılacak eylemlerin belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda eşgüdümlemesi amaçlanmıştır. Bilimsel yönetim anlayışına tepki olarak ortaya çıkan ‘demokratik insan ilişkileri yaklaşımı’na göre eğitim denetimi anlayışı, öğretmen yeterliliklerinin yetenekleri ölçüsünde en üst noktaya getirilmesidir. Üçüncü yaklaşım olarak ‘çağdaş denetim yaklaşımı’ndan sözedilebilir. Bu yaklaşıma göre çok değerli olan insan kaynaklarının geliştirilmesi ve etkili şekilde kullanılması için, denetimin katılmalı bir araştırma ve değerlendirmeye dayanması gerekmektedir (Aydın, 1993: 3-6).

Literatürdeki denetimle ilgili tanımlar incelendiğinde, yukarıda bahsedilen üç yaklaşımı vurgulayan değişik tanımların yapıldığı görülmektedir.

Kaya’ya (1993) göre denetim, örgütte yapılan çalışmaların örgüt amaçlarına, verilen emirlere, yasalara, planlara, bütçelere uygun olarak yapılıp yapılmadığının ölçülmesidir. Eğitimde teftiş ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin

gerçekleştirilmesi amacıyla, uygulamaların başarı derecesini objektif olarak belirleme sürecidir (Kaya, 1993: 184).

Denetim (teftiş), kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir (Bursalıoğlu, 1982: 172).

Başaran (2000: 137), denetimi bir süreç olarak ele alıp, ‘planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme süreci’ olarak tanımlamaktadır.

Yönetim alt süreci olarak denetim, örgütte yapılan etkinliklerin daha önceden belirlenen amaçlara, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Denetim süreciyle örgüt işleyişi planlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksiklikler belirlenerek düzeltilir ve hataların yenilenmesi engellenmeye çalışılır (Aydın, 1993: 1).

Denetimin eğitim yönetimi açısından da çeşitli tanımları yapılmıştır. Wiles (1967) eğitimde denetimi, ‘öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan bir yardım hizmeti’ olarak tanımlamaktadır. Curtin’e göre denetim, öğretmenin ihtiyacı olan yardımların sağlanması, öğretim hizmetlerinin eşgüdümlemesi ve daha nesnel bir değerlendirmenin gerçekleştirilmesidir. Hicks ise denetimi, ihtiyaç duyulduğunda sağlanan, eğitim sürecinin her aşamasında uygulanabilecek mesleki rehberlik ve yardım olarak değerlendirmektedir (Aydın, 1993:7). Modern eğitim denetimiyle ilgili yapılan bir tanıma göre denetim, “okuldaki eğitim ve öğretim çalışmalarının verimini arttırmak amacıyla denetmenler veya uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içeren teknik bir süreç” şeklinde tanımlanmaktadır (Kayıkçı, 2005: 8).

Bilgen ise eğitimde teftişi “teftiş alt sisteminin sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak danışmanlık, rehberlik, inceleme, araştırma, kontrol ve soruşturma işlevleri yoluyla, Türk Milli Eğitimi’nin amaçlarını gerçekleştirme bilim ve sanatı” olarak tanımlamaktadır (Bilgen, 2004: 41).

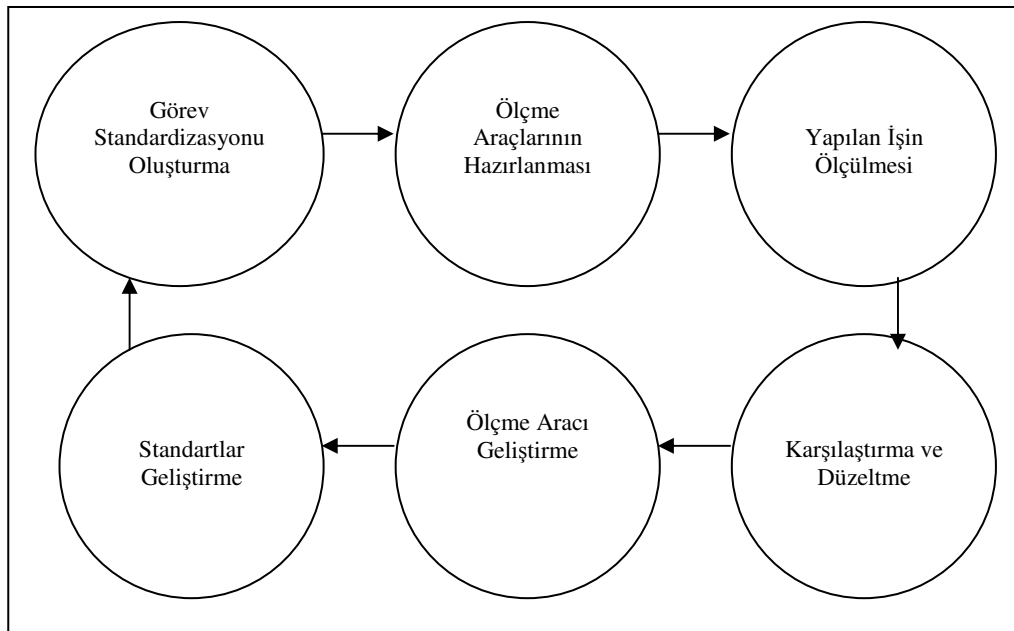
Denetim kavramının birbirine bağımlı olan ve çembersel olarak işleyen üç temel ögesi vardır (Başar, 1993:2-3):

Durum saptama: Denetim kavramının ilk ögesi durumu saptamak için yapılan kontroldür. Denetimde öncelikle kontrol süreciyle mevcut olan durum olduğu gibi ortaya konulmaya çalışılır. Kontrol kanıtlamaya yönelik bir süreçtir. Burada amaç, elde edilen sonuçların örgüt amaçlarıyla uygunluğunu karşılaştırmak için gerekli olan verileri toplamaktır.

Değerlendirme: Kontrol sürecinde mevcut durum ortaya konulduktan sonra, bir değerlendirme yapma ihtiyacı ortaya çıkar. Değerlendirme, süreci geliştirmeye yönelik bir eylemdir. Saptanan durum ile veriler elde edilir. Elde edilen ölçüm sonuçları ölçütle karşılaştırılıp bir değer yargısında bulunulur.

Düzeltilme ve geliştirme: Denetimin asıl amacı var olan durumu kanıtlamak değil, eksik yönleri geliştirmektir. Değerlendirme aşamasında elde edilen seçeneklerin uygulanması bu aşamada gerçekleştirilir. Düzeltilme ve geliştirme aşamasında; ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması, yanlış uygulamaların doğruya dönüştürülmesi, örgüt amaç ve planlarından sapmaların düzeltilmesi, daha iyi sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılmasına çalışılır.

Bir döngü biçiminde süreklilik özelliği gösteren denetim süreci Şekil 1’de görülmektedir.



Şekil 1: Denetleme süreci (Başaran, 2000: 139)

Şekil 1’de görüldüğü gibi, eğitim örgütü olarak okullarda yapılacak olan denetim süreci şu aşamalardan oluşmaktadır (Başaran, 2000: 137-139):

- Yapılacak olan işin hangi nicelikte ve nitelikte olacağının önceden saptanması olarak ortaya çıkan standardizasyon aşaması,
- Yapılan işlerin saptanan eğitimsel hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını, hazırlanan araçlarla ölçme aşaması,
- Aradaki farkı ortaya çıkarmak amacıyla standart ile ölçme sonucunun karşılaştırılması ve varsa sapmaların düzeltilmesi aşaması,
- Denetim ile elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılması, ölçme araçları geliştirilmesi ve yeni standartların geliştirilmesine yönelik değerlendirilme aşaması,

2.1.1. Denetimin Önemi ve Amacı

Örgütte yapılan etkinliklerin denetiminde amaç, etkililiği en üst düzeye çıkararak örgüt amaçlarını gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Örgütte yapılan etkinlikler yoluyla amacın ne ölçüde gerçekleştirildiğinin saptanması ‘değerlendirme’ ile belirlenir (Aydın, 1991: 156).

Kurumlar sahip oldukları ve yararlanabilecekleri kaynakları en iyi şekilde kullanarak amaçlarına ulaşabilirler. Amaçlara ulaşma derecesi, kurum çalışmalarının sürekli olarak denetlenmesiyle sağlanabilir. Denetleme ile elde edilen ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekir. Bu nedenle denetim, kurumların işleyişinde çok önemli bir yere sahiptir (Köksal, 1974: 51).

Örgütte, yönetim sürecinin istenen nitelikte oluşturulabilmesi için denetime ihtiyaç vardır. Bu sayede yönetim, her türlü işlemiyle ilgili dönüt bilgileri anında toplayarak örgütsel amaçlardan sapmayı önleyebilecektir (Başaran, 1989: 307). Örgütlerde önemsiz gibi görünen bir bölüm bile, amaçlardan saptığında örgütün etkisizleşmesine yol açarak yaşamasını tehlikeye sokabileceği için, denetleme örgütün bütününe kapsmalıdır (Başaran, 1989: 308).

Örgüt işgörenlerinin eskimesi, uyumsuzluğu, yorulması gibi etkenlerle görevlerini yerine getirmede sorunlar ortaya çıkabilir. İşgörenlerde görülen bu güçyitimi örgüt amaçlarından sapma göstermelerine neden olur. Örgütsel amaçların gerisinde kalmanın etkili bir denetim sistemiyle düzeltilmesi gerekmektedir (Başaran, 1989: 308).

Bir sistemden çıkan ürünün nitelikli olması için, sistemin amaçlarına yönelik olarak çalışma durumunun değerlendirilmesini gerektirir. Sistemlerin alt sistemleri arasında bütünleşmenin sağlanması ve herbirine amaçlar doğrultusunda, bütünlüğü bozmadan rehberlik ve denetim yapılması zorunludur (Taymaz, 1997: 43).

Eğitim sisteminde denetleme ile etkili bir okul yapısı oluşturup bunun sürdürülmesi amaçlanır. Diğer bir deyişle okulun etkili kılınması denetim sürecinin amacıdır. Denetim süreci okul yönetiminde, üst düzey yöneticiler veya müfettişlerce yapılabilir (Başaran, 2000: 137).

Eğitim örgütleri arasında ilişkilerin geliştirilmesi, eşgüdümün sağlanması ve yeniliklerin eğitim örgütlerine aktarılması açısından denetim, yönetimin önemli bir ögesidir. Diğer bir deyişle denetim, eğitim örgütlerinin yenileşmesi ve gelişmesinde hayati bir önem taşır (Cerit, 1996).

Eğitim denetiminde amaç; okuldaki bireyler arasındaki ilişkilerde işbirliğini gerçekleştirmek, öğretim alanında yapılan bilimsel çalışmaların sonuçlarının eğitim kurumlarına yansımaları sağlamak, kurumların çalışmalarının amaçlarına uygun olup olmadığını incelemek ve değerlendirmektir (Altıntaş, 1980: 3).

Profesyonel ve bilimsel anlamda bir yöneticilik günümüzde halen eğitim sistemimize yerleşmemiştir. Eğitim yöneticilerinin, yönetim bilimiyle kazanacakları bilgi, beceri ve tutuma yeterince sahip olamamaları, dışarıdan rehberliğe ve kontrole dayalı denetim sisteminin önemini daha da arttırmaktadır (Kayıkçı, 2005: 11).

Günümüzde yaşanan hızlı gelişmeler, eğitim örgütlerinde yenilikleri zorunlu hale getirmektedir. Eğitim örgütlerinin daha yaratıcı, etkili ve ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte yönetilmesi gerekmektedir. Bu durumda tüm yönetici, öğretmen, diğer personel ve müfettişlerin birlikte çalışması, işbirliği yapmaları

zorunludur. Kısaca, eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemeyi sağlamak için teftiş hizmetinin gerekliliği ve önemi artmaktadır (Taymaz, 1997: 6).

Eğitim sistemi, bireye kazandırmak istediği hedef davranışlarla, gerçekleştirilen davranışları sürekli olarak karşılaştırmalıdır. Böylece etkinlik derecesi belirlenebilmelidir. Gerçekleştirilen davranışlar ile hedef davranışlar arasında oluşacak fark, çalışmaların etkili olarak sürdürülmediğinin göstergesidir. Etkinliklerin amaçlar doğrultusunda yeniden düzenlenebilmesi için tutarlı ve işlevsel bir denetim mekanizmasına sahip olunmalıdır (Kaya, 1993: 184).

2.1.2. Çağdaş Eğitim Denetimi

Çağdaş eğitim denetimi, denetimin bilimsel olması gerektiğini vurgular. Denetimin bilimsel olması için, amacının, etkinliklerin, izlenen ilkelerin, sonucun değerlendirilmesinde kullanılacak ölçütlerin kesin ve açıkça belirlenmesi gerekmektedir. Günümüzde denetim, insan kaynaklarının geliştirilmesi ve en etkili şekilde kullanılmasını hedeflemektedir. Bu açıdan öğretim etkinliklerinin denetiminde, okulun öğretme-öğrenme süreçlerinin geliştirilerek sürdürülmesi ve etkili kılınması amaçlanır. Çağdaş eğitim denetimi anlayışında, denetim süreci, yardım edici bir etkinlik olarak düşünülmektedir. Bu nedenle denetmenin, iyi bir öğretim lideri, iyi bir danışman, kaynak kişi, eşgüdümleyici ve yardım edici özellikleri ön plana çıkarılmaktadır (Aydın, 1993: 6-10).

Eğitimde denetimin çağdaş olması için bazı özellikleri taşıması gerekir. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Aydın, 1993: 11):

Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır.

Çağdaş eğitim denetimi bilimseldir.

Çağdaş eğitim denetiminin amaç ve yöntemini, saptanan problemin niteliği, ortamın özellikleri ve koşulları belirler.

Çağdaş eğitim denetimi güdüleyicidir.

Çağdaş eğitim denetimi hem geçmişe, hem de geleceğe yöneliktir.

Çağdaş eğitim denetiminin amacı öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesidir.

Yukarıda sayılan özellikleri gösteren çağdaş eğitim denetiminin amaçlarını gerçekleştirebilmesi için aşağıdaki temel ilkelerin gözetilmesi gerekir (Başaran, 2000:137; Taymaz, 1997: 34):

- Eğitim işgörenleri değerlidir.
- Denetim bir takım çalışmasıdır.
- Denetimde örgütsel liderlik asıldır.
- Denetim planlı ve sürekli bir süreçtir.
- Denetim eğitim işgörenine kendini geliştirme ve kanıtlama, işinde başarılı olma olanağı sağlamalı; bireysel ayrılıklarının gelişmesine yardım etmelidir.
- Denetim, kurumun amaç ve fonksiyonları ile ilgisi yönünden anlam ve önem kazanır.
- Denetim, müfettişler dışında ilgili personel tarafından benimsendiği oranda başarılı olur.

Çağdaş eğitim denetimi açısından dikkate alınması gereken bir nokta da eğitim örgütlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, asgari düzeydeki çabalarını sağlayan klasik örgütsel denetime tek başına güvenilemeyeceğidir. Bunun için, büyük ölçüde güdülenmiş, ayrıca okulları ve işleriyle üst düzeyde özdeşleşmiş işgörelere gereksinim vardır (Balay, 2000: 2).

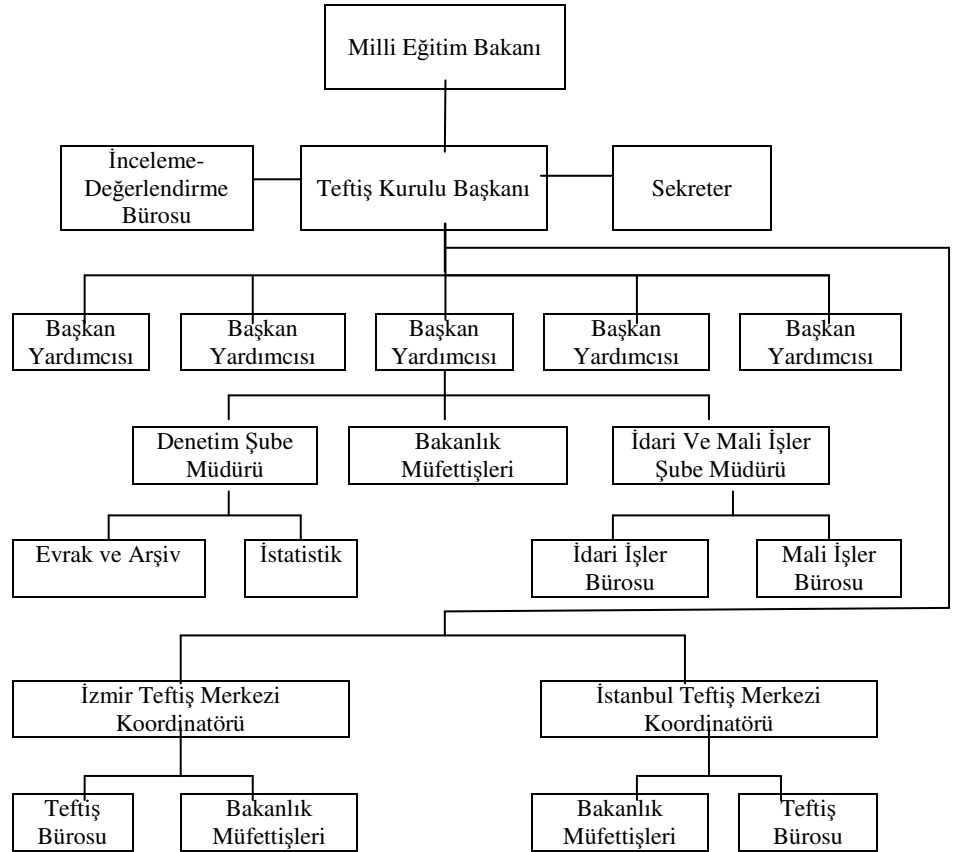
Başar (1993), denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeleri; planlılık, amaçlılık nesnellik, süreklilik, bütünlük, durumsallık, açıklık ve demokratiklik olarak sıralamaktadır. Ancak denetim ilkelerinin, tek başlarına değil, birbirleriyle etkileşim, neden-sonuç ilişkileri içinde uygulanması gerekmektedir. Örneğin, durumsallık bütünlüğü gerektirir. Açıklık demokratiklikle etkileşir. Bu uygulama, denetimin bütünlüğü ve etkililiği için gereklidir (Başar, 1993: 5-6).

2.1.3. Türk Eğitim Sisteminde Denetim

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının örgütsel yapısını oluşturan kanun, 3797 sayılı ‘MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’dur. Bu kanun 12.05.1992 tarihinde 21226 sayılı Resmi Gazetede yayımlanmıştır. Söz konusu yasaya göre Milli Eğitim Bakanlığı; Merkez Örgütü, Taşra Örgütü, Yurt Dışı Örgütü ve Bağlı Kuruluşlar olmak üzere dört ayrı bölümden oluşmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı’nda denetim görevini yürüten iki birim mevcuttur. Bunlardan birincisi Merkez Örgütte yer alan, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığıdır. Diğer birim ise, taşra örgütünde yer alan, İlköğretim Müfettişleri Başkanlığıdır.

2.1.3.1. Bakanlık müfettişliği

Teftiş Kurulu Başkanlığının örgütlenme şeması Şekil 2’de görülmektedir.



Şekil 2. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Şeması
(Taymaz, 1997: 11).

Şekil 2’de görüldüğü gibi Teftiş Kurulu Başkanlığı bir başkan, beş başkan yardımcısı, bakanlık müfettişleri ve idari birimlerden oluşmaktadır. Ayrıca İzmir ve İstanbul’da başkanlığa bağlı iki teftiş merkezi bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde denetim görevini yerine getiren Teftiş Kurulu Başkanlığı doğrudan bakana bağlı olan bir birimdir.

Teftiş Kurulu Başkanlığı bünyesinde bakanlık müfettişleri görev yapmaktadır. Bakanlık müfettişleri, merkez örgüt birimlerini, illerde Milli Eğitim Müdürlüklerini, lise ve dengi okulların teftişlerini yaparlar.

Teftiş Kurulu Başkanlığı, Bakandan alacağı emir veya onay üzerine Bakan adına aşağıdaki görevleri yapar:

a) Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek,

b) Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve bakana sunmak,

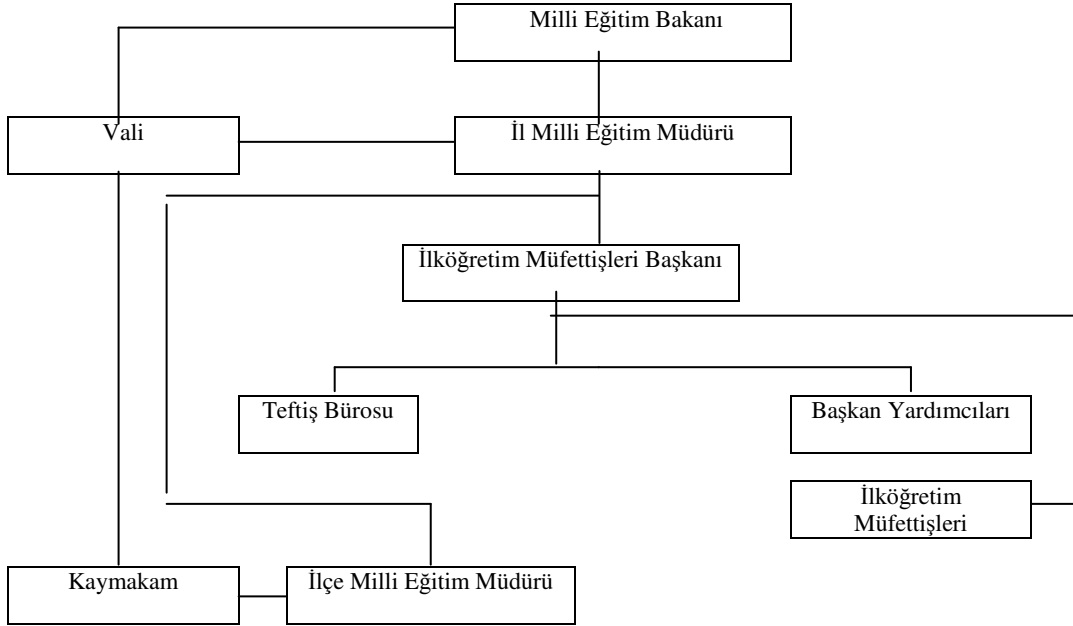
c) Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmak.

Çağdaş eğitim denetiminin asıl hedefi, ‘mesleki rehberlikte’ bulunmaktır. Mesleki rehberlik kavramının, Türk eğitim sisteminde denetimle ilgili olan mevzuatta yer aldığı, ancak mevcut yapı ve alışlagelmiş denetimsel davranışla bu işlevin etkili olarak gerçekleştirilemediği söylenebilir. Denetim hizmetleri daha çok kontrol etme, yetersizlikleri saptama, sapmalara engel olma yönünde bir nitelik taşımaktadır (Aydın, 1993: 157).

2.1.3.2. İlköğretim müfettişliği

Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütünde denetim görevi ilköğretim müfettişleri tarafından yürütülür. Her ilde, milli eğitim müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları yer almaktadır.

İl düzeyinde denetimle ilgili yapılanma Şekil 3’de görülmektedir.



Şekil 3. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Şeması (Taymaz, 1997: 11).

Şekil 3’de görüldüğü gibi, ilköğretim müfettişleri başkanlığı doğrudan il milli eğitim müdürüne bağlıdır. Başkanlığın yapısı içinde başkan, başkan yardımcıları, müfettişler ve teftiş bürosu yer alır.

İlköğretim müfettişlerinin çalışmalarını düzenleyen mevzuat, Ekim 1999 tarihli 2505 sayılı MEB Tebliği Dergisinde yayımlanan ‘MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği’ ve Şubat 2001 tarihli ‘MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi’dir. Bu esaslara göre müfettişlerin görev ve rolleri dört ana başlık altında belirlenmiştir: a) Rehberlik ve iş başında yetiştirme, b) Teftiş ve Değerlendirme, c) İnceleme, d) Soruşturma.

Müfettişler, gittikleri kurumda görevlerini yerine getirirken, aşağıdaki etkinliklerde bulunurlar (MEB, 1999: 185-186):

- a) Durum saptama
- b) Önerilerde bulunma

c) Değerlendirme

d) Geliştirme

İlköğretim müfettişleri, kurumların rehberlik ve teftişini aşağıdaki amaçları gerçekleştirmek için yaparlar (MEB, 2001):

1) Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, kurum amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek.

2) Kurumların program ve düzenleyici kurallara uygun çalışıp çalışmadıklarını denetlemek, değerlendirmek, düzeltici ve geliştirici önlemler almak.

3) Kurum personelinin görevi başında yetişmelerini sağlamak, çalışmalarını objektif olarak ölçmek ve değerlendirmek.

4) Kurum personeli arasında birlik ve dayanışmaya, hizmetin yürütülmesinde, planlama, eşgüdüm ve uygulamaya katkıda bulunmak.

5) Eğitim öğretimle ilgili sorunları belirlemek ve çözümüne yardımcı olmak.

6) İnsan gücü, tesis, araç-gereç ve zamanın ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak.

7) Kurumun çevreyle bütünleşmesine, yönetici, öğretmen ve veliler arasında uyumlu ilişkiler kurulmasına katkıda bulunmak.

8) Güdülemeyi ve morali artırmak, iş doyumunu sağlamak, üretim ve verimliliği en üst düzeye çıkarmak.

İlköğretim müfettişleri tarafından kurumların rehberlik ve teftişleri yapılırken aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur (MEB, 2001):

- Rehberlik ve teftiş; kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılır.
- Rehberlik ve teftiş demokratik bir süreçtir.

- Yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı içerir.
- Eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünü ile ilgilidir.
- Sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlemede birlikte karar verme, plânlama, uygulama, değerlendirmeyi ve gerekirse bir gelişim plânı yapmayı gerektirir.
- Sorumlulukların paylaşılmasına ve insanî ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunur.
- Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.
- Bütünlük ve devamlılığı gerektirir.
- Bireysel farklılıkları ve çevre koşullarını dikkate alır.
- Milli eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine hizmet eder.
- Eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.
- Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini esas alır.
- Bilimsel ve objektif esaslara dayanır.
- Teftiş etkinliklerini değerlendirir ve teftiş sistemlerinin gelişmesini sağlar.
- Açıklık ve güvenilirliği gerektirir, müfettiş öğretmenin gereksinim duyduğu konuları birlikte belirler, teftiş sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır.
- Ekonomiklik ve verimliliği gerektirir.
- Sistemi amaçlarına uygun olarak yaşatmayı, madde ve insan kaynaklarının en verimli bir biçimde kullanılmasını esas alır.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nin 42. maddesinde, ilköğretim müfettişlerinin il genelinde rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma hizmetlerine yönelik

olarak görev yapacakları alanlar belirlenmiştir. Bu görev alanları içinde eğitim öğretimle ilgili, farklı tür ve düzeyde olan şu kurumlar bulunmaktadır (MEB, 1999):

- a) İlköğretim okulları,
- b) Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar,
- c) Özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar,
- d) Okul öncesi eğitim kurumları, uygulama sınıfları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslar,
- e) Halk eğitim merkezi ve akşam sanat okulları ile bunlara bağlı kurslar,
- f) Çıraklık eğitim merkezleri,
- g) Eğitim araçları ve donatım merkezi ve akşam sanat okulu müdürlükleri,
- h) Rehberlik ve araştırma merkezlerinde ve akşam sanat okulu müdürlükleri,
- i) Öğretmen evi ve akşam sanat okulları, öğretmen evi, lokalleri ve sosyal tesisleri,
- j) Millî eğitim yayın evleri,
- k) Sağlık eğitim merkezleri,
- l) Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri ve Akşam Sanat Okulları ile Hizmetiçi Eğitim Merkezleri,
- m) Spor ve izcilik merkezleri,
- n) Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri,
- o) Öğrencileri yetiştirme ve sınavlara hazırlama kursları,
- p) Özel öğretim kurumlarına bağlı dersane ve okullar ile her türlü özel yaygın eğitim kursları,

r) Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı Kur'an kursları,

s) Dernek ve vakıflarca açılan ve Bakanlığın denetimi ve gözetimi altında bulunan gerçek ve tüzel kişilere ait öğrenci yurtları,

t) Valilikçe denetimi uygun görülen diğer okul ve kurumlar.

İlköğretim müfettişleri; sorumlu oldukları eğitim kurumlarının amaçlarına ne kadar ulaştıklarını, mevzuatına uygun çalışıp çalışmadıklarını kontrol etmeye, değerlendirmeye, düzeltici ve geliştirici önlemler almaya çalışırlar. Öncelikle, kurumlarda görevli yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarının etkililiğini objektif olarak tespit etmek, meslekî gelişmelerine katkıda bulunmak, eğitim-öğretim ve mevzuat alanlarında rehberlik yapmakla görevlidirler (MEB, 2001).

2.1.4. Müfettişlerin Rol ve Yeterlilikleri

Müfettişlerin görevlerini yerine getirirken, rol boyutunu oluşturan ve her biri birer yeterlik alanı olabilen şu rolleri oynaması beklenir (Taymaz, 1997: 44):

- 1- Yöneticilik,
- 2- Liderlik,
- 3- Öğreticilik,
- 4- Rehberlik,
- 5-Araştırma uzmanlığı,
- 6- Sorgu yargıçlığı.

Oliva'ya (1989:553) göre, müfettişler kendilerine yüklenen sorumlulukların bir gereği olarak şu rolleri oynamalıdır:

a) Öğretim uzmanlığı, b) Eğitim programı uzmanlığı, c) İletişimci, d) Organizatör, e) Grup lideri, f) Değerlendirmeci, g) Uyarıcı, h) Koordinatör, ı) Rehber, j) Danışman.

Müfettiş, denetlediği bireylere karşı rollerini oynarken gösterdiği bazı davranışlar vardır. Aşağıda sayılan bu davranışlar müfettişliğin davranış boyutunu oluşturur (Taymaz, 1997: 44):

- 1- Yönlendirme,
- 2- Yol gösterme,
- 3- Güdüleme,
- 4- Moral verme,
- 5- Değerlendirme,
- 6- Yargılama,

Görevlerini ve rollerini sergilemek için müfettişlerin belli yeterliliklere sahip olması gerekir. Yeterlik, belli bir rolü yerine getirebilmek için gerekli olan özelliklerdir (Başar, 1993: 63). Bir başka tanıma göre yeterlik, bireylerin görevleriyle ilgili rollerini, amaçlara uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Bursalıoğlu, 1975: 21).

Müfettişlerin kendilerine verilen görev ve rolleri yerine getirebilmeleri için bazı yeterliklere sahip olmaları gerekir. Bu yeterlikler üç grupta toplanabilir (Taymaz, 1997: 45):

a) Karar Yeterlikleri: Yapılacak çalışmaları planlamak, sorunlara çözüm bulmak ve amaçlara ulaşma derecesini belirlemek üzere yargıya varma sürecidir.

Karar yeterliği, kararın verilmesiyle bitmez, uygulanmasını ve değerlendirilmesini de kapsar. Bu kapsayış denetimin tanımı ile uyushmaktadır. Müfettişlerin uzman olarak ortaya koydukları öneriler karar niteliğindedir. Bu nedenle müfettişlerin sahip olması gereken yeterliklerden bir kısmının karar yeterlikleri olması gerekmektedir (Başar, 1993: 70).

b) İnsancıl Yeterlikler: Birey veya grupları anlama ve güdüleme becerileri olarak kabul edilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki

varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmektedir.

Araştırmalar insan ilişkilerini ön planda tutan denetim biçiminin, denetlenen kişilerde olumlu edim değişimi gerçekleştirdiğini göstermektedir. Bu nedenle müfettiş, neleri yaptığından çok, yaptıklarının karşısındakilerce nasıl algılandığına dikkat etmelidir (Başar, 1993: 69).

c) Teknik Yeterlikler: Görevle ilgili yapılacak olan etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir.

Katz'a göre yönetim düzeyi yükseldikçe teknik bilgi ve becerilere olan ihtiyaç azalmaktadır (Akt. Başar, 1993: 67). Ancak bu durum denetim elemanları için geçerli değildir. Denetmenlerin yönetsel rolleri yanında uzmanlık rolleri de vardır. Bu nedenle denetmen uzmanlık alanlarındaki teknik yeterliklere üst düzeyde sahip olması gerekir (Başar, 1993: 67).

2.1.5. İlköğretim Müfettişlerinin Görevleri

İlgili mevzuatta ilköğretim müfettişlerinin görevleri dört ana başlık altında şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 1999): a) Rehberlik ve iş başında yetiştirme, b) Teftiş ve Değerlendirme, c) İnceleme, d) Soruşturma.

2.1.5.1. Rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri

Çağdaş denetim anlayışı, eğitim ve öğretim etkinliklerinin verimini artırmak amacıyla müfettişler veya uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içeren teknik bir süreci gerektirir (Altıntaş, 1980: 12).

Bir gruba ve bir örgüte yeni katılan bir bireyin yeni ortamda kabul edilmesi, onaylanması, bireyin o grubun, örgütün normlarını, amaçlarını, yapısını ve işleyişini bilmesine ve dikkate almasına bağlıdır. Denetmene bu oryantasyon sürecinde önemli rehberlik görevi düşmektedir (Aydın, 1993: 66).

Tan (1975: 13) rehberliği; “ferdin en verimli bir şekilde gelişmesi ve tatminkâr intibaklar sağlanmasında gerekli olan tercihleri, yorumları, planları yapmasına ve kararları vermesine yarayacak bilgi ve hünlerleri kazanması ve bu tercih ve kararları yürütmesi için ferde yapılan sistemli ve profesyonel yardım” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim süresince rehberlik, meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme kavramları ile etkinliklerini kesin hatlarla birbirinden ayırmak güçtür. Müfettişin denetlediği bireyin işinde daha başarılı olabilmesi ve gelişebilmesi için bireyle ve grupla çalışmasında önerilerde ve katkıda bulunmasında rehberlik yapar, meslekî yardımda bulunur ve işbaşında yetiştirir (Taymaz, 1997, 83).

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme alanında yapacakları iş ve işlemler şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 1999):

- 1) Öğretmenlerle meslekî toplantılar düzenlemek, eğitim öğretim ve yönetim ile ilgili olarak sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rehberlik etmek,
- 2) Okul ve kurumlarda rehberlik amaçlı çalışmalarda belirlenen konuları, önerileri ile birlikte rehberlik tebliğine ve kurum teftiş defterine yazmak, tebliğin bir örneğini başkanlığa vermek,
- 3) Okul ve kurumların teftişinden sonra öğretmen ve yöneticilerle birlikte toplantı yapmak, eğitim öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların çözümüne yönelik rehberlik etmek,
- 4) Meslekî yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini izlemek ve bu kapsamda bölgedeki öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek,
- 5) Aday memurların yetiştirilmesine rehberlik etmek ve bu konuda verilen diğer görevleri yapmak,
- 6) Teftişi ile yükümlü bulunduğu öğretmenlere ve yöneticilere meslekî yardımlarda bulunmak ve iş başında yetişmelerine rehberlik etmek,

2.5.1.2. Teftiş ve değerlendirme görevleri

Değerlendirme, türlü ğretim amaçlarının gerçekleşme oranını değişik yollarla lme ve ortaya çıkan sonuçlar üzerinde değer biçme sürecidir (Oğuzkan, 1993: 33).

Teftiş ve değerlendirme bazı yazarlarca iki ayrı süreç olarak ele alınmasına karşın, ilköğretim müfettişlerinin görevleri arasına birbirini bütünleyici süreçler olarak birlikte ele alınarak, ilköğretim müfettişlerinin teftiş ve değerlendirme görevleri şu şekilde sıralanmıştır (MEB, 1999):

1) Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaçlarına göre öğrencilerin yetiştirilmeleri ile yetenek, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi durumunu teftiş etmek ve değerlendirmek.

2) Görev alanlarındaki okul ve kurumların eğitim, ğretim, yönetim ve diğer görevlilerinin mevzuata göre çalışmalarını teftiş etmek ve değerlendirmek.

3) Atatürk İlke ve İnkılâpları'nın, İstiklâl Marşı'nın, Atatürk'n Gençliğe Hitabesi'nin ve ğrenci Andı'nın öğretilme ve kavratılma durumunu teftiş etmek ve değerlendirmek.

4) Bayrak, anma ve kutlama törenlerinin, eğitici çalışmaların mevzuatına uygun şekilde yapılıp yapılmadığını teftiş etmek ve değerlendirmek.

5) Her yönü ile eğitim-ğretim ve yönetim çalışmalarını teftiş etmek ve değerlendirmek.

6) Kurumun ve kurumdaki personelin kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirme durumunu teftiş etmek ve değerlendirmek.

7) Eğitim-ğretim ve yönetim görevlilerinin evre ile ilişkilerini teftiş etmek ve değerlendirmek.

8) Okul veya kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini teftiş etmek ve değerlendirmek.

9) Okul aile birliği, okul kooperatifi ve kantininin kuruluş ve çalışmalarının mevzuatına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini teftiş etmek ve değerlendirmek.

2.5.1.3. İnceleme görevleri

İlköğretim müfettişlerinin oynaması gereken rollerden birisi de ‘araştırma uzmanlığı’ rolüdür. Sistemdeki aksaklıkların ortaya çıkarılması ve mevcut durumun geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütler için araştırma ve inceleme yapılmalı, kayıtlar zamanında tutulmalı, inceleme sonucu rapor edilip yararlanılabilecek duruma getirilmelidir (Taymaz, 1997: 66-70).

Eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesi yönünde, ilköğretim müfettişleri şu incelemelerde bulunurlar (MEB, 1999):

1) Başkanlıkça verilen veya teftiş sırasında karşılaşılan konularla ilgili inceleme yapmak.

2) Okul, öğretmen ve diğer personel ile ders araç ve gereçlerine ilişkin ihtiyaçları belirleyerek başkanlığa bildirmek.

3) Okul ve kurumların açılma ve kapatılmalarına ilişkin inceleme raporu düzenlemek.

4) Bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık nedenlerini araştırmak ve bu nedenlerin giderilmesi yönünde önerilerde bulunmak.

5) Okul ve kurumlardaki teftiş sistemi, eğitim ve öğretim yöntemleri, teftiş ve değerlendirme raporları ile diğer basılı defter ve kayıtların geliştirilmesi için çalışmalar yapmak, konu ile ilgili görüş ve önerilerinin kurul gündemine alınma isteğini başkanlığa bildirmek.

6) Okul ve kurumlar ile ilgili mevzuatın ve programların uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkları, güçlükleri belirlemek ve başkanlığa bildirmek.

7) Okul ve kurumlarda özel eğitime yönelik uygulamaları mevzuatı çerçevesinde incelemek ve başkanlığa bilgi vermek.

8) Eğitimin sorunlarını belirlemek, çözüm ve önerileri geliştirmek ve niteliğini artırarak etkin ve verimli olarak gerçekleştirilmesine yönelik inceleme ve araştırma yapmak.

2.1.5.4. Soruşturma görevleri

İlköğretim müfettişlerinin denetlediği bireylere karşı rollerini oynarken gösterdiği davranışlardan birisi de yargılama davranışdır. Bu davranış, müfettişe yüklenen sorgu yargıçlığı rolünün bir gereği olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak ilköğretim müfettişlerinin soruşturma ile ilgili görevleri şunlardır (MEB, 1999):

1) İl İdaresi Kanunu hükümlerine göre, valilikçe verilecek soruşturma emirleri gereğince resmî ve özel okul ile kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personel hakkında soruşturma yapmak.

2) İnceleme ve soruşturmaya yönelik çalışmalarında, kamu kurum ve kuruluşları ile gerçek ve tüzel kişilerle doğrudan yazışma yapmak.

3) Verilen soruşturmaya zamanında başlamak ve kısa süre içinde tamamlayarak önerilerini fezleke veya rapora bağlayıp başkanlığa sunmak.

4) Bir olayın soruşturmasını yaptıkları sırada, aynı konuda başka soruşturmacı veya soruşturmacıların görevlendirilmesi durumunda soruşturmanın birleştirilmesi için durumu bir yazı ile başkanlığa bildirmek.

5) Başlanılan bir soruşturmayı çeşitli nedenlerle tamamlayamama durumunda, gerekçesini yazılı olarak başkanlığa bildirmek.

6) Gerekli görülen defter, evrak, belge ve bilgileri, ilgili dairelerden istemek, incelemek sübut delil teşkil edenlerin asıllarını, diğer belgelerin örneklerini almak; asılları alınan belgelerin yerine mühür ve imzası ile onaylı birer örneğini dosyasında saklamak üzere ilgili daireye vermek.

7) Soruşturma alanına giren ilgililerin koruma ve sorumluluğu altındaki gizlilik dereceli de olsa her türlü evrak ve defterleri, para ve para hükmündeki senet, demirbaş eşya, ambar ve depolar ile kasa ve vezneyi görmek, incelemek, saymak ve gerekirse mühürlemek.

8) Soruşturmalarda, muhbir, şikâyetçi, sanık ve tanıkların celbi ve dinlenmesi gibi soruşturmanın gerektirdiği her türlü işlemlerin yerine getirilmesinde, ilgili kanunlara göre hareket etmek.

9) Görev alanı ile ilgili aldıkları şikâyet ve ihbar üzerine veya bizzat görmeleri durumunda, gecikmesinde zarar umulan ve delillerin kaybına meydan verebilecek hallerde delilleri toplayarak, olaya el koymak ve soruşturma emri istemek.

10) Memurların Yargılanması Hakkında Kanun kapsamına girmeyen konularda doğrudan Cumhuriyet Başsavcılığına suç duyurusunda bulunmak ve başkanlığa bilgi vermek.

2.1.6. Müfettişlik Görevinde Karşılaşılan Sorunlar

Müfettişlerin görevlerinde karşılaştığı güçlüklerin çok fazla olduğu söylenebilir. Bu güçlüklerin neden olan değişkenlerin kaynakları farklı farklıdır. Bunların önemlilerini Wiles şöyle sıralamaktadır (Akt. Taymaz, 1997: 61):

- Belirli yeterlilikleri gerektiren pozisyonlara yapılan hatalı atamalar,
- Yönetimin sadece karar süreci olarak anlaşılması ve diğer süreçlerin önemsenmemesi,
- Koordinasyon ve haberleşmenin organizasyon modeline uygun olmaması,
- Kurumlarda genellikle iş veya görev tanımlamalarının bulunmaması,
- Personelin daire yöneticisine uyma zorunluluğunda olması,
- Üst ve astlar arasında mesleki ve kişisel ilişkilerin karıştırılması,

- Problemlere gereken önemin verilmemesi,
- Duyguların önemli görülmemesi ve dikkate alınmaması,
- Eski durumun muhafaza edilmesinin istenmesi,
- İnsanların demokratik olmaya zorlanması,

Taymaz (1997), müfettişlerin teftişte karşılaştıkları sorunları şu şekilde sıralamaktadır:

a) Teftiş edilen öğretmen ve yöneticilerin müfettişle işbirliği yapmaktan kaçınmaları, sorunlarını müfettişe samimi olarak açmaması, teftişe soğuk bakmaları,

b) Müfettişlerin hiyerarşideki ve protokoldeki yerlerinin belirlenmemiş olması,

c) Teftişlerde yapılan önerilerin yerine getirilme durumunun aynı müfettiş tarafından izlenememesi,

d) Müfettişlere verilen soruşturma görevinin rehberlik ve yardım hizmetleri ile bağdaşmaması,

e) Teftiş sonunda verilen raporların gereği şekilde değerlendirilmediği, teklifleri ilgili birimlerin dikkate almadığı şeklinde kanıların bulunması,

f) Personelin tam olarak değerlendirilebilmesi için bilimsel değerlendirme yöntemlerinin uygulanamaması,

g) Kurumlarda iş hacmine göre müfettiş sayısının az olması, bir müfettişe düşen öğretmen sayısının fazla ve teftişte personele ayıracağı zamanın çok az ve sınırlı olması,

h) Görevlerin çokluğunun meslekî yayınların izlenmesine, müfettişin kendisini yetiştirmesine engel olması,

ı) Müfettişlerin sık sık yer değiştirmesi, çeşitli çevrelerde yaşama zorluklarıyla karşı karşıya kalmaları,

i) Teftişte politik baskıların olması, özellikle iktidar değişikliklerinde bu tür sıkıntılarının artması,

j) Kurumdaki diğer birimlerin teftiş birimiyle yeterince eşgüdüm ve işbirliği yapmaktan kaçınmaları,

k) Kurumlarda alışan personelin iş –görev tanımlarının, görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmemiş olması, yeterliği elverişsiz personelin atanmış olması,

l) Bazen usulsüz ihbar ve şikayetlerin soruşturmasının istenmesi, müfettişlere verilen soruşturmaların fazla ve bazılarının gereksiz olması,

m) Müfettişlerden çok yönlü görevler beklenmesi, müfettişler arasında da görüş farklılıklarının olması,

Yukarıda belirtilen sorunların büyük bir kısmı eskiden beri varlığını devam ettirmektedir. Müfettişlerin kendileri dışından kaynaklanan bu sorunların, görevlerini etkili şekilde yerine getirmelerinde engel teşkil ettiği söylenebilir. Yapmak istediği halde görevini tam ve etkili şekilde yerine getiremeyen müfettişlerin, zamanla stres ve tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kalacakları varsayılmaktadır.

Diğer birçok meslekte olduğu gibi ilköğretim müfettişlerinde de yaşanan tükenmişliğin ölçülmesi ve değerlendirilmesini amaçlayan çalışmaların yapılması önem taşımaktadır. Literatür tarandığında ülkemizde şimdiye kadar sağlık çalışanlarının, çeşitli mesleklerdeki yöneticilerin ve öğretmenlerin tkenmişlikleriyle ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyi ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişlik düzeylerini etkileyen değişkenlerin betimlenerek sorunların daha iyi tanınması, denetim etkinliklerinde daha verimli olmaları için alınabilecek önlemlerin ortaya

konulması, yeniden yapılanma süreci içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı denetim sistemine ve literatüre katkı sağlayıp bir boşluğu gidermesi beklenmektedir.

2.2. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Hizmet sektörü çalışanları, zamanlarının büyük bir bölümünü toplumdaki diğer insanlara hizmet vererek geçirmek zorundadırlar. İşgören ile hizmet verdiği birey arasında oluşan ilişkide, hizmet verilen bireyin psikolojik, sosyal veya fiziksel problemleri dikkate alınmak zorundadır. Bu durum işgörenin sinir, sıkıntı, şaşkınlık, korku ve umutsuzluk gibi duygularla yüklenmesine yol açar. Bu koşullar altında çalışmaya devam etmek zorunda kalan işgören, kronik stres ve tükenmişlik riskiyle karşı karşıya kalır (Maslach ve Jackson, 1981: 99).

Tükenmişlik kavramı ilk kez 1974 yılında Herbert Freudenberger tarafından ortaya atılarak, “enerji, güç veya kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak” olarak tanımlanmıştır (Çokluk, 2003).

Tükenmişlik (burnout) ile ilgili araştırmalar, 1970’li yılların sonu ve 1980’li yılların başında yoğun olarak başlamıştır. Özellikle Christina Maslach ve Susan Jackson tükenmişlik konusunda otorite olarak kabul edilmelerini sağlayan bir çok araştırma yapmışlardır (Maslach ve Jackson, 1981: 100).

Maslach ve Jackson tükenmişliği, “mesleği gereği diğer insanlarla yüz yüze çalışan personelde ortaya çıkan, duygusal tükenme (emotional exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarıda azalma hissi (personal accomplishment)” olarak alt boyutlara ayırmaktadırlar (Maslach ve Jackson, 1981). Tükenmişliğin üç boyutu pek çok araştırma ile desteklenmiş, ancak tükenmişliğin özünde "duygusal tükenme" boyutunun bulunduğu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı eksikliği boyutlarının duygusal tükenmeye eşlik eden değişkenler olduğu ileri sürülmektedir (Çokluk, 2003).

Pines ve Aronson (1988) ise tükenmişliği, duygusal taleplerin fazla olduğu mesleklerde çalışmaktan kaynaklanan, fiziksel yıpranma, çaresizlik, ümitsizlik duygusu, hayal kırıklığı, yaptığı işe, işyerinde çalışanlara ve yaşama karşı olumsuz

tutumların gelişmesi gibi belirtilerin eşlik ettiği bir durum olarak tanımlamaktadırlar (Akt; Çokluk, 2003:111).

Bazı yazarlar tükenmişliği strese karşı bir tepki olarak ele almışlardır. Bunlardan biri olan Cherniss, aşırı bağlılığın bir sonucu olarak ortaya çıkan tükenmişliği, aşırı stres veya doyumsuzluğa tepki ile işten geri çekilme olarak tanımlamıştır (Sılığ, 2003).

İşe yeni giren bir işgören, görevinde bir çok başarılar elde edeceğini, yaptıklarının takdir göreceğini, yeteneklerinin gelişeceğini, herkesin kendisiyle işbirliğine gideceğini düşünerek işe başlar. Ancak işgörenler, iş yaşamında umduklarını bulamayınca, yani beklentileri ile gerçekler arasındaki uçurumu görünce tükenmişlik yaşamaya başlarlar (Örmen, 1993: 6).

Cherniss'in geliştirdiği modele göre işgören stres yaşamaya başlayınca, öncelikle strese neden olan etmenleri ortadan kaldırmaya çalışır. Başarılı olamazsa meditasyon ve egzersiz gibi bazı tekniklere başvurur, yine sonuç alamazsa psikolojik olarak geri çekilerek, duygusal olarak rahatlamaya çalışır. Böylece kontrol edemediği stres durumlarına karşı tükenmişliği, stresle başa çıkma tepkisi olarak geliştirir (Yıldırım, 1996).

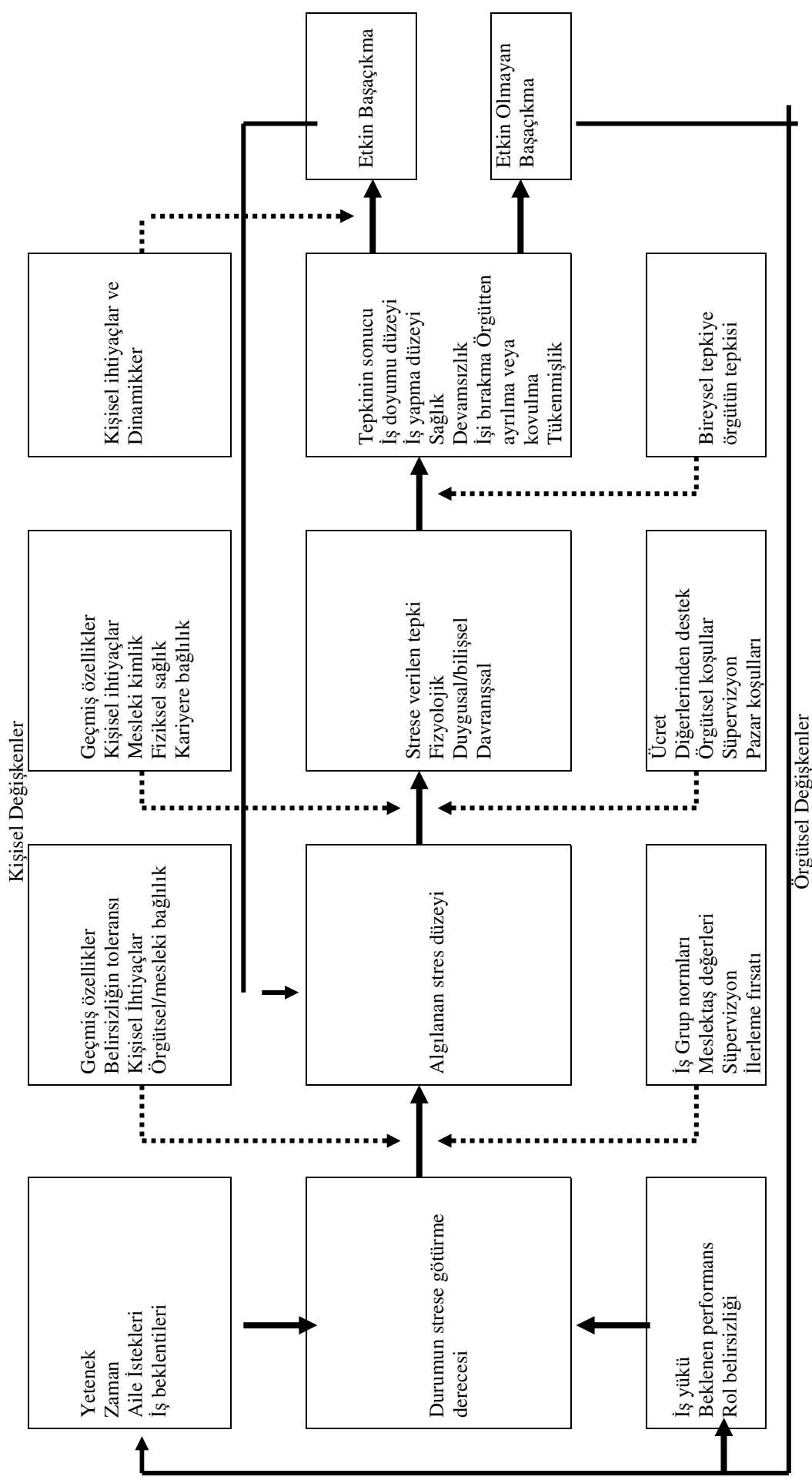
Perlman ve Hartman'a göre tükenmişlik, kronik duygusal strese verilen bir tepki olup, üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar, fiziksel veya duygusal tükenme, düşük iş üretimi ve hizmet verilene karşı duyarsızlaşmadır (Sılığ, 2003).

2.2.1. Tükenmişlik Modelleri

Tükenmişlik kavramı ve nedenlerini ortaya koymak üzere, araştırmacılar çeşitli modeller geliştirmişlerdir. "Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli" ile "Maslach Tükenmişlik Modeli", üzerinde durulması gereken iki önemli tükenmişlik modelidir.

2.2.1.1. Perlman ve Hartman tükenmişlik modeli

Bireyin örgütsel ve kişisel değişkenlerini ele alan bu model şekil 4'de görülmektedir.



Şekil 4. Perlman ve Hartman'ın Tükenmişlik Modeli (Sılığ, 2003: 16)

Perlman ve Hartman (1982)'ın geliştirdiği model tükenmişliği strese verilen bir tepki olarak görür. şekil 4'de görüldüğu gibi modele göre tükenmişlik, duygusal ve fiziksel tükenme, düşük iş üretimi ve başkalarına karşı duyarsızlaşma bileşenlerinden oluşur. Perlman ve Hertman Tükenmişlik Modelinde dört aşama bulunmaktadır (Akt. Sılığ, 2003:16-17):

1. Durumun strese götürme derecesi: Strese neden olan durumları gösteren aşamadır. Strese neden olan etkenlerin başında, bireyin beceri ve yeteneklerinin örgütsel beklentileri karşılamaması gelmektedir. Diğer etken ise, yapılan işin, bireyin beklentilerini karşılamaması durumudur. Diğer bir deyişle bireyin beklentileri ile örgütün beklentileri arasındaki uyumazlık derecesi, stresin derecesini belirlemektedir.

2. Algılanan stres düzeyi: Çeşitli örgütsel ve kişisel değişkenlere bağlı olarak stresin algılanması aşamasıdır.

3. Strese verilen tepki: Fizyolojik, bilişsel ve davranışsal belirtilerin ortaya çıkması ile strese cevap verilme aşamasıdır. Sayılan belirtilerden hangisinin ortaya çıkacağını çeşitli örgütsel ve kişisel değişkenler belirler.

4. Strese verilen tepkinin sonucu: Kronik duygusal stresin yaşanması ile tükenmişlik oluşur. Sağlık sorunları, iş doyumunda düşme, işi bırakma veya işten atılma gibi sonuçlar oluşur.

2.2.1.2. Maslach tükenmişlik modeli

Tükenmişlik konusu ile ilgili pek çok araştırma yapan Christina Maslach, tükenmişliğin en çok kabul gören modeli olan 'Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni (Maslach Burnout Inventory –MBİ), Jackson ile birlikte geliştirmiştir (Maslach ve Jackson, 1981).

Modele göre tükenmişliğin üç boyutu mevcuttur. Bunlar 'duygusal tükenme', 'duyarsızlaşma' ve 'kişisel başarı hissi' boyutlarıdır. Aşağıda ayrı ayrı incelenen bu üç boyut kavramsal olarak birbirinden farklıdır, ancak birbiri ile ilişkilidir (Maslach ve Jackson, 1981; Işıkhan, 2004; Örmən, 1993; Sılığ, 2003).

a) Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion) Boyutu

Duygusal tükenme, daha çok insanlarla yüz yüze çalışılan mesleklerdeki bireylerde ortaya çıkar. Bu durumdaki kişiler, aşırı derecede psikolojik ve duygusal taleplere maruz kalırlar ve bu talepler altında ezilirler. Fiziksel ve duygusal yönden kendilerini aşırı yorgun hissederler. Duygusal tükenme, bu duruma bir tepkidir. Maslach'ın modelinde duygusal tükenme, tükenmişlik sendromunun başlangıcı ve merkezidir. Özellikle iş stresi ile ortaya çıkar. Duygusal tükenme yaşamaya başlayanlar, kendilerini yeni bir güne başlayacak enerjiden yoksun hissederler.

b) Duyarsızlaşma (Depersonalization) Boyutu

Tükenmişliğin ikinci boyutu olan duyarsızlaşma, kişinin işi gereği hizmet verdiklerinin duygularına karşı katı, ilgisiz, kayıtsız kalıcı tutum ve davranışlar sergilemesidir. Bu davranışları, insanların sorunlarını çözmede kendini güçsüz hissettiğinde göstermeye başlar. Böylece üzerinde hissettiği duygusal yükü hafifletmeye çalışır. İşinin gereği olarak karşılaştığı kişilerle ilişkilerini en aza indirir, onları birer nesne gibi görmeye başlar. Sonuçta katı kurallara göre hareket eden bir bürokrata dönüşürler. Ancak, işi gereği diğer insanlarla ilişkisini sürdürmesi gerektiğinden, başkalarının duygularına karşı soğuk ve kayıtsız bir yaklaşım gösterirler. Bu durum duyarsızlaşmayı oluşturur. Duyarsızlaşmayı yaşayan işgören, karşısındakilerin taleplerini göz ardı eder, aşağılayıcı ve kaba davranabilir, gerekli yardımı yapmada başarısız kalabilir. Maslach'a göre, diğerlerini kendisinden uzaklaştıracak şekilde davranma, ilgi göstermeme, düşmanca davranma ve olumsuz tepkiler verme gibi etmenlerle karakterize olan duyarsızlaşma boyutu tükenmişliğin en problemli boyutudur.

c) Kişisel Başarı Hissi (Personal Accomplishment) Boyutu

İşgören, başkaları hakkında olumsuz düşünceler geliştirdikçe, kendisinin başarısı hakkında da olumsuz düşünceler geliştirmeye başlar. Bir sorunun çözümünde yetersiz kaldığı duygusu gelişir ve kendisi hakkında 'başarısız' hükmü verir. Morali bozulur, diğer bireylerle anlaşmazlıklar yaşar, çalışma isteği azalır, sorunlarla başa çıkmada yetersiz kalır. İşgörenler, işlerindeki gayretlerinin karşılığını görmezlerse ve

başarılarının yeterince değerlendirilmediğini düşünürlerse stres ve depresyon belirtileri göstermeye başlarlar. Yaptıkları ile bir değişiklik yaratmayacaklarına inanırlarsa çaba göstermeyi bırakırlar.

2.2.2. Tükenmişliğin Evreleri

Edelwich'e göre tükenmişlik, “yardım edici mesleklerde görev yapanların çalışma koşullarından doğan bir sonuç olarak, idealizm, enerji ve deneyimlerindeki amaçlarının azalma sürecidir.” (Akt. Işıksan, 2004: 50).

Edelwich ve Brodsky, tükenmişlik sendromunun çözümlemesini yaparken tükenmişliği coşku, durgunlaşma, engellenme ve duygusuzlaşma dönemleri olarak dört döneme ayırmışlardır (Girgin, 1995: 19-20) :

2.2.2.1. Coşku dönemi

Bu dönemde beklentiler, umutlar ve enerji yüksek düzeydedir. İşgören aşırı motive olmuş bir şekilde tüm enerjisini yaptığı işe harcamaktadır. Yapılan iş her şeyden önemlidir. Fedakarca bir çalışma sergileyen birey, tüm potansiyelini iş ortamına ayırır.

2.2.2.2. Durgunlaşma dönemi

Coşkuyla yapılan iş bu devrede yavaşlamaya başlar. Motivasyon azalır. Daha önce karşılaşılan ancak önemsenmeyen iş koşulları ön plana çıkar ve işgören tarafından sorgulanmaya başlar. Meslek artık işgöreni tatmin etmemektedir. Yapılan işin dışında başka alanlar önem kazanır ve işgören bu alanlara yönelmeye başlar.

2.2.2.3. Engellenme dönemi

Birey bu döneme girdiğinde, mesleğini sürdürüp sürdüremeyeceği konusunda ciddi endişeleri vardır. İş koşulları yanında artık yapılan mesleğin kendisi sorgulanmaya başlar. İşgören, amaçlarını gerçekleştirirken sürekli engellendiğini fark eder. Artık üretici olmadığını düşünerek kendini değersiz hissetmeye başlar. Bu aşamada ya kendi koşulları ile bulunduğu koşullar arasında denge kurmaya çalışır ya da daha fazla çalışarak sorunu çözmeye girişerek çevresindeki insanlarla ilişkilerini

yıpratacaktır. Bir başka yol olarak, işini sadece teknik boyutta sürdürerek katı, duyarsız ve donuk davranışlar göstererek tükenmişliğin artmasına neden olacaktır.

2.2.2.4. Duygusuzlaşma dönemi

Birey bu dönemde artık yüksek düzeyde umutsuzluk, ilgisizlik ve doyumsuzluk yaşamaya başlayarak mesleği ile ilgili inançlarını yitirmiştir. Tükenmişlik zirveye ulaştığından, bu dönem, onunla baş etme dönemi olarak ortaya çıkar. İşgören mesleğini sadece işsiz kalmamak için, rutin düzeyde sürdürür. Riske girmek istemez. İşe geç gelmeler, izin ve sağlık raporu kullanmalar artar.

Tükenmişlik, her zaman yukarıdaki evreleri sırayla izleyerek gelişmeyebilir. İşgören zaman zaman farklı evreler arasında gidip gelebilir.

2.2.3. Tükenmişliğe Neden Olan Faktörler

İşgörenlerin mesleki tükenmişlik yaşamalarına neden olan bir çok etmen mevcuttur. Bunların bazıları bireyin kendisinden kaynaklanırken, bazılarının da bireyin örgütte çevresiyle etkileşiminden kaynaklandığı söylenebilir.

Yapılan bazı araştırmalarda bireysel faktörlerin tükenmişlikte daha önemli olduğu bulunmuşken, diğer bazı araştırmalarda çevresel faktörlerin daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Aslında tükenmişliğin, çevresel faktörler ile kişisel faktörlerin birleşimi olarak ortaya çıktığı söylenebilir. İlgili araştırmalar incelendiğinde çevresel faktörlerle ilgili çalışmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun, kişisel faktörlerin değiştirilememesine karşın çevresel faktörlerin değiştirilebilir olması nedeniyle olduğu söylenebilir (Garcia, Munoz ve Ortiz, 2004:).

2.2.3.1. Bireysel tükenmişlik faktörleri

Yapılan araştırmalarda yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, deneyim gibi demografik özelliklerle, bireysel beklentiler, kişilik, işe karşı aşırı ilgi gibi bir çok bireysel faktörün tükenmişliğe neden oldukları ortaya çıkmıştır. Bu değişkenlerden önemli olanlar aşağıda açıklanmıştır (Maslach ve Jackson, 1981;

Shapiro, 1987; Teague, 1992; Örmən, 1993; Girgin, 1995; Izgar, 2001; Gençer, 2002; Aydın, 2002; Sılığ, 2003):

Yaş. Bireyin yaşı tükenmişlikte önemli bir etkidir. Tükenmişlikle yaş arasında negatif yönde bir ilişki vardır. Tükenmişlik bireyin kariyerinin ilk yıllarında ortaya çıkmaktadır. Yaşı genç olanlar yaşlı işgörenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadırlar (Maslach ve Jackson, 1981). Izgar'ın (2001) yaptığı araştırmada, yaş genç olan okul yöneticilerinin özellikle duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Ancak Chernis tarafından yapılan ve 12 yıl süren araştırmada, genç yaşlarda yaşanan tükenmişliğin daha az uzun vadeli sonuçlara yol açmadığı, ileri yaşlarda tükenmişlik yaşandığında ise olumsuz etkilerinin daha ciddi olduğu belirlenmiştir (Örmən, 1993: 19).

Cinsiyet. Maslach ve Jackson'un (1981) yaptıkları araştırmada, kadın ve erkek cinsiyeti arasında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kadınlarda duygusal tükenme yüksek, erkeklerde duyarsızlaşma ve bireysel başarı boyutlarında tükenmişlik daha yüksek çıkmıştır. Shapiro'nun (1987) yaptığı araştırma, bayan öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını göstermektedir. Laabs'a göre çalışma ortamında erkeklerle aşırı rekabete giren bayanlarda tükenmişlik daha yoğun yaşanmaktadır. Bu durumun oluşmasında, bayan yöneticilerin erkekler kadar başarılı görünmek, güçsüz ve çaresiz olarak algılanmamak için çaba sarfetmek gibi etkenlerin önemli rolü vardır (Akt. Örmən, 1993).

Yapılan araştırmaların bazılarında, kadınların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları ortaya çıkmış, bazı araştırmalarda erkeklerde tükenmişlik duygusunun daha yoğun olduğunu belirlemiştir. Bazı araştırmalar ise erkek ve kadınların tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur (Örmən, 1993: 20) .

Medeni Durum. Maslach ve Jackson'un (1981) yaptığı araştırma, medeni durumun duygusal tükenme boyutu ile doğrudan ilgili olduğunu göstermektedir.

Bekarlarda veya boşanmış olanlarda evlilere göre duygusal tükenme daha yoğun yaşanmaktadır.

Yapılan diğer bazı araştırmalar bekarların evlilere göre, çocuk sahibi olmayanların, olanlara göre daha fazla tükendiklerini göstermektedir (Izgar, 2001: 12). Evli ve çocuk sahibi işgörenler, daha dengeli ve psikolojik açıdan daha olgun bir yapı sergileyebilmektedirler. Ayrıca aile üyelerinin sevgi ve desteğini arkasına alan işgörenler işlerinde karşılaştıkları sorunlarla daha kolay başa çıkmakta, hizmet verdiklerinden ve iş arkadaşlarından daha az destek beklentisi içinde olmaktadır (Örmen, 1993: 21).

Eğitim. Maslach ve Jackson'un (1981) yaptığı araştırmada, işgörenlerin eğitim seviyesindeki farklılıkların tükenmişliği özellikle duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında etkilediği bulunmuştur. Yüksek okulu bitiren ve mezuniyet sonrası işgörenlerin bireysel başarı ve duygusal tükenmelerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Izgar'ın (2001) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmada, eğitim durumunun kişisel başarı boyutunda tükenmişliği etkilediğini belirtmektedir. Bazı araştırmalarda ise eğitim düzeyinin tükenmişliği etkilemediği bulunmuştur.

Bireysel Beklentiler. Bir örgütte çalışmaya başlayan her işgören bazı beklentiler içindedir. İşgören, örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken bir yandan da kendi amaçlarını ve beklentilerini karşılamak ister. Örgütün işgörenden beklentileri ile işgörenin örgütten beklentileri arasında bir denge olmalıdır. Bu denge sağlandığında örgüt amaçlarını, işgörenler de beklentilerini gerçekleştirerek doyuma ulaşırlar. Eğer işgören beklentilerine karşılık bulmaz ve yaptığı işten doyum almazsa, kendine elem veren duygularla yüklenir ve bunun devam etmesi onun yaşamını zorlaştırır. Bu durum örgüte de zarar verir (Başaran, 1998: 234-241).

İşgörenler, görev yaptıkları örgütle, meslekleriyle veya bireysel yeterlilikleri ile ilgili olarak karşılanması güç olan bazı beklentiler içinde de bulunabilirler. Bu tür beklentilerin tükenmişliğin artmasında önemli bir etkisi bulunmaktadır (Izgar, 2001: 13). Birey çalıştığı örgütte aynı zamanda yüksek başarı beklentisi içindedir. Bu beklentinin gerçekleşmemesi, bireyin duygusal olarak daha fazla enerji harcamasına ve kendisini bitkin hissetmesine yol açmaktadır (Sılığ, 2003: 23).

Mesleklerinde genç ve tecrübesiz olanların daha fazla beklenti içinde oldukları ve tükenmişliği yoğun olarak yaşamalarına beklenti düzeylerinin daha yüksek olmasının neden olduğu söylenebilir.

2.2.3.2. Örgütsel tükenmişlik faktörleri

Beemsterboer (1984), işgörenlerde tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörleri şöyle sıralamaktadır (Akt. Işıkhani, 2004: 52) :

- Alınan yetersiz ücret,
- Aşırı çalışma,
- Kariyerin sona ermesi,
- Amirlerle veya meslektaşlarla çatışma,
- Alınan eğitimden hoşnutsuzluk,
- Hizmet bekleyenler ve üstler tarafından takdir edilmeme,
- Güçsüzlük,
- Kurumsal yapıdaki bozukluklar.

İşgörenlerin örgütte tükenmişlik yaşamasına neden olan bir çok etmen bulunur. Yapılan bir çok araştırmada tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörlerin başında aşırı iş yoğunluğu, rol karmaşası, rol belirsizliği, meslektaşlar ve yöneticilerle ilişkiler, çatışma, yeterlik, karara katılma gibi bir çok faktör yer almaktadır (Maslach ve Jackson, 1981: 106; Örmən, 1993: 11-18; İzgar, 2001: 11; Çokluk, 2003: 110; Sılığ, 2003: 25).

Aşırı İş Yoğunluğu. İşin belirli bir zaman içinde bitirilmesi gerektiği, işin niteliklerine göre işgöreninin yetersiz kalması veya işin yüksek standartta olması aşırı iş yükünü ifade eder. Yapılacak iş, işgörenin yeteneklerini aştığında veya yapabileceğinden daha çok iş yapması beklendiğinde işgörende aşırı çaba ve gerilim oluşur. Bu durum tükenmişliğe yol açabilir (İzgar, 2001:18)

İşyerinde organizasyon bozukluğu, işbölümü ve iş akışı düzensizlikleri sonucu bazı sorunlar ortaya çıkar. Bunun sonucunda çalışan birey, görev fazlalığı, görev çeşitliliği ve aşırı iş yükü altında ezilebilir. İşin gerektirdiği çabalar işgörenin kapasitesini aşabilir. Sonuç olarak iş hatalı yapılır veya zamanında bitirilemez. Bütün bunlar işgören üzerinde önemli stres ve gerilimlere neden olabilir (Eren, 2001: 295).

Yapılan bir araştırmada işgörenlerin ilgilenmeleri gereken insan sayısı çoğaldıkça tükenmişlik düzeylerinin de arttığı gözlemlenmiştir. Bu kişilerde tükenmişliğin boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığı, kişisel başarının azaldığı ortaya çıkmıştır (Maslach ve Jackson, 1981: 106).

Hizmet bekleyenlerin artan sosyal talepleri işgören üzerinde stresi artıracaktır. Çok sayıda hizmet bekleyenin çok sayıda talebiyle az zamanda ilgilenmek tükenmişliğe prim vermektedir (Örmen, 1993:13).

Rol Çatışması ve Rol Belirsizliği. İşgörenlerin örgütte görevini yerine getirirken sergilemek zorunda olduğu rollerin açık olmayışı, yani rol belirsizliği ve rol çatışması tükenmişliğin önemli yordayıcıları olarak düşünülmektedir (Çokluk, 2003: 119). Rol, belirli statülere sahip bireylerden istenen ve beklenen davranışlar bütünüdür (Güney, 2000: 19). Örgüt açısından rol, bir işgörenin, görevine ilişkin örgütsel konumuyla ilgili olarak kendinden yapması beklenen ya da kendisinin yapmayı düşündüğü davranışlardır. İşgörenin örgütsel konumu yükseldikçe veya örgüt içinde değişik görevler üstlendiğinde kendinden beklenen roller de ağırlaşır ve çoğalır. (Başaran, 2000: 260).

Rol çatışması, iki ya da daha fazla birbiriyle tutarsız, ancak bireyden yapması beklenen rol davranışının aynı anda ortaya çıkmasıdır (Çokluk, 2003). Diğer bir deyişle iki veya daha çok kişinin işgörenden zıt isteklerde bulunmasıdır. Rol çatışması aynı zamanda işgörenlerin beklentileri ile iş gereklerinin uyuşmamasından da kaynaklanabilir (Işıkhani, 2004: 106).

İşgörenlerin farklı iki veya daha fazla işi yüklenmesi, işini yaparken baskı hissetmesi, verilen işi zamanında bitiremeyeceği endişesi, kişinin çevresini denetim

altına alma çabalarıyla ortaya çıkan içsel baskılar, işgörenlerde strese neden olmaktadır (Işıkhan, 2004: 107).

Rol belirsizliği; görevler, hak ve sorumluluklar ile bunların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin açık ve tutarlı bilgilerin olmamasıdır (Çokluk, 2003). İşgörenler yaptıkları işin bütün içinde ne anlam taşıdığından haberdar olmadıklarında veya yaptıkları işin amaçlarının ne olduğunu tam olarak bilmediklerinde gerginlik yaşamakta ve isteksiz davranmaktadırlar (Baltaş ve Baltaş, 1998: 89).

İşgörenin, kesinlikle yapması gereken işlerin neler olabileceği veya başkalarının görevle ilgili olarak ondan bekledikleriyle ilgili iş tanımları ve örgütlenmesi net olarak yapılmamışsa rol belirsizliği oluşur. İşgörenin yerine getireceği görevler, rolünü yeterli şekilde yapabilmesi için gereken görev miktarından fazla ise rol belirsizliği ortaya çıkar (Işıkhan, 2004: 105).

İşgörenin çevresinde rollerini oynamasını bekleyen bir rol takımı mevcuttur. Bu rol takımında bir çok kişi vardır. Bu kişilerin işgörenden oynamasını beklediği roller bazen birbirleriyle tutarlı olmamaktadır. Bu durumda işgörenin rol çatışmasına düşmesi kaçınılmazdır. Rol çatışmasının genel olarak şu nedenlerden dolayı ortaya çıktığı söylenebilir (Başaran, 2000: 265):

Roller arasında zıtlık olması,

Rolün kime oynanacağına kararsızlık,

Oynanması beklenen rolün kişilik özelliklerine ters düşmesi,

Yeterliğin üstünde rol yüklemek,

İşgörenin oynayacağı roller her zaman açık ve net olmayabilir. Bu durumda işgören, rolü kendi algıladığı gibi oynar. Roller belirsizleştikçe, rolün beklenen düzeyde oynanma olasılığı azalır (Başaran, 2000).

Rol çatışmasının örgüte bağlılık üzerinde olumsuz etkileri mevcuttur. Bu etkiler davranışsal olmasa bile, çoğu zaman psikolojik olarak kendi kabuğuna çekilme ve ilgisizlik şeklinde olmaktadır. Bunun sonucunda işgören duygusal olarak bir

boşunalık duygusu yaşar ve iş arkadaşlarından umutsuz bir uzaklaşma girişiminde bulunur (Balay, 2000: 45).

Bir örgütte rolün karmaşık bir yapıda olması stres kaynaklarından biridir. Örgütte özellikle yöneticiler bu stresin riski altındadır. Yöneticilerin örgütte işgal ettikleri pozisyon, astları tarafından iş arkadaşı veya bir danışman gibi görülmelerini zorlaştırır. Eğer yöneticiler kabullendikleri rolü astlarına açıkça belirtmişlerse, astlar da buna uygun şekilde davranacaklardır. Bunun gerçekleşmediği durumlarda yöneticilerin davranışı astlarda stres faktörü olacaktır (Işıksan, 2004: 108).

Yapılan araştırmalar, örgütlerde stresin en fazla orta düzey yöneticilerde oluştuğunu ortaya koymuştur. Zira örgütlerde üst yönetimden sürekli bir baskı, alt kademedeki işgörenlerden ise bir dirençle karşılaşan orta düzey yöneticiler, arada sıkışıp kalmaktadırlar. Orta düzey yöneticiler sınırlı yetkileriyle geniş sorumluluklarını gerçekleştirmek zorundadırlar. Bu durum çoğu zaman alt ve orta kademeler arasında gerginlik ve sürtüşmeye yol açar (Baltaş ve Baltaş, 1998: 76-89).

Örgütte çalışan bireyler zaman zaman kendi içinde çatışmaya düşmektedirler. Bireysel özelliklerin role uygun olmaması çatışmalara neden olmaktadır. Bu nedenle role ilişkin beklentiler kişisel özelliklerle uyumalıdır. Ancak bu uyum her zaman mümkün olmamaktadır. Böyle durumlarda bireyler o rolü oynamak üzere görevlendirilmemelidir (Başar, 1993: 18).

Araştırmalar rol belirsizliği ve rol çatışması ile stres ve tükenmişlik arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Rol çatışması ve rol belirsizliğinin olduğu eğitim örgütlerinde, işgörenlerin olumsuz davranışlar sergiledikleri, duygusal tükenme ve yorgunluk yaşadıkları belirlenmiştir. Rol belirsizliğinin de kişisel başarı duygusu üzerinde önemli etkileri olduğu bulunmuştur (Çokluk, 2003).

Yönetici ve Meslektaşlarla İlişkiler. Örgütlerde hangi işleri kimin, ne zaman ve kimlerle ilişkide bulunarak yapacağı örgütlenme süreciyle belirlenir. Böylece, işbölümü ve uzmanlaşma ilkeleri ışığında ast-üst ilişkileri geliştirilir. Üstün asta karşı davranışları bazen baskı ve korkuya dayalı davranışlardır. Üstlerin astları üzerinde gerçekleştirdikleri baskı mekanizması, onları çalıştırmak ve örgütsel amaçları

gerçekleştirmek üzere harekete geçirmek gayesiyle yapılır. Baskı araçları, astlar üzerinde korku duygusunun yer etmesine neden olacaktır. Ast-üst ilişkilerinde emir verme önemli bir husustur. Verilen emirler, hem örgüt amaçlarına hem astların yeteneklerine uygun olmalıdır. Astlar, üstleri ile ilişkilerde şüpheli ve korku doludurlar. Onları bu havadan kurtarmak için yaptıkları işin doğruluğunun taktir edilmesi gerekir. Ayrıca kendilerini ilgilendiren kararlara katılmayı isterler. Üstler davranışlarında astların haklarına saygılı olmalı, fikirlerini açıklama fırsatı tanınmalıdır (Eren, 2001: 388-394).

Üstler, astlarının etkili ve verimli çalışması ve örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi için en önemli psikolojik etkenin güdüleme olduğunu unutmamalı ve güdüleme yollarını kullanmalıdır. Bu nedenle örgütte güdülemeyi sağlayıcı bir ortamın oluşturulması son derece önemlidir. Ancak üstler, örgütsel ve yönetsel boyutta yer alan güdüleme davranışlarını daha fazla kullanırken, psiko-sosyal boyutta yer alan davranışları orta düzeyde, maddi boyutta olanları az kullanmaktadırlar (Sağlam, 2003). Üstler konumları gereği statü ve güç sahibidirler. Güçlerini kullanırken gösterdikleri davranışlar ve sözler, astlar üzerinde tükenmişliği körükleyebilir veya önleyebilir (Izgar, 2001: 20).

İşgörenler örgütte meslektaşlarıyla da sürekli ilişki içindedirler. Bu ilişki aralarında kümeleşmelere neden olur. Kümeleşmelerin bazıları görevlerinin gereği olarak ortaya çıkan formal kümelerdir. Bazı kümeleşmeler ise informal olarak ortaya çıkan doğal kümelerdir (Başaran, 2000: 282). Kümelerdeki meslektaşları, işgörene bazen destek olurken bazen de rekabet gibi nedenlerle olumsuz davranışlar gösterebilirler. Bu olumsuzluk çatışmalara neden olur.

İşgörenler arasında yaşanan çatışmalar, sosyal desteği zayıflatarak duygusal tükenmişliğe neden olabilir. Meslektaşlardan kaynaklanan tükenmişlik, bazen insanlar hakkında olumsuz düşünmeyi geliştiren duygusal stres kaynağı olabilir, bazen de tükenmişlikle mücadele etmesindeki kaynaklarını yıpratır (Örmen, 1993: 15).

2.2.4. Tükenmişlik Belirtileri

Tükenmişlik duygusu, çalıştığı alanda çok başarılı olmak isteyen ve bu nedenle yoğun bir programla çalışan, her çalışmada, üzerine düşenden fazlasını yapan ve sınırlarını tanımayan kişilerde görülür. İşlerinde yoğun olarak çalışanlar zaman zaman ‘yaşam çekilmez’ duygusunu yaşarlar. Bu duygu tükenmişlik belirtisi olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişlik duygusunun fiziksel belirtileri, davranışsal belirtileri ve psikolojik belirtileri mevcuttur. Bu belirtilerin anlaşılması bazen zor, bazen de oldukça kolaydır (Baltaş ve Baltaş, 1998: 77).

Tükenmişliğin belirtileri şöyle sıralanabilir (Maslach ve Jackson, 1981: 100; Çam, 1991: 10; Girgin, 1995: 18; Işıkhani, 2004, 53):

a) Fiziksel Belirtiler:

- Yorgunluk
- Uyuşukluk
- Uyku bozuklukları
- Sık rastlanan baş ağrıları
- Solunum güçlüğü
- Sindirim sistemi hastalıkları
- Yüksek kolesterol
- Kilo kaybı
- Soğuk algınlığı ve gripler
- Alkol ve ilaç kullanımının artması

b) Davranışsal Belirtiler:

- Aşırı alınganlık

- Çabuk öfkelenme
- Özgüvende azalma
- Yalnız kalma isteği
- İşten tatmin olmama ve işe gitmek istememe
- İş yavaşlatma
- Aşırı şüphecilik
- Yakın çevre ile sorunlar yaşama ve uzaklaşma
- Yansıtma
- Rol çatışması, görevlerle ilgili karışıklık
- Başarısızlık hissi
- Çalışmaya karşı isteksizlik ve direniş
- İşe ve kuruma yönelik ilginin kaybı
- Teslimiyet, suçluluk
- Unutkanlık, hareketsizlik
- İşleri erteleme veya sürüncemede bırakma
- Verimlilikte azalma
- Konsantrasyon yetersizliği

c) Psikolojik Belirtiler:

- Uyku düzeninde bozulma
- Depresyon
- Aile sorunları

- Çeşitli psikolojik hastalıklar

2.2.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Yapılan araştırmalar, tükenmişliğin bireylerde fiziksel, duygusal ve iş yaşamını etkileyen bazı sonuçları olduğunu göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Çam, 1991; Örmen, 1993; Sılığ, 2003; Torun, 1995; Izgar, 2001).

Bireyler duygusal tükenme yaşamaya başladıklarında, kendilerini fiziksel olarak da yorgun, bitkin, boşlukta, enerjileri tükenmiş olarak hissetmektedirler. Dikkati toplayamama, depresyon, bıkkınlık, unutkanlık, karar vermede güçlük çekme gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Sılığ, 2003: 30).

Tükenmişlik içinde olan bireylerin, insanlarla daha az vakit geçirmek istedikleri, aile bireyelerine karşı sinirli tavırlar takındıkları veya yalnız kalmak istedikleri gözlenmiştir (Maslach ve Jackson, 1981: 108).

Duygusal tükenme ve gerginlik, bireylerin uyku düzeninde bozulmalara yol açarak, onlara sık sık bir şeylerin ters gideceği hissini verir. Araştırmalar, bu gerginlik içindeki bireylerin, önemsiz görünen soğuk algınlığı, baş ağrısı gibi rahatsızlıkları bile uzun sürede atlatamadıkları görülmüştür (Örmen, 1993: 29).

Tükenmişliğin birey için önemli sonuçlarından birisi de, zararlı alışkanlıklara yol açmasıdır. Sorunları aşmak isteyen birey sigara, içki, sakinleştirici ilaç gibi zararlı maddelerin kullanımını arttırmakta ve zamanla bağımlı hale gelebilmektedir (Izgar, 2001: 21).

Tükenmişliğin iş yaşamında da oldukça önemli sonuçlara yol açtığı söylenebilir.

Örgütte tükenmişlik yaşayan işgörenlerin performanslarında önemli düşüşler yaşanmaktadır. Performans düşüşleri işin niceliğinden çok, nitelik ve kalitesinde görülmektedir. Bu kişiler hizmet alanlara daha az zaman ayırırlar. Motivasyonları düştüğü için, sonuçlarını yeterince düşünmeden dikkatsiz karar verirler. Karşılarındaki kişiyi bir nesne gibi görme eğilimleri olduğundan onların insancıl ihtiyaçlarını önemsemezler ve düşüncesiz, kaba davranışlarda bulunurlar. Bir çok

insanla birlikte çalışmak, işgörende gerginlik yaratır, gerginlik nedeniyle geri çekilerek insanlarla daha az iletişim kurar. Zamanla kahve veya yemek molaları artar, işten erken ayrılıp geç gelmeye başlarlar (Örmen, 1993: 32).

Tükenmişlikle iş doyumu arasında yakın ilişki vardır. İş doyumu, kişinin işle ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin ihtiyaçları ile uyumlu olmasıdır. İşgörenlerin işle ilgili doyumsuzluk yaşaması tükenmişlikle sonuçlanabilmektedir (Izgar, 2001: 24). Araştırmalar iş doyumsuzluğunun duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı arttırdığını ortaya koymaktadır. Ancak bazı araştırmacılara göre iş doyumsuzluğu tükenmişliğin bir sonucu iken, bazılarına göre nedenidir (Sılığ, 2003: 31).

2.3. KONU İLE İLGİLİ YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Tükenmişlikle ilgili yurt dışında yapılan birçok araştırma mevcuttur. Bunların başında tükenmişlik alanında otorite kabul edilen Christina Maslach ve Susan Jackson'ın yaptıkları araştırmalar gelmektedir. Maslach ve Jackson (1981), kamu hizmeti çalışanlarında yaşanmış olan tükenmişliğin ölçülmesi için yaptıkları araştırmada, tükenmişlik sendromunun değerlendirilmesi amacıyla bir ölçek hazırlamışlardır. Ortaya çıkan ilk Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MBI) 47 maddeden oluşmuş ve 605 kişiye uygulanmıştır. Daha sonra bazı maddeler elenerek hazırlanan veri analizinde duygusal tükenme boyutunda 9, duyarsızlaşma boyutunda 5 ve kişisel başarı boyutunda 8 olmak üzere üç alt ölçek ortaya çıkmış ve yeni envanter bu kez 420 değişik kişiye uygulanmıştır. Uygulananlar içinde hemşireler, öğretmenler, avukatlar ve polisler yer almıştır. Araştırma sonunda, MBI alt ölçeklerine göre kadın ve erkek cinsiyeti arasında farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kadınların erkeklere göre fazla duygusal tükenme yaşadıkları bulunmuştur. Yaş durumu göz önüne alındığında, genç yaştakilerin daha fazla duyarsızlaşma ve duygusal tükenme yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Duygusal tükenme boyutu ile doğrudan ilgili olan evlilik durumu açısından bakıldığında, bekar veya boşanmış olanların evli olanlara göre duygusal tükenme düzeylerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Yüksek okulu bitirenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında tükenmişlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Randall (1993), yaptığı araştırmada öğretmenlerde tükenmişlik, depresyon belirtileri ve başa çıkma stratejilerini incelemiştir. Araştırmayı iki farklı okul bölgesindeki ilk, orta ve lise seviyelerinde 11 okulda 300 öğretmenle birlikte yapmış, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve CES-D Depresyon Belirtileri Ölçeğini kullanmıştır. Kentsel merkezde çalışan öğretmenlerin duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında daha fazla tükendikleri ortaya çıkmıştır. Kırsal kesimde çalışan öğretmenlere oranla merkezlerde çalışanların daha fazla depresyon belirtileri yaşadıkları belirlenmiştir. Hem merkezde hem kırsal alanda görev yapan öğretmenler, okul dışı bireysel problemlerin ve yetersiz yönetim desteğinin stres yaratan etkenler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca merkezde görev yapanlar okul çevrelerinden ve aşırı iş yükünden şikayetçi olmuşlardır.

Shapiro (1987), öğretmen tükenmişliğinin kişisel ve çevresel değişkenlerle ilişkisini incelediği araştırmasında, Maslach Tükenmişlik Ölçeğini kullanmıştır. Kişisel ve mesleki bilgiler araştırmacı tarafından geliştirilen formla toplanmıştır. Anketler Pensilvanya’da çoğu metropol okul bölgesindeki 42 okuldan 464 özel eğitim öğretmenlerine dağıtılmış, geri dönenlerden toplam 220 anket değerlendirmeye alınmıştır. İlk hipotez çalışmaların çoğu istatistiksel analizlerle desteklenmiştir. Öğretmenlerin, tükenmişliği belirli bir seviyede yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Bayanlarla erkekler arasında, özel eğitim öğretmenleriyle diğer öğretmenler arasında yaşanan tükenmişlik seviyesinde anlamlı bir fark bulunmuş, yaş, mesleki kıdem, öğretim görevi ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Çevresel değişkenlerin tükenmişlikle pozitif yönde anlamlı ilişkisi bulunmuştur.

Teague (1992), hemşireler arasında tükenmişlik ve tükenmişlikle başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Stresli Durumlarla Başetme Envanterini kullanmıştır. Şehir hastanelerinde çalışan 163 hemşire üzerinde uygulanan araştırmada, stresle başetme stiliyle tükenmişlik algısı arasındaki ilişki çoklu hiyerarşik regresyon analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonunda, belirli demografik değişkenler ve öncelikli çalışma birimleri istatistiksel olarak kontrol edildiğinde, duygusal anlamda daha fazla çaba gösteren hemşirelerde yüksek oranlarda tükenmişlik görüldüğü, incelenen 14 hastane birimi arasında önemli farkların olduğu ortaya çıkmıştır.

Manlove (1992), eğitimcilerin ücretlerinin farklı olmasının kadroların değişimine neden olduğunu, ancak bunun yanında eğitimcilerin kalitesini etkileyecek olan faktörlerden birinin de tükenmişlikleri olduğunu vurgulayarak tükenmişlik nedenlerini incelemiştir. Araştırmasını, çalışan bireylerin çalışma ortamı anlayışlarını ve bireysel karakteristiklerini inceleyerek yapmıştır. Pensilvanya'daki 188 çocuk eğitimcisi üzerinde uyguladığı anket sonuçları, mesleki bağlılık, eğitim düzeyleri ve deneyim gibi kişisel değişkenlerin tükenmişliğe önemli katkılarda bulunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, mesleki tatmin ve sosyal destek değişkenlerinin tükenmişliği çok az etkilediği bulunmuştur.

Daly (1992), yaptığı çalışmada resmi okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada tükenmişlik belirtilerini, olumsuz benlik kavramı, düşmanlık duygusuna kapılma, yabancılaşma, geri çekilme, içine kapanma açısından değerlendirmiştir. 450 yönetici üzerinde yaptığı çalışmada, yöneticilerin tükenmişlik puanlarında önceki araştırmalara göre artış olduğu, çalışılan okul türü ve büyüklüğü ile tükenmişlik arasında yüksek ilişki olmadığı, bulunmuştur. Yöneticilerin, başarısızlık hissetme, suçluluk, kuşkulama ve tahammülsüzlük gibi tükenmişlik belirtilerini yüksek düzeyde yaşamalarının nedeninin, son yıllarda eğitim kurumlarındaki olumsuz baskıların artması, okul merkezli yönetimin yöneticiye getirdiği ek sorumluluklar ve otoritenin azalması olduğu belirlenmiştir.

Walter ve Gates (1998), kişisel, mesleki, örgütsel özelliklerin eğitim müfettişleri ve yönetici tükenmişliği üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Araştırmalarını tükenmişliğe katkıda bulunan en belirgin kişisel, mesleki ve yönetsel özellikleri tanımlamak, ilişkisel bağlantıları belirlemek ve iş tatmininin tükenmişlik ile performans üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapmışlardır. Toplam 1000 okul yöneticisi ve müfettişe gönderilen anketten 656 anket analiz edilmiştir. Ölçüm için kullanılan 'Yönetici İş Envanteri' (Administrator Work Inventory-AWI), Yönetici Stres İndeksi ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğini içeren toplam altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde yer alan duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusu bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Yaş, yöneticilikte geçen süre, iş doyumu, performans, rol belirsizliği ve rol çatışması gibi etkenler bağımsız değişken olarak

seçilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu tekrar şans verilse yine yöneticiliği seçeceklerini ve yöneticilikten tatmin olduklarını belirtmişlerdir. Sonuçlar, işinden memnun olanlarda tükenmenin özellikle duygusal tükenme boyutunda düşük olduğunu, ayrıca yine iş memnuniyeti ile görev kaynaklı stres arasında ters bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca tükenme boyutlarından olan duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı duygusunun en çok rol çatışmasından etkilendiği, rekabetçi yaklaşımı benimseyen yöneticilerin, daha yüksek stres yaşamaya eğilimli oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları çalışanlardaki iş tatmininde, denetleyicilerden gelen sosyal desteğin, iş arkadaşlarından ve aileden gelen sosyal destekten daha önemli olduğunu göstermektedir.

Garcia (2004), öğretmenlerin tükenmişliklerine etki eden kişisel ve çevresel faktörleri araştırmışlardır. Araştırmalarını, öğretmenlerin tükenmişlik seviyesi ile temel kişilik yapısı ve bazı çevresel faktörler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve her iki faktör için en doğru varsayımları ortaya koymak amacıyla yapmışlardır. Araştırmaya İspanya’da devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler katılmışlardır. Araştırmada Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve NEO-FFI kişilik testi kullanılmıştır. Araştırma, dışa dönük öğretmenlerin daha yüksek tükenmişlik yaşadıklarını, sinirli yapıya sahip olanların daha olumsuz duygular, ruhsal dengesizlikler ve sert tepkiler gösterdiklerini, ayrıca bu öğretmenlerin hem tükenmişlik hem de kişilik bozuklukları göstermeye daha eğilimli olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak dışa dönüklük öğretim faaliyetlerini olumlu etkilemeye katkıda bulunmaktadır. Düşük seviyedeki hoşgörünün orta seviyede kişilik bozukluğu ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Kırsal kesimdeki devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, mesleğin düşük prestiji ve öğrencilerle olan ilişkilerde yaşanan sorunlar nedeniyle daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Duygusal tükenmeye etki eden değişkenlerin, yönetimle olan iletişimin yetersiz olması, psikolojik sorunların fazlalığı, terfi olanaklarının yetersizliği, mesleki prestijin düşük olması ve öğrenci sayısının çok az olması gibi değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma, özel okullarda çalışan ve öğrencilerle iyi ilişkiler kurulmasını savunan hoşgörü sahibi öğretmenlerin kişisel başarılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

2.4. KONUS İLE İLGİLİ TÜRKİYE’DE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de tükenmişlik konusunda yapılmış olan araştırmaların genel olarak sağlık personeli, öğretmenler ve yöneticiler üzerinde yapıldığı görülmektedir.

Çam (1991), hemşirelerde tükenmişlik sendromunu çeşitli değişkenler açısından araştırmıştır. Araştırmada, tükenmişlik duygusunun duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutları ile anlamlı ilişkiler içinde olan değişkenler yaş, hizmet süresi, çalışılan hastane ve çalışma şekli, hastadan alınan destek durumu, iş verimi ve mesleki gelecek algısı olurken, ilişki bulunmayan değişkenler; medeni durum, eğitim durumu, çalışılan bölüm, hastanede üstlenilen görev ve meslektaş desteği şeklindeki değişkenlerdir. Ayrıca hizmet sürelerinin arttıkça hemşirelerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı, çalıştığı ortamdan memnun olan hemşirelerde tükenmişlik düzeylerinin düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir. Çocuk sahibi olanların duygusal tükenmelerinin yüksek olduğu, sürekli gündüz çalışıp gece devam eden ve nöbet tutarak çalışan hemşirelerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın, sürekli gündüz çalışan hemşirelerden yüksek olduğu, kişisel başarının ise çalışma şekli yoğunlaştıkça azaldığı, üstlerinden destek gören hemşirelerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın azaldığı, çalışma ortamından memnun olan hemşirelerde tükenmişliğin düşük düzeyde kaldığı belirlenmiştir.

Örmen’in (1993) 113 banka yöneticisiyle yaptığı "Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama" isimli çalışma sonucunda, tükenmişliğin hem kişisel hem de örgütsel bir bütün olarak ortaya çıktığı; deneyimi az, aile ilişkileri zayıf ve amaçları belirsiz olan bireylerde tükenmişlik yaşanma ihtimalinin daha fazla olduğu, tükenmişlik yaşayan bireyde hastalık, yorgunluk, depresyon ve psikolojik rahatsızlıklar gibi bazı sonuçların ortaya çıktığı; yaşanan çatışmalar, aşırı iş yükü ve kötü yönetimin tükenmişliğe neden olan örgütsel faktörler olduğu, duygusal tükenme sendromunun yöneticiler için en büyük sorunu oluşturduğu, ilk yöneticilik basamaklarında bulunanlarda tükenmişlik puanlarının yüksek olmasına karşın, üst düzey yöneticilerde önemli oranda düştüğü, tükenmişlik sorunlarının kişi üzerindeki etkilerinin kişiden kişiye önemli farklılıklar gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Torun (1995), yaptığı doktora tezi çalışmasında, öğretmenler, satış elemanları, laborantlar ve trafik polislerinin tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada duygusal tükenme, canlılık ve katılığın tüm aile yapısı boyutları ile başkalarına ilginin de uyumlu aile bağları ile ilişkili olduğunu, katılık ve duygusal tükenmişliğin arttıkça ailede olumsuzlukların arttığını, tükenmişlik ile en az bilgi ve maddi destek boyutunun ilgili olduğunu, en çok ilgili boyutun ise duygusal destek boyutunun olduğu ortaya çıkmıştır.

Baysal (1995), doktora tezi olarak yaptığı ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak lise öğretmenlerinde mesleki tükenmişliği etkileyen etmenleri incelediği araştırmada, bayan öğretmenlerde duygusal tükenmenin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğunu, medeni durumla tükenmişlik arasında anlamlı ilişkinin olmadığını, çocuk sayısının fazla olmasının duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında tükenmişliği arttırdığını, 20-30 yaş gurubunda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik açısından daha riskli grup olduğunu, mesleğini severek sürdüren öğretmenlerin, mesleğini zorunlu olarak sürdüren öğretmenlerden duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu boyutlarında tükenmişliği daha az yaşadıklarını bulmuştur.

Demir (1995), hemşirelerin tükenmişlik düzeyleri ve tükenmişliği etkileyen bazı faktörleri incelediği ve 131 hemşireyle yaptığı araştırma sonucunda; hizmet süresi fazla olan hemşirelerde tükenmişlik puanlarının düştüğü, evli ve çocuk sahibi olan hemşirelerde tükenmişliğin daha fazla yaşandığı, mesleğini istemeden seçenlerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, çalıştıkları ortamlarda hemşire sayısının yeterli olması durumunda tükenmenin azaldığı, hemşirelerde tükenme puanlarının bireysel, ailesel ve ortamsal özellikler tarafından etkilendiği, iletişimin ve desteğin yeterli olduğu durumlarda tükenmenin azaldığı ortaya çıkmıştır.

Girgin (1995), yaptığı araştırmada ilkökul öğretmenlerinde mesleki tükenmişliğin gelişimini etkileyen değişkenlerin analizini yaparak bir model önerisi geliştirmiştir. Çalışma, İzmir ili genelinde metropol alanda ve metropol alanı dışında toplam 38 okulda, 401 kişi ile yapılmıştır. Metropol alanda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik puanları ile alan dışında çalışanların puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yaş arttıkça tükenmişliğin öğretmenlerde azaldığı, mesleki kıdem arttıkça başarının yükseldiği, duyarsızlaşmanın giderek düştüğü, erkek öğretmenlerde

duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliğin daha fazla yaşandığı, yönetici olarak çalışanların öğretmenlerden daha az duygusal tükenme yaşadığı ve mesleki başarılarının daha yüksek olduğu, öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği yeri bulmadığını düşünenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme puanlarının yüksek olduğu, alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin duyarsızlaşma puanlarının, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapanlara göre yüksek olduğu, eğitim sisteminden memnun olan öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının memnun olmayanlardan önemli oranda düşük olduğu, mesleğini severek yapan öğretmenler ile amirlerince takdir edilen öğretmenlerde mesleki başarının yüksek, duygusal tükenmenin düşük düzeyde kaldığı görülmüştür.

Tümekaya (1996), 720 öğretmenle yaptığı ‘Öğretmenlerde Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları’ adlı araştırmasında, öğretmenlerde tükenmişlik ile çeşitli değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterli idari destek görmediklerinde daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, liselerde görev yapan öğretmenlerin de ‘öğrencilere yönelik tutumlar’ boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir. Çalıştıkları sınıfların kalabalık olması, işte fazla yükselme olanağı bulunmaması, alınan ücretin yetersiz olmasının tükenmişliği arttırdığı, medeni durum ve branşlar açısından ise anlamlı bir fark olmadığı, eğitim düzeyi ile algılanan stres oranının ters ilişki içinde olduğu, yani eğitim düzeyi yükseldikçe algılanan stres oranının azaldığı, hizmet süresi az olanlarda iş doyumunun ve öğrencilere yönelik tutumların daha az olumlu olduğu, ortaya çıkmıştır.

Tükel (1997), ilköğretim müfettişlerinin iş doyumunu incelediği araştırmasında, cinsiyetin iş doyumunda önemsiz bir etken olmasına karşın kıdemın önemli olduğunu; ayrıca müfettişlerin en fazla doyumunu, kişiler arası ilişkilerden elde ettiğini çalışma şartları, ücretler, kendini geliştirme, yükselme olanakları, örgüt ortamı ve sosyal konum alanlarında daha az doyum sağladıklarını tespit etmiştir.

Özdemir ve diğerleri (1999), yaptıkları araştırmada dış hekimliği fakültesindeki öğretim elemanlarında tükenmişlik ölçeğinin değerlendirilmesini yapmışlardır. Araştırmalarında insanlarla ilişkileri klinik çalışmaları nedeniyle daha fazla olan dış

hekimliğı fakóltesi öğretim elemanlarıyla, bu ilişkilerin sadece öğretim faaliyetlerinde bulunmaları nedeniyle daha az olduğu düşünölen iktisadi ve idari bilimler fakóltesindeki öğretim elemanları arasındaki mesleki tükenmişlik değeriğini karşılaştırmışlardır. Mesleki tükenmişliğı ölçmek için Maslach Tükenmişlik Ölçeğı kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, işini zor olarak belirtenlerde duygusal tükenme düzeyinin belirgin düzeyde yüksek olduğu, mesleğini değıştirmek isteğı olanlarda duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının anlamlı olarak yüksek olduğu bulunmuştur. Araştırmada cinsiyet, evlilik, akademik unvan ve meslekte toplam çalışma süreleri değışkenleri, tükenmişlik boyutları açısından anlamlı farklılık göstermemiştir.

Özmen (2001), görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediğı araştırmayı, Ankara ili merkezindeki okullarda yapmıştır. Araştırmada veriler, Maslach Tükenmişlik Ölçeğı ve kişisel bilgi formuyla toplanmıştır. SPSS bilgisayar programı ile analizleri yapılan araştırma sonuçlarına göre, duygusal tükenme ve kişisel başarının öğretmenlerin yaşlarından etkilenmezken; duyarsızlaşma, genç yaş grubunda yüksek bulunmuş, kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, evli veya bekâr olmanın tükenmişlik açısından farklılığa yol açmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, tükenmişlik ile tükenmişliğin boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişki, duygusal tükenme ile kişisel başarı arasında ise ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Izgar (2001), ‘Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik’ adlı doktora araştırmasını, toplam 420 ilk ve orta dereceli okul müdürü ile yaparak, okul yöneticilerinin tükenme düzeylerinin çeşitli değışkenlerle ilişkisini incelemiştir. Maslach Tükenmişlik Ölçeğı ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formunun kullanıldığı araştırmada, yöneticilerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları, bayan yöneticilerin daha yüksek düzeyde duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, mesleki kıdemi 0-5 yıl arasında olan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin diğeri gruplardan önemli oranda yüksek olduğu, çalıştıkları okul türüne göre yöneticilerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın farklılık göstermediğı, kişisel başarı boyutunda ise, devlet okullarında çalışan yöneticilerin özel liselerde çalışan yöneticilerden daha

fazla tükendikleri, köy-kasaba-belde okullarında çalışan yöneticilerin il merkezinde çalışan yöneticilerden duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, mesleğinden ekonomik doyum elde etmeyi ön planda tutan yöneticilerde tükenmişliğin, kişisel başarının azalması ve duyarsızlaşma boyutlarında öncelikle sosyal doyum veya psikolojik doyumunu hedefleyenlerden yüksek olduğu bulunmuştur.

Aydın'ın (2002) ilköğretim okulu yöneticilerinin bireysel tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapmış olduğu araştırma Adapazarı ilinde görev yapan 143 müdür ve müdür yardımcısı ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ekonomik durumlarını iyi görmeyen yöneticilerin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, yöneticilikteki kıdemi 6-10 yıl olanların kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişliği daha fazla yaşadıkları, ayrıca tükenmişlik puanlarının kadın yöneticilerde erkek yöneticilerden, bekar yöneticilerde de evli yöneticilerden daha yüksek olduğu, mesleki olarak kendini yeterli gören ve çalışanlarıyla daha iyi iletişim kuran yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, bulunmuştur. Yöneticilerin duyarsızlaşma boyutunda, tükenmişlik düzeyleri açısından mesleki yeterliliklerini algılama ve amirlerinden takdir görme değişkenine göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Duygusal tükenme boyutunda, öğretmenlerle iletişim kurma ve ekonomik durumlarını değerlendirme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin mesleki kıdemi, okulda bulunan öğrenci sayısı, mesleki yeterlilik derecesini algılama ve öğretmenlerle iletişim kurma değişkenleri ile kişisel başarısızlık boyutunda tükenmişlik arasında istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır.

Gençer (2002), 'Öğretmenlerin iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler' adlı yüksek lisans çalışmasında, Bursa İnegöl İlçesindeki merkez ve merkez dışındaki ilköğretim ve orta öğretim okullarında çalışan toplam 382 öğretmenden toplanan verilerle araştırma yapmıştır. Araştırmada, iş doyumunu ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Öğretmenlerde iş doyumunun arttıkça mesleki tükenmişlik düzeyinin azaldığı, mesleki tükenmişlik düzeyinin arttıkça da iş doyumunun azaldığı, hizmet süreleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, ayrıca branş

öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyinin, sınıf öğretmenlerinininkine göre daha fazla olduğu, ilçe merkezinde çalışan öğretmenler ile merkez dışında çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı, öğretmenlik mesleğini istemeden seçen öğretmenlerde tükenmişlik düzeyinin, mesleği isteyerek seçen öğretmenlere göre daha fazla olduğu bulunmuştur.

Kırılmaz ve diğerlerinin (2003) yaptığı, “ilköğretim’de çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu” araştırmasında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde, duygusal tükenme boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Medeni durum, öğretmenlik mesleğini yapma nedeni, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, mesleği kendilerine uygun bulma durumu, mesleki açıdan geleceği değerlendirme durumu, çalışma ortamından memnuniyet durumu, üstlerinden takdir görme durumu, mesleğin toplumda hakkettiği yeri bulma durumu, eğitim sisteminden memnuniyet durumu gibi özelliklerinin ise, tükenmişlik düzeyini etkilediği bulunmuştur.

Sılığ (2003), Eskişehir ilinde 34 banka şubesindeki 274 banka çalışanının tükenmişlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda, banka çalışanlarının duyarsızlaşma boyutu açısından düşük düzeyde, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutları açısından ise orta düzeyde bir tükenmişlik yaşadıkları; kadın çalışanların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları; 21-25 yaş arasındaki grubun en yüksek düzeyde duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık hissi yaşadıkları; yaş ilerledikçe duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliğin azaldığı ve kişisel başarı duygusunun arttığı; hiç çocuk sahibi olmayan çalışanların, bir çocuk sahibi olanlara göre daha fazla duyarsızlaştıkları; en fazla tükenmişlik yaşayan gurubun bankadaki servis görevlilerinin olduğu ve statü yükseldikçe tükenmişlik düzeylerinin, duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı boyutlarında azaldığı; öğrenim düzeyinin banka çalışanlarında tükenmişlik düzeyine önemli oranda etki etmediği; mesleğiyle ilgili gelecekte iyi beklentilere sahip olanların tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Aslan ve diğerlerinin (2005), Türkiye’de tabip odalarına kayıtlı olan bir grup hekimde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler ile ilgili yaptıkları araştırmaya 1754 hekim katılmıştır. Araştırmada tükenmişlik düzeyi, Maslach Tükenmişlik

Ölçeği kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmada, erkek ve kadın hekimler arasında duygusal tükenme açısından bir fark bulunamazken, erkek hekimlerin duyarsızlaşma açısından kadınlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, kadın hekimlerin ise kişisel başarı açısından erkeklere göre daha tükenmiş durumda oldukları bulunmuştur. Araştırmada bekar hekimlerin evli ve eşinden ayrılmış olanlara göre daha fazla duyarsızlaştıkları ve kişisel başarılarının daha düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmada en yüksek duygusal tükenme puanı ortalamasını 35-44 yaş grubu hekimler almıştır. Yaş arttıkça duyarsızlaşmanın azaldığı, herhangi bir hastalığı olduğunu ifade eden hekimlerin tükenme düzeylerinin herhangi bir hastalığı olmadığını belirten hekimlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Eğitim alanında müfettişlerin sorunlarıyla ilgili yapılan son araştırmalardan birisi Kayıkçı'nın (2005) doktora çalışmasıdır. Kayıkçı çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini 114 bakanlık müfettişi ile, 524 ilköğretim müfettişi oluşturmuştur. 'Denetmenlerin İş Doyum Anketi' ve 'MEB Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunları Anketi' ile sağlanan veriler analiz edilmiştir. İş doyum anketinde işin özellikleri, gelir ve meslekte yükselme, çalışma şartları, insan ilişkileri uyum, saygı ve örgütsel işleyiş boyutları yer almıştır. Yapısal sorunlarla ilgili ankette, insana dayalı boyut ile örgüte dayalı boyut yer almıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim müfettişlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarını algılama düzeyi bakanlık müfettişlerinden daha yüksek, iş doyum düzeyleri ise daha düşük düzeyde bulunmuştur. Müfettişlerin yapısal sorunlara ilişkin tüm boyutlara göre kendi görüşleri arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin yapısal sorunlara ilişkin görüşleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. İş doyumuna ilişkin görüşleri ise, cinsiyetlerine, toplam hizmet sürelerine, öğrenim durumuna, ailenin gelir düzeyine ve yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma için belirlenen evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin analiz ve yorumlanmasında kullanılan istatistiksel bilgiler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim Müfettişlerinin tükenmişlik duygusu ile tükenmişliğe etki eden değişkenlerin bir incelemesini yapmaya yönelik olan bu çalışma, betimsel tekil tarama modelinde bir araştırmadır.

Geniş bir alanda yapılması gereken eğitim ve sosyal bilimlerle ilgili araştırmalar için betimleme türü araştırmalar uygundur. Bu yolla elde edilen araştırma sonuçları güncel problemlerin çözümünde büyük yararlar sağlayabilmektedir. Çünkü mevcut durumlar, koşullar, özellikler aynen ortaya konur (Kaptan, 1998). Tekil tarama modellerinde araştırmaya konu olan olaya ait değişkenler kendi koşulları içinde gözlenip ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 1994, 79).

3.2. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Adıyaman, Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Adıyaman'da 36, Batman'da 21, Diyarbakır'da 44, Gaziantep'te 49, Kilis'te 5, Mardin'de 24, Siirt'te 14, Şanlıurfa'da 45, Şırnak'ta 5, olmak üzere toplam 244 ilköğretim müfettişi görev yapmaktadır.

3.3. Araştırmanın Örneklemi

Araştırma, evrenin tümü üzerinde yapıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir.

3.4. Uygulama

Araştırmayla ilgili hazırlanan anket formları, Şanlıurfa ilinde araştırmacı tarafından ilköğretim müfettişleriyle bizzat yüz yüze görüşülerek uygulanmıştır. Diğer illere araştırmacının ilköğretim müfettişi meslektaşlarıyla telefonla yapılan bilgilendirici görüşmeler sonucu posta yoluyla gönderilmiş, uygulama sonunda aynı yolla toplanmıştır. Gönderilen anketlerin 199 tanesi geri dönmüştür. Geri dönüş oranı % 82 olmuştur. Giden ve dönen anketlere ilişkin bilgiler, Tablo 1’de verilmiştir.

Uygulama sonunda veri toplama aracında yapılan açıklayıcı yönergeye uygun olarak doldurulmadığı anlaşılan 2 adet anket formu değerlendirme dışı bırakılarak, toplam 197 ilköğretim müfettişinin verileri üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır.

Tablo 1- Araştırmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerinin İllere Göre Dağılımı ve Dönen Anket Yüzdesi

İller	İldeki Müfettiş Sayısı	Dönen Anket Sayısı	Dönüş Oranı
Adıyaman	36	29	81
Batman	21	18	86
Diyarbakır	44	33	75
Gaziantep	49	40	82
Kilis	5	5	100
Mardin	24	15	63
Siirt	14	10	71
Şanlıurfa	45	45	100
Şırnak	5	4	80
TOPLAM	244	199	82

Anketin uygulanması için gerekli izin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığından alınmıştır (Ek:2).

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilköğretim müfettişlerinin kişisel nitelikleri ve meslekleriyle ilgili algılarına ilişkin bilgiler için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır (Ek:1). Formda ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet, öğretmenlikteki branş, yaş, müfettişlikteki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevi, beraber çalışılan ilköğretim müfettiş sayısı, görev yapılan il, aynı ilde görev yapma süresi, elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidi gibi kişisel ve mesleki değişkenlere göre durumlarını belirlemek amacıyla toplam 12 madde yer almaktadır.

İlköğretim Müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri hakkında veri toplamak amacıyla Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır (Ek:1). Veri toplama araçları birleştirilerek tek form haline getirilmiş ve beraber uygulanmıştır.

3.5.1. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

Tükenmişlik sendromuyla ilgili yapılan araştırmalarda başvuru alan araç Maslach Tükenmişlik Ölçeğidir (Maslach Burnout Inventory- MBI). MBI, tükenmişliğin çok yönlü durumlarını anlamada birçok kolaylık sağlamaktadır (Densten, 2001: 833).

Maslach Tükenmişlik Ölçeği, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş olup, toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Envanterdeki maddeler tükenmişlik sendromunun varsayılan boyutlarını ölçmek için oluşturulmuştur. 47 maddeden oluşan ilk MBI formu, içlerinde polis, öğretmen, hemşire, avukat v.b. olan 605 kişiye uygulanmıştır. Daha sonra yapılan düzenlemeler ile bazı maddeler elenmiş ve sayısı düşürülmüştür. İkinci uygulama 420 değişik kişiye uygulanmış, ortaya çıkan faktörler frekans ve yoğunluk bakımından tükenmişlik, üç boyutta değerlendirilmiştir. Bu boyutlardan “Duygusal Tükenme” (Emotional Exhaustion-EE), 9 maddeden, “Duyarsızlaşma” (Depersonalization-DP) ölçeği 5 maddeden, “Kişisel Başarı” (Personal Accomplishment-PA) ölçeği 8 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler 7’li likert tipi ölçeğe göre hazırlanmış olup, ‘hiçbir zaman’ = 0 ile ‘her gün’ = 6 arasında işaretlemeyi gerektirmektedir. Duygusal

tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına verilen puanların yüksekliği, tükenmişliğin yüksek olduğunu, kişisel başarı boyutuna verilen puanların yüksekliği ise tükenmişliğin düşük olduğunu göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

3.5.2. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Güvenirliği

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen MBI'nın güvenilirlik katsayıları aşağıdaki gibidir:

Duygusal Tükenme	: 0.89
Duyarsızlaşma	: 0.77
Kişisel Başarı	: 0.74

MBI'nin test- tekrar test güvenirliliği sonucunda alınan veriler sosyal refah düzeyi iyi olan mezun olmuş öğrenciler ve yönetici olarak görev yapan kişilerden elde edilmiştir. Elde edilen test- tekrar test güvenirliliği katsayıları aşağıda belirtilmiştir. Tüm katsayılar binde bir seviyesinin ötesindedir.

Duygusal Tükenme	: 0.80
Duyarsızlaşma	: 0.60
Kişisel Başarı	: 0.80

Çam (1993), Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni Türkçe'ye çevirerek geçerlik ve güvenilirlik sınavasını yapmıştır. Hemşireler üzerinde uyguladığı ölçeğin güvenilirlik katsayılarını Kuder-Richardson 20 formülü ve yarıya bölme tekniği ile hesaplamıştır. Buna göre katsayılar;

Duygusal Tükenme boyutu için	: 0.89
Duyarsızlaşma boyutu için	: 0.71
Kişisel Başarı boyutu için	: 0.72

olarak bulunmuştur.

Ergin (1993) de, Türkçe'ye uyarladığı Maslach Tükenmişlik Ölçeği'nin yedi basamaklı cevap seçeneklerini beşe indirerek uygulamıştır. Doktor ve hemşireler üzerinde uyguladığı envanterin güvenirliliğini iki yöntemle incelemiştir. Önce ölçeğin

üç boyutu için iç tutarlılığı, sonra test – tekrar test yöntemleriyle hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayıları şöyledir:

Duygusal Tükenme	: 0.83
Duyarsızlaşma	: 0.65
Kişisel Başarı	: 0.72

Test –tekrar test yöntemiyle 2-4 hafta sonra elde edilen katsayılar;

Duygusal Tükenme	: 0.83
Duyarsızlaşma	: 0.72
Kişisel Başarı	: 0.67

olarak bulunmuştur.

Girgin'in (1995), MBI'nin öğretmenlere uygulanması için yaptığı çalışmada ölçeğin güvenirliğini test – tekrar test yöntemiyle sınamıştır. Elde edilen Cronbach Alpha katsayıları şöyledir:

Duygusal Tükenme	: 0.86
Duyarsızlaşma	: 0.68
Kişisel Başarı	: 0.83

Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlılığı hesaplandığında elde edilen Cronbach Alpha katsayıları şöyledir:

Duygusal Tükenme	: 0.87
Duyarsızlaşma	: 0.63
Kişisel Başarı	: 0.74

3.5.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Geçerliği

Maslach ve Jackson (1981), ölçeğin yakınsak (convergent validity) geçerliğini (diğer bir ifade ile birlikte geçerlik) birkaç yolla sınamıştır. İlk olarak bireyin MBI sonuçları bireyin bir yakını tarafından yapılan değerlendirme ile ilişkilendirilmiştir. Daha sonra MBI sonuçları tükenmişliğe neden olduğu düşünülen meslek özellikleriyle ilişkilendirilmiştir. Sonraki aşamada MBI sonuçları

tükenmişlikle ilgili olduğu ileri sürülen sonuçların ölçümleriyle birlikte değerlendirilmiştir. MBI'nin harici geçerliği (dışsal doğrulaması), çalışan birey iş arkadaşlarınınca değerlendirilmiş, özellikle duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada yüksek sonuçlar vermişlerdir. Çalışanların ev ortamında sık gösterdikleri davranışlar eşlerine sorularak değerlendirilmiş, elde edilen sonuçların MBI sonuçlarıyla arasında korelasyon olduğu gözlemlenmiştir.

Çevresine başvurularak elde edilen puanlar ile çalışandan elde edilen puanlar arasındaki geçerlik katsayısı, duygusal tükenme boyutunda 0.41 ve duyarsızlaşma boyutunda 0.57 olarak anlamlı bulunmuştur.

Çam (1993) araştırmasında MBI'nin geçerliğini, hemşirelerin kendi değerlendirmeleri ile arkadaşlarının değerlendirmeleri arasındaki farkı inceleyerek ortaya koymuştur. Sonuçlar binde bir seviyesinin ötesinde olmak üzere şöyledir:

Duygusal tükenme için	: 0.46
Duyarsızlaşma için	: 0.79
Kişisel başarı için	: 0.85

Ergin (1993) tarafından MBI'nin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan faktör analizi önce beş doğal faktör ortaya koymuşsa da, bunların üç faktörde yığıldığı görüldüğünden, hem Maslach ve Jackson'ın (1981) önerdiği gibi, hem de diğer araştırmacıların uyguladığı gibi, varimax rotation yapılarak yeniden değerlendirilmiştir. Böylece 'Temel Bileşenler Faktör Analiziyle' ortaya çıkan üç temel faktörün Türkçe uyarlamasının özgün İngilizce ölçek ile tamamen tutarlı olduğu ortaya çıkmıştır.

Girgin (1995), MBI'nin öğretmenlere uygulanması için yaptığı çalışmada ölçeğin geçerliği için çalışanın MBI puanları ile kendisi için meslektaşlarının doldurduğu ölçekteki ölçümlerin korelasyonuna bakılmıştır. Aradaki ilişki;

Duygusal tükenme için	: 0.59
Duyarsızlaşma için	: 0.68
Kişisel başarı için	: 0.48

olarak anlamlı bulunmuştur.

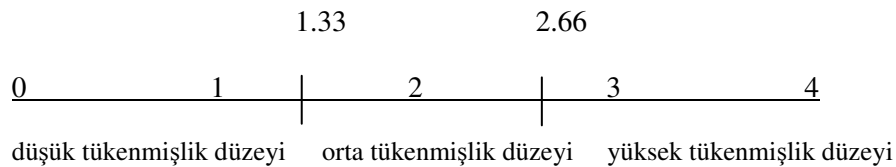
Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonuçları, Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin tükenmişlik sendromunu ölçmek için kullanılabileceğini göstermektedir.

3.5.4. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Puanlanması

MBI'nin özgün formu “hiçbir zaman, yılda birkaç kez, ayda bir, ayda birkaç kez, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün” şeklinde 7’li likert tipi ölçeğe göre hazırlanmıştır. Ergin (1993), araştırmasında deneklerin bu seçeneklere itiraz etmesi ve “bazen, arada sırada” gibi cevaplar vermeyi tercih edeceklerini bildirmesi üzerine, ölçeğin Türkçe uyarlamasında “hiçbir zaman, çok nadir, bazen, çoğu zaman, her zaman” şeklinde beş basamaklı cevap seçeneklerini kullanmıştır. İlköğretim müfettişleri ile yapılan bu çalışmada 5’li likert tipi form kullanılmıştır.

Tükenmişlik bir süreç olduğundan ve değişik fonksiyonları içerdiğinden tek bir puanla ifade edilmez. Her üç boyut birlikte değerlendirilerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılır. MBI’yi oluşturan soru maddelerine 0-4 arasında değişen rakamlarla verilen cevaplar, her boyut için ayrı ayrı belirlenir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları; hiçbir zaman=0, çok nadir=1, bazen=2, çoğu zaman=3, her zaman=4 şeklinde puanlanırken, Kişisel başarı boyutu; hiçbir zaman=4, çok nadir=3, bazen=2, çoğu zaman=1, her zaman=0 şeklinde puanlanmaktadır.

Turnipseed’e göre (1991), tükenmişlik düzeyini belirlerken, dağılımın ilk üçte birinde yer alan puanlar düşük düzeyde, sonraki üçte birinde yer alan puanlar orta düzeyde, son üçte bir bölümde yer alan puanlar ise yüksek düzeyde tükenmişliği ifade eder. Puanlamanın grafiksel anlatımı aşağıdaki gibidir (Akt. Örmən, 1993):



Bu çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik puanları anket formundaki sorulara verdikleri cevaplara göre belirlenmiştir. Daha sonra elde edilen cevaplar, cinsiyet, öğretmenlikteki branş, yaş, müfettişlikteki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevi, beraber çalışılan ilköğretim müfettiş sayısı, görev yapılan il, aynı ilde görev

yapma süresi, elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidi bağımsız değişkenlerine verilen cevaplarla birleştirilmiş, böylece bağımsız değişkenlerle tükenmişliğin üç boyutu arasında bir ilişki olup olmadığı gözlenmiştir.

Ankette yer alan 9 madde (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) duygusal tükenme boyutunu belirlemeye yöneliktir. Duyarsızlaşma boyutunda 5 madde (5, 10, 11, 15, 22) yer alırken, kişisel başarı boyutunda ise 8 madde (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) yer almaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde, t testi ve tek yönlü varyans (Anova) testi, Scheffe ve Dunnett C testlerinden yararlanılmıştır.

T testi, parametrik analiz tekniklerinden olup, sosyal bilimlerin birçok alanında yaygın olarak kullanılan testlerden birisidir. İncelenecek değişken açısından iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığının tespitinde kullanılmaktadır (Altunışık ve diğerleri, 2001).

Tek yönlü varyans testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanan bir analizdir. Üç yada daha fazla örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için uygulanan Anova testinde, en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması analiz sonuçlarının yorumunu güçlendirir. Bu amaçla grupların ortalama puanları için çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe Testi veya Dunnett C Testi uygulanabilir (Büyüköztürk, 2003: 44-50). Verilerin çözümlenmesinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden anket yoluyla elde edilen tanıtıcı bilgilere ve ‘Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ ile toplanan verilerin istatistiksel analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde kişisel bilgi formuyla elde edilen bilgiler dikkate alınarak ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet, öğretmenlikteki branş, yaş, müfettişlikteki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevi, birlikte çalışılan müfettiş sayısı, görev yapılan il, aynı ilde görev yapma süresi, elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Kadın	14	7.1
Erkek	183	92.9
Toplam	197	100

Tablo 2’nin incelenmesinden de anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan 197 ilköğretim müfettişinin 14’ü (% 7.1) kadın; 183’ü ise (% 92.9) erkektir. Veriler Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin büyük bölümünün erkek olduğu, bayanların erkeklere oranının düşük kaldığını göstermektedir. Bu durum, sürekli gezici olarak çalışmayı gerektiren ilköğretim müfettişliğine, koşulların erkekler için daha uygun olmasından dolayı, erkeklerin

daha çok rağbet ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Kayıkçı'nın (2005) tüm Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerini evren seçerek yaptığı araştırmada da ilköğretim müfettişleri içinde bayanların erkeklere oranı, bu araştırmadaki orana çok yakın bir değerde % 6.4 olarak bulunmuştur.

4.1.2. Öğretmenlikteki Branş

İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlikteki branşlarına göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlikteki Branşlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Sınıf Öğretmeni	167	84.8
Alan Öğretmeni	30	15.2
Toplam	197	100

Tablo 3'e göre, öğretmenlik hizmetleri süresince sınıf öğretmeni veya Türkçe, Matematik gibi alan öğretmeni olarak görev yapan ilköğretim müfettişlerinin %84.8'inin, öğretmenlikteki branşının sınıf öğretmenliği, % 15.2'sinin de alan öğretmenliği olduğu görülmektedir. Bu veriler, ilköğretim müfettişlerinin branşlara göre dağılımının dengesiz olduğu ve farklı branşlarda ilköğretim müfettişlerine ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.3. Yaş

Müfettişlerin yaş gruplarına göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İlköğretim Müfettişlerinin Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
31-40	110	55.8
41-50	65	33.0
51 ve üstü	22	11.2
Toplam	197	100

Tablo 4'ten de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden 110'u 31-40 yaş arasında, 65'i 41-50 yaş arasında, 22'si 51 ve üstü yaşıdır. Yüzdelerle ifade edildiğinde, ilköğretim müfettişlerinin % 55.8'i 31-40 yaşları arasında, % 33'ü 41-50 yaşları arasında, %11.2'si ise 50 yaşın üstündedir. Veriler Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin yarısından fazlasının orta yaşın altında olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Müfettişlikteki Kıdem

İlköğretim müfettişlerinin kıdemlerine göre dağılımı Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. İlköğretim Müfettişlerinin Müfettişlikteki Kıdemlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
5 yıl ve daha az	59	29.9
6-10 yıl	87	44.2
11-15 yıl	31	15.7
16-20 yıl	8	4.1
21 yıl ve üstü	12	6.1
Toplam	197	100

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde 59 (% 29.9) ilköğretim müfettişinin 5 yıl ve daha az süre ile görev yaptığı; 87'sinin (% 44.2) 6-10 yıl, 31'nin (% 15.7) 11-15 yıl, 8'inin (% 4.1) 16-20 yıl, 12'sinin (% 6.1) ise 20 yıldan fazla süre ile görev yaptığı görülmektedir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun (%74.1), müfettişlikteki hizmet sürelerinin 10 yıl ve altında olduğu söylenebilir. Bu durum, ilköğretim müfettişlerinin ilk atamalarının çoğunlukla Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki illere yapıldığı, bölgedeki çalışma sürelerini tamamladıklarında sosyo-ekonomik olarak daha fazla gelişmiş başka bölgelere tayin isteme eğiliminde oldukları şeklinde yorumlanabilir.

4.1.5. Medeni Durum

Medeni durum değişkeni 'evli', 'bekar', 'boşanmış' ve 'evli ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor' olarak düzenlenmiştir. Ancak 'boşanmış' grubunda hiç ilköğretim

müfettişi olmaması nedeniyle bu grup analiz dışında bırakılmıştır. İlköğretim müfettişlerinin medeni durumlarına göre dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. İlköğretim Müfettişlerinin Medeni Durumlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Evli	176	89.3
Bekâr	7	3.6
Boşanmış	0	0
Evli ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor	14	7.1
Toplam	197	100

Tablo 6 incelendiğinde, ilköğretim müfettişlerinin % 89.3’ünün evli, % 3.6’sının bekar, % 7.1’nin evli ancak ailesinin ayrı kentte yaşadığı görülmektedir. Veriler incelendiğinde ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun evli olduğu görülmektedir. Burada dikkat çekici olan durum, ilköğretim müfettişlerinden % 7.1’inin evli olmasına rağmen ailesinin ayrı kentte yaşadığıdır. Bu durumun, ilköğretim müfettişlerinin Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illere atandıklarında, çocuklarının eğitimi ve ailesinin yaşam düzenini bozmak istememelerinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.6. Öğrenim Durumu

Müfettişlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Hizmet İçi Eğitimle	8	4.1
2+2Lisans Tamamlama	22	11.2
3+1 Lisans Tamamlama	15	7.6
Eğit. Yön. Dent. Lisans	120	60.9
Lisans Üstü	32	16.2
Toplam	197	100

Tablo 7’deki verilere göre, en kalabalık grubu 120 kişi ile eğitim yönetimi ve denetimi bölümü lisans mezunları oluşturmakta, daha sonra sırasıyla 32 kişi ile

yüksek lisans mezunları, 22 kişi ile öğretmenlikte iki yıllık ön lisans mezunu iken lisans tamamlayanlar, 15 kişi ile üç yıllık yüksek öğretimden sonra lisans tamamlayanlar ve 8 kişi ile hizmet içi eğitimle ilköğretim müfettişi olanlar gelmektedir. Sayılar yüzde olarak incelendiğinde, % 60.9'unun eğitim yönetimi ve denetimi bölümü lisans mezunu, %16.2'sinin lisans üstü öğrenim gördüğü, % 11.2'sinin 2+2 lisans tamamladığı, % 7.6'sının 3+1 lisans tamamladığı, % 4.1'inin hizmet içi eğitimle ilköğretim müfettişi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın evrenini oluşturan Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri içinde eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisans ve lisans üstü eğitim alanların yüksek oranda olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğretmen yetiştiren kurumların fakülte düzeyine gelmesiyle ilköğretim müfettişlerinin lisans üstü eğitim almaları önem kazanmıştır. Yeni mezun olarak Güneydoğu Anadolu Bölgesinde göreve başlayan ilköğretim müfettişlerindeki % 16.2'lik lisans üstü eğitim oranının ülke geneline göre yüksek olduğu söylenebilir. Ancak bu oranın daha yükseklerle çıkartılması için ilköğretim müfettişlerinin lisans üstü eğitim alabilmesi için gerekli ortam oluşturulmalı, göreve yeni alınacak ilköğretim müfettişlerinde lisans üstü eğitim almak, ön şartlardan biri olmalıdır.

4.1.7. Müfettişlikten Önceki Çalışma Hayatındaki Yöneticilik Görevi

İlköğretim müfettişlerinin müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevine göre dağılımı Tablo 8'de verilmiştir. İlköğretim müfettişliğinde hem kurum teftişi, hem de öğretmen teftişi yapmak çalışma esaslarındandır. Bu durumda ilköğretim müfettişliğinde yöneticilik deneyimi önem kazanmaktadır. Önceki çalışma hayatlarında yöneticilik yapmanın veya yapmamanın ilköğretim müfettişlerinde tükenmişliği etkilediği düşünülmüştür.

Tablo 8'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinden % 44.2'sinin önceki çalışma hayatlarında yöneticilik yapmadığı, % 11.7'sinin okulda müdür yardımcılığı, % 19.8'inin bağımsız okul müdürlüğü, % 24.3'ünün ise eğitim sistemi içinde farklı yöneticilikler yaptığı görülmektedir.

Tablo 8. İlköğretim Müfettişlerinin Müfettişlikten Önceki Çalışma Hayatındaki Yöneticilik Görevine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Yöneticilik Yapmadım	87	44.2
Okulda Müdür Yardımcılığı	23	11.7
Bağımsız Okul Müdürlüğü	39	19.8
Diğer Yöneticilikler	48	24.3
Toplam	197	100

İlköğretim müfettişliğinden önceki çalışma hayatlarında hiç yöneticilik yapmayanlar ile herhangi bir kademede yöneticilik yapanların oranlarının dengeli olduğu söylenebilir.

4.1.8. Beraber Çalışılan İlköğretim Müfettiş Sayısı

Birlikte çalışılan meslektaşların sayısının ilköğretim müfettişlerinde tükenmişlik düzeylerini etkilediği düşünüldüğünden, beraber çalışılan ilköğretim müfettiş sayısı belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretim müfettişlerinin çalıştıkları ildeki müfettiş sayılarının dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. İlköğretim Müfettişlerinin Çalıştıkları İldeki Müfettiş Sayılarının Dağılımı

	Frekans	Yüzde
10 ve az	19	9.7
11-20	17	8.6
21-30	15	7.6
31-40	29	14.7
41 ve üstü	117	59.4
Toplam	197	100

Tablo 9’da ilköğretim müfettişlerinin çalıştıkları ildeki müfettiş sayılarının dağılımı incelendiğinde, 19 (% 9.7) ilköğretim müfettişinin 10 ve daha az meslektaşla birlikte çalıştığı, 17’sinin (% 8.6) 11-20 meslektaşla, 15’inin (% 7.6)

21-30 meslektaşla, 29'unun (% 14.7) 31-40 meslektaşla, 117'sinin ise, (% 59.4) 41 ve üstü meslektaşla birlikte çalıştığı bulunmuştur.

4.1.9. Görev Yapılan İl

İlköğretim müfettişlerinin görev yaptıkları illere göre dağılımı Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. İlköğretim Müfettişlerinin Görev Yaptıkları İllere Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Adıyaman	29	14.7
Batman	17	8.6
Diyarbakır	32	16.2
Gaziantep	40	20.3
Kilis	5	2.5
Mardin	15	7.6
Siirt	10	5.1
Şanlıurfa	45	22.9
Şırnak	4	2.1
Toplam	197	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin 29'u Adıyaman'da, 17'si Batman, 32'si Diyarbakır, 40'ı Gaziantep, 5'i Kilis, 15'i Mardin, 10'u Siirt, 45'i Şanlıurfa ve 4'ü Şırnak'ta göre yapmaktadır. Yüzdelere bakıldığında, %14.7'si Adıyaman'da, % 8.6'sı Batman, % 16.2'si Diyarbakır, % 20.3'ü Gaziantep, %2.5'i Kilis, % 7.6'sı Mardin, % 5.1'i Siirt, % 22.9'u Şanlıurfa ve son olarak % 2.1'i Şırnak'ta çalışmaktadır.

MEB (2005) verilerine göre, en çok ilköğretim müfettişi açığının Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki illerde olduğu göz önüne alındığında, bölgede görev yapan ilköğretim müfettişlerinin kendilerinden daha fazla çalışma beklendiği söylenebilir.

4.1.10. Aynı İlde Görev Yapma Süresi

Bir ilde görev yapma süresinin ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediği düşünüldüğünden, aynı ilde görev yapma süreleri belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretim müfettişlerinin çalıştıkları ilde görev yapma sürelerine göre dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. İlköğretim Müfettişlerinin Çalıştıkları İlde Görev Yapma Sürelerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
3 yıl ve az	36	18.3
4-6 yıl	104	52.8
7-9 yıl	32	16.2
10 yıl ve üstü	25	12.7
Toplam	197	100

Tablo 11’deki veriler incelendiğinde, bulunduğu ilde 3 yıl ve daha az süreyle görev yapanların sayısı 36, 4-6 yıl süreyle görev yapanların sayısı 104, 7-9 yıl süreyle görev yapanların sayısı 32, 10 yıl ve üstünde görev yapanların sayısı 25 olarak ortaya çıkmıştır. Verilerin yüzde ağırlıklarına bakıldığında, % 52.8’inin 4-6 yıl süreyle aynı ilde görev yaparken, % 18.3’ünün 3 yıl ve daha az, % 16.2’sinin 7-9 yıl, % 12.7’sinin 10 yıl ve daha fazla süreyle görev yaptığı görülmektedir.

Aynı ilde uzun yıllar çalışma oranının düşük olması, çalışma şartları diğer bölgelere göre daha zor olduğundan ilköğretim müfettişlerinin Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde uzun yıllar görev yapmak istemedikleri, şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, ilköğretim müfettişlerinin % 69’unun aynı ilde 4-9 yıldır çalıştıkları dikkat çekicidir. Bu grubu, bölgedeki çalışma sürelerini tamamlamalarına rağmen istedikleri illerde ihtiyaç olmaması nedeniyle tayini çıkmayan ilköğretim müfettişlerinin oluşturduğu söylenebilir.

4.1.11. Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı

İlköğretim müfettişlerinin meslekten elde ettikleri doyum alanına göre dağılımı Tablo 12’de verilmiştir. İlköğretim müfettişlerinin mesleklerinden elde ettikleri doyumun tükenmişliği etkilediği düşünüldüğünden, meslekten elde edilen doyum türleri, psikolojik, sosyal ve ekonomik olarak üç alanda belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 12. İlköğretim Müfettişlerinin Meslekten Elde Edilen Doyum Alanına Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Psikolojik	54	27.4
Sosyal	92	46.7
Ekonomik	51	25.9
Toplam	197	100

Tablo 12’ye göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin % 27.4’ü, psikolojik doyumunu ilk sırada belirtirken, % 46.7’si sosyal doyumunu, % 25.9’u ise ekonomik doyumunu ilk sırada belirtmişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin yarısına yakınının, müfettiş unvanı nedeniyle sosyal statü sağlayarak mesleklerinden en fazla sosyal doyum elde ettiği; en çok ekonomik doyum elde ettiğini belirtenlerin oranının % 25.9 ile en düşük düzeyde kaldığı, bunların, ekonomik düzeylerinden yeterli doyum sağlayamadıkları ve ekonomik düzeylerinin yetersiz olduğu söylenebilir. En çok psikolojik doyum elde ettiğini belirtenlerin oranının % 27.4’de kalması, ilköğretim müfettişlerinin, çalışmalarıyla eğitim sistemine yaptıkları katkının sonuçlarını alamadıkları, bunun da kendilerinde psikolojik doyumsuzluk yarattığı şeklinde yorumlanabilir.

4.1.12. Stres Yaratan Görev Çeşidi

İlköğretim müfettişlerinin görev alanları ile tükenmişlik düzeyleri arasında ilişki olabileceği düşünülmüştür. İlköğretim müfettişlerinin stres yaratan görev çeşitlerine göre dağılımı Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. İlköğretim Müfettişlerinin Stres Yaratan Görev Çeşitlerine Göre Dağılımı

	Frekans	Yüzde
Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme	14	7.1
Teftiş ve Değerlendirme	16	8.1
İnceleme	5	2.5
Soruşturma	162	82.3
Toplam	197	100

Tablo 13'e göre, kendilerinde en fazla stres yaratan görev alanını belirtmeleri istenen ilköğretim müfettişlerinin dağılımlarına bakıldığında, 14'ünün rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini, 16'sının teftiş ve değerlendirme görevini, 5'inin inceleme görevini, 162'sinin ise soruşturma görevini en fazla stres yaratan görev olarak belirttikleri görülmektedir. Dağılımlar yüzde olarak incelendiğinde, Tablo 13'de görüldüğü gibi ilköğretim müfettişlerinin % 7.1'i rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini, % 8.1'i teftiş ve değerlendirme görevini, % 2.5'i inceleme görevini, % 82.3'ü soruşturma görevini en fazla stres yaratan görev olarak belirtmişlerdir.

İlköğretim müfettişlerinin büyük bir çoğunluğu (% 82.3) soruşturma görevinin kendilerinde birinci derecede stres yarattığını belirtmektedirler. Soruşturma görevinin belirli bir zamanda bitirilmesi gereken ve nitelik açısından yüksek standartta olması beklenen bir görev olduğu, sonucunda düzenlenecek rapor ile kişilerin ceza alacakları, kariyerlerinin etkileneceği, dolayısıyla bunlara neden olarak görülen müfettiş suçlanacağından, bütün bunların müfettişte gerilim ve stres yaratarak tükenmişliği arttırdığı söylenebilir.

4.2. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ilköğretim müfettişlerinin Maslach Tükenmişlik Ölçeği maddelerine verdikleri cevapların, frekans ve yüzde değerleri tükenmişliğin üç

boyutu olan Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma ve Kişisel Başarı boyutlarında ele alınmıştır.

4.2.1. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları tablo 14’da verilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Düzeyine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Verileri

Boyut	N	$\bar{X}$	S
Duygusal Tükenme Boyutu	197	1.72	0.73

Maslach Tükenmişlik Ölçeğinde (Maslach Burnout Inventory-MBI) puanlama, soru maddelerine 0-4 arasında değişen rakamlarla verilen cevapların toplamı ve ortalamasıyla bulunur. Tükenmişlik düzeyini belirlerken, dağılımın ilk üçte birinde yer alan puanlar düşük düzeyde, sonraki üçte birinde yer alan puanlar orta düzeyde, son üçte bir bölümde yer alan puanlar yüksek düzeyde tükenmişliği ifade eder (Örmen, 1993).

Tablo 14’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme açısından tükenmişlik puan ortalaması $\bar{X} = 1.72$ ’dir. Bu değer, en üst puan olan 4 üzerinden değerlendirildiğinde, ilköğretim müfettişlerinin orta düzeyde bir duygusal tükenme yaşadıklarına işaret etmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Dereceler İfadeler		0 Hiçbir Zaman		1 Çok Nadir		2 Bazen		3 Çoğu Zaman		4 Her Zaman		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	$\bar{X}$
1	İşimden duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	21	10.7	26	13.2	91	46.2	50	25.4	9	4.6	197	2.02
2	İş dönüşü kendimi bitkin hissediyorum.	8	4.1	24	12.2	69	35.0	76	38.6	20	10.2	197	2.39
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.	62	31.5	54	27.4	53	26.9	24	12.2	4	2.0	197	1.28
6	Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir.	57	28.9	70	35.5	57	28.9	12	6.1	1	0.5	197	1.15
8	Yaptığım işin beni tükettiğini hissediyorum.	42	21.3	38	19.3	71	36.0	41	20.8	5	2.5	197	1.66
13	İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.	23	11.7	30	15.2	80	40.6	58	29.4	6	3.0	197	1.97
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.	5	2.5	21	10.7	59	29.9	85	43.1	27	13.7	197	2.55
16	Doğrudan insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.	55	27.9	63	32.0	52	26.4	26	13.2	1	0.5	197	1.28
20	Mesleki açıdan kendimi çaresiz hissediyorum.	71	36.0	47	23.9	55	27.9	23	11.7	1	0.5	197	1.18
	Ortalama		19.4		21		33.1		22.3		4.2		

Tablo 15’de ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, duygusal tükenme ‘İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum’ maddesinde ($\bar{X} = 2.55$) en yüksek düzeyde görülürken, ‘Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir’ maddesinde ($\bar{X} = 1.15$) en düşük düzeyde görülmüştür.

İlköğretim müfettişlerinin ‘duygusal tükenme’ boyutuna ilişkin ortalama yüzde değerlerine bakıldığında, en yüksek yüzdeye % 33.1 ile ‘bazen’, en düşük yüzdeye % 4.2 ile ‘her zaman’ düzeyinde katıldıkları görülmektedir. ‘Bazen’, ‘çoğu zaman’ ve ‘her zaman’ duygusal tükenme yaşadığını belirtilenlerin toplamının % 59.6 olduğu bulunmuştur.

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, ‘Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum’ (% 31.5) ve ‘Mesleki açıdan kendimi çaresiz hissediyorum’ (% 36) ifadelerine verdikleri yanıtlar ‘hiçbir zaman’ düzeyinde en yüksek yüzdeye sahip olurken, ‘Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten bir gerginliktir’ (% 35.5) ve ‘Doğrudan insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor’ (% 32) ifadelerine ‘çok nadir’ düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir. ‘İşimden duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum’ (% 46.2), ‘Yaptığım işin beni tükettiğini hissediyorum’ (% 36) ve ‘İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum’ (% 40.6) ifadelerine ‘bazen’ düzeyinde katılırken, ‘çoğu zaman’ iş dönüşü kendini bitkin hissedenlerin oranı % 38.6, ‘çoğu zaman’ işinde çok fazla çalıştığını hissedenlerin oranı ise % 43.1 olarak bulunmuştur. Bu durum, ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık % 40’ının duygusal tükenmeyi ‘hiçbir zaman’ veya ‘çok nadir’ düzeyinde yaşadıkları, % 60’ının orta ve üst düzeyde yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.2. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Düzeyine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Verileri

Boyut	N	$\bar{X}$	S
Duyarsızlaşma Boyutu	197	1.04	0.72

Tablo 16’da görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma açısından aldıkları puan ortalaması $\bar{X} = 1.04$ ’tür. Bu değer, en üst puan olan 4 üzerinden değerlendirildiğinde, ilköğretim müfettişlerinin düşük düzeyde bir duyarsızlaşma duygusuna sahip olduklarını göstermektedir.

İlköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyine ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Dereceler İfadeler		0 Hiçbir Zaman		1 Çok Nadir		2 Bazen		3 Çoğu Zaman		4 Her Zaman		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	$\bar{X}$
5	İşim gereği bazı kimselere sanki kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	123	62.4	48	24.4	21	10.7	5	2.5	0	0.0	197	0.55
10	Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı katılaştım.	77	39.1	63	32.0	39	19.8	14	7.1	4	2.0	197	1.03
11	Bu mesleğin beni duygusal olarak giderek katılaştırmamasından endişe ediyorum.	61	31.0	50	25.4	67	34.0	15	7.6	4	2.0	197	1.27
15	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı umurumda değil.	130	66.0	39	19.8	20	10.2	7	3.6	1	0.5	197	0.54
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum.	28	14.2	48	24.4	66	33.5	51	25.9	4	2.0	197	1.79
	Ortalama		42.5		25.2		21.6		9.3		1.3		

Tablo 17’de ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyine ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, duyarsızlaşma, ‘İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum’ maddesinde ($\bar{X} = 1.79$) en yüksek düzeyde görülürken, ‘İşim gereği bazı kimselere sanki kişiliği

olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum' ($\bar{X} = 0.55$) ve 'İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil' ($\bar{X} = 0.54$) maddelerinde en düşük düzeyde görülmüştür.

Bu durum, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin işleri gereği karşılaştıkları insanlara bazı problemleri nedeniyle suçlandıkları, bunun nedeninin soruşturma görevinden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin 'duyarsızlaşma' boyutuna ilişkin ortalama yüzde değerlerine bakıldığında, 'hiçbir zaman' seçeneğine % 42.5 ile en yüksek düzeyde katılırken, 'her zaman' seçeneğine % 1.3 ile en düşük düzeyde katıldıkları görülmektedir. 'Hiçbir zaman' ve 'çok nadir' duyarsızlaşma yaşadığını belirtenlerin toplamının % 67.7 olduğu bulunmuştur. Bu durum ilköğretim müfettişlerinin yaklaşık üçte ikisinin mesleki görevlerini yerine getirirken 'hiçbir zaman' veya 'çok nadir' duyarsızlaştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, 'İşim gereği bazı kimselere sanki kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum' (% 62.4), 'Başladığımdan beri insanlara karşı katılaştım' (% 39.1), ve 'İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil' (% 66) ifadelerine verdikleri yanıtlar 'hiçbir zaman' düzeyinde en yüksek yüzdeye sahip olurken, 'Bu mesleğin beni duygusal olarak giderek katılaştırmasından endişe ediyorum' (% 34) ve 'İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemleri için beni suçladıklarını hissediyorum' (% 33.5) ifadelerine 'bazen' düzeyinde katıldıklarını belirtmişlerdir.

İlköğretim müfettişlerinin, 'Bu mesleğe başladığımdan beri insanlara karşı katılaştım' şeklindeki ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 1.03$) düzeyinde iken, 'Bu mesleğin beni duygusal olarak giderek katılaştırmasından endişe ediyorum' şeklindeki ifadeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 1.27$) düzeyine çıkmaktadır. Bu durum, ilköğretim müfettişlerinin görevde kaldıkları sürece mesleğin kendilerini duygusal olarak giderek daha fazla katılaştırmasından endişe duydukları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.3. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

İlköğretim müfettişlerinin kişisel başarı düzeyine ilişkin ortalama ve standart sapma puanları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Düzeyine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Verileri

Boyut	N	$\bar{X}$	S
Kişisel Başarı Boyutu	197	2.68	0.57

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerine verilen puanların yüksekliği tükenmişliğin yüksek olduğunu gösterirken, kişisel başarı alt ölçeğine verilen puanların yüksekliği ise tükenmişliğin düşük olduğunu göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Tablo 18’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin tükenme duygusunun kişisel başarı boyutunda puan ortalaması $\bar{X} = 2.68$ ’dir. Bu değer, en üst puan olan 4 üzerinden değerlendirildiğinde, ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeylerinin orta düzey ile düşük düzey arasındaki sınırda olduğuna işaret etmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutuna ilişkin frekans ve yüzde değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19’da ilköğretim müfettişlerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde, kişisel başarı boyutunda tükenmişlik, ‘Bu meslekte birçok kayda değer işler başardım’ maddesinde ($\bar{X} = 2.29$) en yüksek düzeyde görülürken, ‘İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım’ ($\bar{X} = 3.02$) maddesinde en düşük düzeyde görülmüştür.

Tablo 19. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Dereceler İfadeler		0 Hiçbir Zaman		1 Çok Nadir		2 Bazen		3 Çoğu Zaman		4 Her Zaman		Toplam	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	$\bar{X}$
4	İşim gereği karşılaştığım insanların neler hissettiklerini hemen anlarım.	1	0.5	9	4.6	52	26.4	119	60.4	16	8.1	197	2.70
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.	1	0.5	13	6.6	39	19.8	120	60.9	24	12.2	197	2.76
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamlarını olumlu yönde etkilediğime inanıyorum.	2	1.0	24	12.2	58	29.4	86	43.7	27	13.7	197	2.56
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.	5	2.5	29	14.7	47	23.9	85	43.1	31	15.7	197	2.53
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.	2	1.0	7	3.6	31	15.7	100	50.8	57	28.9	197	3.02
18	İnsanlarla yakın bir ilişki içinde çalıştıktan sonra kendimi canlanmış hissederim.	2	1.0	11	5.6	54	27.4	92	46.7	38	19.3	197	2.77
19	Bu meslekte birçok kayda değer işler başardım.	3	1.5	37	18.8	66	33.5	82	41.6	9	4.6	197	2.29
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.	0	0.0	11	5.6	41	20.8	102	51.8	43	21.8	197	2.89
	Ortalama		0.9		9		24.6		49.9		15.5		

Bu durum, ilköğretim müfettişlerinin işleri gereği karşılaştıkları insanlarla aralarında rahat bir hava yarattıkları, ancak meslekte birçok kayda değer işler başardıklarını düşünmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin kişisel başarı hissi şeklindeki tükenmişlik boyutuna, en yüksek % 49.9 ile ‘çoğu zaman’, en düşük % 0.9 ile ‘hiçbir zaman’ düzeyinde katıldıkları görülmektedir. Kişisel başarı ifadelerine verilen yanıtların tümü ‘çoğu zaman’ düzeyinde en yüksek yüzdelere sahiptir. Bu durum ilköğretim müfettişlerinin yarısının görevlerini yerine getirirken ‘çoğu zaman’ kişisel başarı boyutu açısından tükenmedikleri, sadece %1’inin kendilerini ‘hiçbir zaman’ düzeyinde başarılı olarak algıladıkları şeklinde yorumlanabilir.

4.2.4. İlköğretim Müfettişlerinin Genel Tükenmişlik Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerinde puanların yüksekliği tükenmişliğin yüksek olduğunu gösterirken, kişisel başarı alt ölçeğinde puanların yüksekliği ise tükenmişliğin düşük olduğunu göstermektedir. Buna göre, ilköğretim müfettişleri tükenmişlik duygusunu; duygusal tükenme boyutunda orta düzeyde ($\bar{X} = 1.72$), duyarsızlaşma boyutunda düşük düzeyde ($\bar{X} = 1.04$), kişisel başarı boyutunda ise orta düzey ile düşük düzey arasındaki sınırdaki düzeyde ($\bar{X} = 2.68$) yaşamaktadırlar.

İlköğretim müfettişlerinin tüm boyutlardaki tükenmişlik puan ortalaması $\bar{X} = 1.36$ ’dır. Bu değer, en üst puan olan 4 üzerinden değerlendirildiğinde, ilköğretim müfettişlerinin orta düzeyde bir genel tükenmişlik duygusuna sahip olduklarını göstermektedir.

4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda İlgili Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri, “Duygusal tükenme” boyutunda cinsiyet, öğretmenlikteki branş, yaş, müfettişlikteki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevi, birlikte çalışılan müfettiş sayısı, görev yapılan il, aynı ilde görev yapma süresi, elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidi değişkenlerine göre incelenmiştir.

4.3.1. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet ve öğretmenlikteki branş değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılamaları arasındaki anlamlılık testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili T Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Cinsiyet	Erkek	183	1.68	0.72	195	2.74	0.00
	Kadın	14	2.23	0.65			
Öğretmenlikteki Branş	Sınıf Öğretmeni	167	1.76	0.71	195	2.05	0.04
	Alan Öğretmeni	30	1,46	0.80			

$P < 0.05$

Tablo 20’ye göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutunda cinsiyete göre [$t_{(195)} = 2.74$; $p < 0.05$] tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre kadın ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{X} = 2.23$), bu boyutta erkek meslektaşlarına göre ($\bar{X} = 1.68$) daha yüksek düzeyde tükendikleri bulunmuştur.

Bu sonuçlara dayanarak, kadın ilköğretim müfettişlerin erkek meslektaşlarına göre mesleklerinde daha fazla tükenmişlik duygusu yaşadıkları, duygusal tükenme boyutundaki puanlar arasında anlamlı fark olması nedeniyle, cinsiyetin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir değişken olduğu söylenebilir. Literatürde cinsiyetin duygusal tükenmeyi etkilemediğini gösteren bulgular yanında (Izgar, 2001), bu araştırmadaki bulgular,

Shapiro'nun (1987), Baysal'ın (1995) öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilgili yaptıkları araştırmaların sonuçları ve Sılığ'ın (2003) banka çalışanlarının tükenmişlik düzeyleriyle ilgili yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçları ortaya koymuştur. Buna göre, kadın ilköğretim müfettişlerinin, doğalarından gelen duygusal özellikleri, fiziksel olarak daha az dayanıklı olmaları ve insan ilişkilerine daha fazla önem verme eğilimlerinin, mesleklerini yaparken duygusal tükenmişliği daha yoğun yaşamalarında etken olduğu söylenebilir.

Diğer yandan Tablo 20'ye göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutunda öğretmenlikteki branş değişkenine göre [$t_{(195)}= 2.05$; $p<0.05$] tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlikteki branş değişkeni dikkate alındığında, sınıf öğretmenliği yapmış ilköğretim müfettişlerinin ($\bar{X}=1.76$), alan öğretmenliği yapmış olanlara göre ($\bar{X}=1.46$) daha yüksek düzeyde tükendikleri bulunmuştur.

Müfettişlikten önceki çalışma yaşamlarında sınıf öğretmenliği yapan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeylerinin branş öğretmenliği yapanlardan anlamlı olarak yüksek olması, sınıf öğretmenliğinde yaşça daha küçük öğrencilerle daha uzun zaman geçirilmesi nedeniyle duygusallığın arttığı, ayrıca alan öğretmenliğinden gelen müfettişlerin sayısının az olması nedeniyle (% 15.2), sınıf öğretmenliğinden gelen müfettişlerin branş öğretmenlerine rehberlik yaparken veya teftiş ederken zorlandıkları ve bunun tükenmişliklerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Izgar'ın (2001) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi ile branşları arasında duygusal tükenme boyutunda anlamlı ilişki bulunmuş, meslek dersi branşından olan yöneticilerin duygusal tükenmişliklerinin diğerlerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Gencer'in (2002) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu araştırmada ise, bu araştırma sonucundan farklı olarak branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinin sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

4.3.2. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin yaş ve müfettişlikteki kıdem değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Yaş	1) 31-40	110	1.90	0.68	2;194	12.56	0.00	1-2
	2) 41-50	65	1.61	0.70				1-3
	3) 51 ve üstü	22	1.12	0.71				2-3
Kıdem	1) 5 yıl ve az	59	1.67	0.72	4;192	8.53	0.00	1-5
	2) 6-10 yıl	87	1.98	0.60				2-3
	3) 11-15 yıl	31	1.44	0.83				2-5
	4) 16-20 yıl	8	1.34	0.43				
	5) 21 yıl ve üstü	12	0.99	0.64				

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algıları yaşa [$F_{(2-194)} = 12.56$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, 31-40 yaş arasında olan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.90$), hem 41-50 yaşlar arasında olan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X} = 1.61$), hem de 51 ve üstü yaşta bulunan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X} = 1.12$) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca 41-50 yaşları arasında bulunan ilköğretim müfettişlerinin bu boyuttaki tükenmişlik düzeyleri

($\bar{X}=1.61$), 51 ve üstü yaşlarda bulunan ilköğretim müfettişlerine ($\bar{X}=1.12$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Yaş değişkenine göre duygusal tükenme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, yaşın ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik ortalamaları genç grupta en yüksek iken, yaş ilerledikçe tükenmişlik ortalamalarının düştüğü ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle yaş ile tükenmişlik arasında ters bir ilişki vardır. Yaş ilerledikçe tükenmişlik azalmaktadır. Görevin ilk yıllarında daha idealist olarak göreve başlayarak birçok başarılar elde edeceğini, herkesin kendisiyle işbirliğine gideceğini düşünen ilköğretim müfettişlerinde, tecrübe eksikliğinin, önerilerinin yeterince dikkate alınmamasının ve beklentilerinin tam olarak karşılanmamasının tükenmişlik düzeylerini arttıran etkenler olduğu söylenebilir. Ülkemizde, literatürde yaşın duygusal tükenmeyi etkilemediğini gösteren bulgular yanında (Demir, 1995), etkileyen bir faktör olduğu bazı araştırmalarla ortaya konmuştur (Özmen 2001; Aslan, 2005). Yurt dışında ise, Maslach ve Jackson'ın (1981) yaptığı araştırmada, yaş yükseldikçe tükenmişliğin azaldığı bulunmuştur.

Tablo 21 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algılarının kıdeme [$F_{(4-192)}= 8.53$; $p<0.05$] göre de anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre 5 yıl ve altında kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.67$), 21 yıl ve üstü kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyinden ($\bar{X}=0.99$) daha yüksek bulunurken; 6-10 yıl kıdeme sahip olanların ($\bar{X}=1.98$), 11-15 yıl kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X}=1.44$) ve son olarak 6-10 yıl kıdemi olanların tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.98$), 21 yıl ve üstü kıdemi olanlardan ($\bar{X}=0.99$) daha yüksek bulunmuştur.

Müfettişlikteki kıdem değişkenine göre duygusal tükenme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, müfettişlikteki kıdemin ilköğretim

müfettişlerinin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik ortalamaları 6-10 yıllık kıdeme sahip olan grupta en yüksek düzeyde iken, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip grupta en düşük seviyeye inmektedir. Diğer yandan, 6-10 yıllık kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinde tükenmişlik düzeyleri, 5 yıl ve daha az süreyle müfettişlik yapan gruptan yüksek çıkmıştır. Aydın'ın (2002) yaptığı araştırmada da 6-10 yıllık kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin 1-5 yıllık kıdeme sahip olanlardan daha fazla tükendikleri bulunmuştur.

En yüksek tükenmişlik düzeyinin 6-10 yıllık kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinde çıkması, göreve yeni başlayanların idealist olarak çalışmaya başladıkları ilk yıllarda yüksek enerji ile çalıştıklarından tükenmişlik düzeylerinin düşük kaldığı, ancak 6-10 yıllık kıdeme sahip olduklarında mesleki olarak yıpranmaya başladıkları, umduklarını bulamayınca tükenmişlik yaşamaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Literatürde kıdem yılının tükenmişliği etkilemediğini ortaya koyan araştırmaların (Shapiro, 1987; Demir, 1995) tersine, bu araştırmada kıdem yılı arttıkça duygusal tükenme düzeyinin azaldığı, bu bulgunun Ergin (1993), Girgin (1995), Yıldırım (1996) ve İzgar'ın (2001) araştırma bulgularıyla da örtüştüğü görülmüştür.

4.3.3. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir. Medeni durum değişkeni 'evli', 'bekar', 'boşanmış' ve 'evli ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor' olarak düzenlenmiştir. Ancak 'boşanmış' grubunda hiç ilköğretim müfettişi olmaması nedeniyle bu grup analiz dışında bırakılmıştır.

Tablo 22. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Medeni Durum	1) Evli	176	1.67	0.71	2;194	3.82	0.02	1-3
	2) Bekar	7	1.92	0.82				
	3) Evli, ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor	14	2.20	0.74				
Öğrenim Durumu	1) Hizmetiçi Eğitimle Müfettiş Yetiş.	8	0.95	0.46	4;192	7.24	0.00	1-4 1-5 2-4
	2) 2+2 Lisans Tamamlama	22	1.28	0.79				
	3) 3+1 Lisans Tamamlama	15	1.34	0.77				
	4) E.Y.D. Lisans	120	1.85	0.68				
	5) Lisans Üstü	32	1.86	0.65				

Tablo 22’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algıları medeni duruma [$F_{(2-194)} = 3.82$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyleri, medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2.20$), evli ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X} = 1.67$) daha yüksek bulunmuştur.

Medeni durum değişkenine göre tükenmişliğin duygusal tükenme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, medeni durumun ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, duygusal tükenmişlik boyutunda tükenmişlik ortalamalarına sahip grupların, düşükten yükseğe doğru sırasıyla evli olanlar, bekar olanlar, evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayanlar şeklinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Evli olan grupta tükenmişlik ortalamalarının düşük, evli olduğu halde ailesi ayrı kentte yaşayanlarda ortalamaların yüksek çıkması, düzenli aile yaşantısının ve güçlü aile ilişkilerinin mesleki yaşantıya olumlu yansıdığı, sorunların paylaşıldığı ve sosyal destek sağlayarak tükenmişlik düzeyini azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde medeni durumun tükenmişliği etkilemediğini gösteren araştırmaların (Baysal, 1995; Girgin, 1995; Tümkiye, 1996) yanında, medeni durumla tükenmişlik arasında bir ilişki olduğu ve evli olanların bekarlara göre daha düşük duygusal tükenmişlik yaşadıklarını gösteren araştırmalar da mevcuttur (Maslach ve Jackson, 1981; Örmən, 1995).

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algılarının öğrenim durumuna [$F_{(4-192)} = 7.24$; $p < 0.05$] göre de anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre eğitim yönetimi ve denetimi lisans programı mezunu ilköğretim müfettişleri ($\bar{X} = 1.85$), hizmet içi eğitimle müfettiş yetiştirme programı mezunu ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X} = 0.95$) daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşarken; lisans üstü eğitim programı mezunu olanların ($\bar{X} = 1.86$), hizmet içi eğitimle müfettiş yetiştirme programı mezunu olanlardan ($\bar{X} = 0.95$) ve son olarak eğitim yönetimi ve denetimi lisans programı mezunu olanların tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.85$), 2+2 lisans tamamlama programı mezunu olanlardan ($\bar{X} = 1.28$) daha yüksek bulunmuştur.

Öğrenim durumu değişkenine göre duygusal tükenme, hizmet içi eğitimle müfettiş yetiştirme programı mezunu olan grupta en düşük, lisans üstü mezunu grupta ise en yüksek düzeyde ortaya çıkmıştır. Eğitim düzeyi ile duygusal tükenme arasında doğru bir orantı olduğu, ilköğretim müfettişlerinde eğitim düzeyi yükseldikçe duygusal tükenme düzeyinin de yükseldiği söylenebilir. Eğitim düzeyi artan ilköğretim müfettişlerinin eğitimin sorunlarına daha duyarlı oldukları, sorunların çözümü için daha fazla araştırma yaptıkları ve bu durumun onların tükenmişlik düzeylerini arttıran bir etken olduğu söylenebilir. Literatürde eğitim

düzeyi ile tükenmişliğin paralel olarak arttığı, bazı araştırmalarla da ortaya konmuştur (Maslach ve Jackson, 1981; Monlove, 1992; Izgar, 2001).

4.3.4. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma ve birlikte çalıştıkları müfettiş sayısı değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma	1) Yöneticilik Yapmayan	87	1.91	0.71	3;193	4.15	0.00	1-3 1-4
	2) Okulda Müdür Yardımcılığı	23	1.65	0.91				
	3) Bağımsız Okul Müdürlüğü	39	1.56	0.63				
	4) Diğer Yöneticilikler	48	1.52	0.66				
Birlikte Çalışılan Müfettiş Sayısı	1) 10 ve az	19	1.72	0.62	4;192	3.96	0.00	3-5
	2) 11-20	17	1.74	0.59				
	3) 21-30	15	1.20	0.56				
	4) 31-40	29	1.45	0.70				
	5) 41 ve üstü	117	1.84	0.75				

Tablo 23’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algıları müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma durumuna [$F_{(3-193)} = 4.15$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyleri, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi

gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.91$), hem bağımsız okul müdürlüğü yapan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=1.56$), hem de diğer yöneticilik görevi yapanlardan ($\bar{X}=1.52$) daha yüksek bulunmuştur.

Önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan grup ile yöneticilik yapan gruplar arasında duygusal tükenme boyutunda anlamlı fark bulunması, önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmanın ilköğretim müfettişlerinde tükenmişliği azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durumun, yöneticilik görevinin bireysel gelişim ve mesleki deneyim kazandırması, bürokrasi ve kamu kurumlarının işleyişinin daha yakından tanınması ile ilgili olduğu söylenebilir.

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algılarının birlikte çalıştıkları müfettiş sayısı durumuna [$F_{(4-192)}= 3.96$; $p<0.05$] göre de anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, 41 ve üstü müfettişle birlikte çalışan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.84$), 21-30 müfettişle birlikte çalışan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=1.20$) daha yüksek bulunmuştur.

Duygusal tükenme boyutunda, ilköğretim müfettişlerinin birlikte çalıştıkları müfettiş sayısı değişkenine göre elde edilen bulgular ‘görev yapılan il’ değişkenine göre elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir (Tablo 24). İlköğretim müfettişlerinin birlikte çalışabilecekleri ideal grubun 21-30 kişiden oluştuğu, daha az sayıda veya daha çok sayıda meslektaş grubuyla çalıştıklarında, diğer bir anlatımla ilköğretim müfettişleri çok kalabalık meslektaşla birlikte çalıştıklarında yalnızlaşmanın etkisiyle, çok az meslektaşla birlikte çalıştıklarında ise kişisel ilişkilerin artması nedeniyle duygusal tükenme düzeylerinin arttığı söylenebilir. Girgin’in (1995) yaptığı ve meslektaş desteği gören öğretmenlerde duygusal tükenmişlik düzeyinin düşük olduğunu bildiren araştırmanın yanında, Aydın’ın (2002) ilköğretim okulu yöneticilerinin bireysel tükenmişlik düzeylerinin

belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, en yüksek duygusal tükenme puanları 41-50 öğretmenle çalışan yöneticilerde ortaya çıkmıştır.

4.3.5. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, görev yaptıkları il ve aynı ilde görev yapma süresi değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düze y	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplararası Fark
Görev Yapılan İl	1) Adıyaman	29	1.45	0.70	8;188	3.95	0.00	3-6 3-1 6-8
	2) Batman	17	1.74	0.59				
	3) Diyarbakır	32	2.14	0.77				
	4) Gaziantep	40	1.56	0.79				
	5) Kilis	5	1.53	0.88				
	6) Mardin	15	1.20	0.56				
	7) Siirt	10	1.94	0.46				
	8) Şanlıurfa	45	1.88	0.62				
	9) Şırnak	4	1.41	0.56				
Aynı İlde Görev Yapma Süresi	1) 3 Yıl ve az	36	1.64	0.71	3;193	4.02	0.00	2-4
	2) 4-6 Yıl	104	1.82	0.69				
	3) 7-9 Yıl	32	1.80	0.79				
	4) 10 Yıl ve üstü	25	1.29	0.71				

Tablo 24’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algıları görev yaptıkları ile [$F_{(8-188)} = 3.95$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyleri, görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, Diyarbakır’da görev yapan ilköğretim müfettişlerinin

duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=2.14$), hem Mardin’de görev yapan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=1.20$), hem de Adıyaman’da görev yapan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=1.45$) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca Şanlıurfa’da görev yapan ilköğretim müfettişlerinin bu boyuttaki tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.88$), Mardin’de görev yapanlara ($\bar{X}=1.20$) göre daha yüksek bulunmuştur.

Diyarbakır ve Şanlıurfa’da görev yapan ilköğretim müfettişlerinde duygusal tükenmişliğin anlamlı düzeyde yüksek olması, bu illerin nüfus olarak büyük olması nedeniyle iş yoğunluğunun fazla, buna karşın ilköğretim müfettişi sayısının yetersiz olduğu, bu durumun da, tükenmişliği arttıran bir etken olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular MEB (2005) verileriyle de desteklenmektedir. MEB (2005) verilerine göre, sadece Güneydoğu Anadolu Bölgesinde değil, tüm ülke genelinde en çok ilköğretim müfettişi ihtiyacı bulunan illerin ilk ikisi Diyarbakır ve Şanlıurfa’dır. İşin belirli bir zaman içinde bitirilmesi zorunluluğu ve aşırı iş yükünün, ilköğretim müfettişlerinde gerilim oluşturarak tükenmişlik düzeyinin yükselmesine neden olduğu ileri sürülebilir. Literatürde de aşırı iş yükünün tükenmişliği etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Maslach ve Jackson, 1981: 106; Walcott, 1992; Randall, 1993; Sılığ, 2003).

Tablo 24 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algılarının, aynı ilde görev yapma süresine [$F_{(3-193)}= 4.02$; $p<0.05$] göre de anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, 4-6 yıl süreyle aynı ilde çalışan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.82$), 10 yıl ve üstü süreyle çalışan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=1.29$) daha yüksek bulunmuştur.

En yüksek tükenmişlik düzeyinin 4-6 yıl süreyle aynı ilde çalışan ilköğretim müfettişlerinde çıkması, göreve yeni başlayan müfettişlerin ildeki eğitim camiası içinde tanınmadığı, teftiş, inceleme ve soruşturma gibi yıpratıcı olabilecek görevlerde sınırlı olarak çalıştıklarından tükenmişlik düzeylerinin düşük kaldığı,

ancak 4-6 yıllık kıdeme sahip olduklarında mesleki olarak yıpranmaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca 10 yıl ve üstünde kıdeme sahip olan ilköğretim müfettişlerinde tükenmişlik düzeyinin en düşük düzeyde görülmesi, bu gruptaki müfettişlerin çalıştıkları ilde bulunmaktan memnun oldukları, başka illere tayinleri çıkabilecek şartlara sahipken kendi istekleriyle bu illerde görev yaptıklarından aynı ilde uzun süredir çalışmaya devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular, araştırmada diğer bir değişken olan ‘müfettişlikteki kıdem’ açısından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Tablo 21). Müfettişlikte 6-10 yıl süreyle çalışanların en yüksek duygusal tükenmişlik ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur.

4.3.6. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, meslekten elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev değişkenine göre oluşturdukları grupların duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25. İlköğretim Müfettişlerinin Duygusal Tükenme Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Elde Edilen Doyum Alanı	1) Psikolojik	54	1.56	0.71	2;194	6.61	0.00	3-1 3-2
	2) Sosyal	92	1.64	0.75				
	3) Ekonomik	51	2.02	0.62				
Stres Yaratan Görev Çeşidi	1) Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme	14	1.46	0.73	3;193	0.65	0.57	-
	2) Teftiş ve Değerlendirme	16	1.77	0.90				
	3) İnceleme	5	1.86	0.57				
	4) Soruşturma	162	1.73	0.72				

Tablo 25’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algıları meslekten en çok elde edilen doyum alanına [$F_{(2-194)}= 6.61$; $p<0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyleri, meslekten en çok elde edilen doyum alanına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, meslekten en çok ekonomik doyum elde eden ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=2.02$), hem psikolojik doyum elde eden ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=1.56$), hem de sosyal doyum elde edenlerden ($\bar{X}=1.64$) daha yüksek bulunmuştur.

Öncelikli olarak ekonomik doyum elde etmek için görev yapmanın, ilköğretim müfettişlerinde duygusal tükenme boyutunda tükenmişlik duygusunu arttırdığı, psikolojik ve sosyal doyum elde etmek için görev yapmanın tükenmişliği azalttığı söylenebilir. Bu durum, işinden ekonomik doyum elde etmeyi amaçlayan ilköğretim müfettişlerinin daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Izgar’ın (2001) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmada, işinden ekonomik doyum elde etmeyi amaçlayan okul yöneticilerin duygusal tükenmişlik düzeyleri diğer gruplara göre daha yüksek çıkmasına rağmen anlamlı ilişki bulunamamıştır. Dinham’ın (1996) araştırmasında ise mesleki doyum ile tükenmişlik arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Izgar, 2001).

Tablo 25’e bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme boyutundaki algılarının stres yaratan görev çeşidine göre [$F_{(3-193)}= 0.65$; $p>0.05$] anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme düzeyleri, stres yaratan görev çeşidine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.4. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda İlgili Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri, “Duyarsızlaşma” boyutunda cinsiyet, öğretmenlikteki branş, yaş, müfettişlikteki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevi, birlikte çalışılan müfettiş sayısı, görev yapılan il, aynı ilde görev yapma süresi, elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidi değişkenlerine göre incelenmiştir.

4.4.1. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet ve öğretmenlikteki branş değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılamaları arasındaki anlamlılık testi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili T Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Cinsiyet	Erkek	183	1.02	0.72	195	1.03	0.30
	Kadın	14	1.22	0.72			
Öğretmenlikteki Branş	Sınıf Öğretmeni	167	1.03	1.71	195	0.08	0.93
	Alan Öğretmeni	30	1.02	0.75			

P<0.05

Tablo 26’ya göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutunda cinsiyete göre [$t_{(195)}= 1.03$; $p>0.05$] tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, cinsiyetin ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Girgin'in (1995) yaptığı araştırmada, erkeklerin bayanlara göre daha yüksek duyarsızlaşma yaşadığı bulunmakla birlikte, bu araştırmada cinsiyetin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliği etkilemediğini ortaya koyan bulgular, literatürde cinsiyetin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliği etkilemediğini gösteren diğer araştırmalarla da desteklenmektedir (Yıldırım, 1996; Izgar, 2001; Sılığ, 2003).

Bunun yanında Tablo 26'ya göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutunda öğretmenlikteki branş değişkenine göre [$t_{(195)} = 0.08$; $p > 0.05$] tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlikteki branşları değişkenine göre duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, branşın duyarsızlaşma düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Özellikle branş değişkenine göre, sınıf öğretmenliği yapmış olan ilköğretim müfettişleri ($\bar{X} = 1.03$) ile alan öğretmenliği yapmış olanların ($\bar{X} = 1.02$) duyarsızlaşma ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu dikkat çekmektedir ($p = 0.93$). Öğretmenlikteki branş değişkenine göre duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığını gösteren bu araştırma, Izgar'ın (2001) okul yöneticileriyle yaptığı ve duyarsızlaşma ile branşlar arasında anlamlı ilişki olmadığını ifade eden araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

4.4.2. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin yaş ve müfettişlikteki kıdem değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplararası Fark
Yaş	1) 31-40	110	1.16	0.72	2;194	5.46	0.00	1-3
	2) 41-50	65	0.96	0.71				
	3) 51 ve üstü	22	0.64	0.53				
Müfettişlikteki Kıdem	1) 5 yıl ve az	59	0.90	0.54	4;192	3.62	0.00	1-2
	2) 6-10 yıl	87	1.23	0.79				
	3) 11-15 yıl	31	0.96	0.69				
	4) 16-20 yıl	8	0.70	0.38				
	5) 21 yıl ve üstü	12	0.66	0.78				

Tablo 27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algıları yaşa [$F_{(2-194)} = 5.46$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, 31-40 yaşları arasında olan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.16$), 51 ve üstü yaşlarda bulunan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X} = 0.64$) daha yüksek bulunmuştur.

Yaş değişkenine göre duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, yaşın ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada elde edilen bulgular, en genç grup olan 31-40 yaş grubunun en fazla duyarsızlaşma yaşadıklarını, yaş ilerledikçe tükenmişlik ortalamalarının düştüğünü göstermektedir. Yaşı daha genç olanların, meslekten elde etmeyi umdukları yüksek beklentilerini karşılayamamaları ve karşılaştıkları sorunlarla baş etme yollarında yeterli deneyime sahip olmamalarının tükenmişlik düzeylerini arttıran etkenler olduğu söylenebilir.

Bu araştırmada yaşın duyarsızlaşma boyutunda tükemişliği etkilediğini gösteren bulgular, literatürde (Ergin, 1993; Baysal, 1995; Izgar, 2001) çeşitli araştırmalarla paralellik göstermektedir.

Tablo 27'ye bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarının kıdeme [$F_{(4,192)} = 3.62$; $p < 0.05$] göre de anlamlı şekilde farklılaştığı görölmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre 6-10 yıl kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinin tükemişlik düzeyleri ($\bar{X} = 1.23$), 5 yıl ve altında kıdeme sahip olanlardan ($\bar{X} = 0.90$) daha yüksek bulunmuştur.

Müfettişlikteki kıdem değişkenine göre duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, müfettişlikteki kıdemin ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutunda tükemişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada, 6-10 yıllık kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinde tükemişlik düzeyleri, 5 yıl ve daha az süreyle müfettişlik yapan gruptan yüksek çıkmıştır. Aydın'ın (2002) yaptığı araştırmada da 6-10 yıllık kıdeme sahip olan okul yöneticilerinin 1-5 yıllık kıdeme sahip olanlardan daha fazla tükendikleri, Izgar'ın (2001) araştırmasında da müdürlük kıdemi 11-15 yıl olanlarda duyarsızlaşmanın daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dursun'un (2000) yaptığı araştırmada ise bu sonuçların aksine kıdem arttıkça tükemişliğin daha fazla yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca 6-10 yıllık kıdeme sahip olan ilköğretim müfettişlerinin, başka illere tayin istediği halde yer değiştirmelerde yaşanan güçlükler nedeniyle aynı ilde uzun yıllar çalışma durumunda kalmalarının yıpranmalarına neden olduğu söylenebilir. Bu bulgular, araştırmada diğer bir değişken olan 'görev yapılan ilde çalışma süresi' açısından elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir (Tablo 30). Görev yapılan ilde 4-9 yıl süreyle çalışanlar duyarsızlaşma boyutunda en yüksek tükemişlik ortalamasına sahiptir. Kıdem arttıkça tükemişlik ortalamasının düştüğü ve en düşük tükemişlik ortalamalarının 21 yıl ve üstü kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinde çıkması, kıdem arttıkça mesleki deneyimin de arttığı ve sorunlarla başa çıkma da değişik yöntemlerin geliştirildiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde 21 yıl ve daha uzun süreyle görev yapan ilköğretim müfettişlerinin, başka illere tayinleri çıkabilecek kıdeme sahipken, kendi istekleriyle bu illerde görev yapanlardan oluştuğu söylenebilir.

4.4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmada, medeni durum değişkeni ‘evli’, ‘bekar’, ‘boşanmış’ ve ‘evli ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor’ olarak düzenlenmiştir. Ancak ‘boşanmış’ grubunda hiç ilköğretim müfettişi olmaması nedeniyle bu grup analiz dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzey	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplararası Fark
Medeni Durum	1) Evli	176	0.99	0.68	2;194	3.45	0.03	1-3
	2) Bekar	7	1.34	0.94				
	3) Evli, ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor	14	1.45	0.86				
Öğrenim Durumu	1) Hizmetiçi Eğitimle Müfettiş Yetiş.	8	0.65	0.46	4;192	1.21	0.30	-
	2) 2+2 Lisans Tamamlama	22	0.94	0.68				
	3) 3+1 Lisans Tamamlama	15	0.82	0.68				
	4) E.Y.D. Lisans	120	1.08	0.75				
	5) Lisans Üstü	32	1.11	0.65				

Tablo 28’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algıları medeni duruma [$F_{(2-194)}= 3.45$; $p<0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.45$), evli ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=0.99$) daha yüksek bulunmuştur.

Medeni durum değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, medeni durumun ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Evli olan grupla, evli olduğu halde ailesi ayrı kentte yaşayanlar arasında anlamlı fark çıkması, düzenli aile yaşantısının çalışanlar için sosyal destek sağladığı ve sorunların paylaşılmasının tükenmişlik düzeyini azalttığı şeklinde yorumlanabilir. Literatürde çeşitli araştırmalarda medeni durum ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki olmadığı yönünde bulgular yanında (Baysal, 1995; Torun, 1995; Sılığ, 2003), Ergin’in (1993) çalışmasında medeni durum ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur.

Tablo 28 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarının öğrenim durumuna [$F_{(4-192)}= 1.21$; $p>0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Öğrenim durumu değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, öğrenim durumunun ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular, literatürde öğrenim durumunun duyarsızlaşma düzeyini etkilemediğini gösteren bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Izgar, 2001; Sılığ, 2003).

4.4.4. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma ve birlikte çalıştıkları müfettiş sayısı değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duyarsızlaşma boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma	1) Yöneticilik Yapmayan	87	1.18	0.74	3;193	4.50	0.00	1-4
	2) Okulda Müdür Yardımcılığı	23	1.15	0.93				
	3) Bağımsız Okul Müdürlüğü	39	1.01	0.56				
	4) Diğer Yöneticilikler	48	0.73	0.58				
Müfettiş Sayısı	1) 10 ve az	19	1.11	0.62	4;192	0.79	0.53	-
	2) 11-20	17	0.91	0.60				
	3) 21-30	15	0.77	0.62				
	4) 31-40	29	1.12	0.75				
	5) 41 ve üstü	117	1.05	0.75				

Tablo 29’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algıları müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma durumuna [$F_{(3-193)} = 4.50$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir.

Buna göre, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=1.18$), diğer yöneticilik görevi yapanlardan ($\bar{X}=0.73$) daha yüksek bulunmuştur.

Müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, medeni durumun ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul dışındaki eğitimin değişik kurumlarında yöneticilik görevinde bulunduktan sonra ilköğretim müfettişliği yapanların, bu kurumların işleyişi ile ilgili deneyimlerinin olması, sorun çözme becerilerinin gelişmiş olması, bürokrasinin işleyişinin daha yakından tanınması ve sosyal ilişkilerde aktif olmaları nedeniyle tükenmişlik düzeylerinin düşük kaldığı söylenebilir.

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarının birlikte çalıştıkları müfettiş sayısı durumuna [$F_{(4-192)}=0.79$; $p>0.05$] göre de anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Birlikte çalışılan müfettiş sayısı değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, birlikte çalışılan müfettiş sayısının ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aydın'ın (2002) araştırmasında okullarda bulunan öğretmen sayılarının yöneticilerde duyarsızlaşmayı anlamlı olarak etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca Girgin'in (1995) yaptığı çalışmada, duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyinin meslektaş desteği görme değişkenine göre anlamlı olmadığı bulunmuştur.

4.4.5. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, görev yaptıkları il ve aynı ilde görev yapma süresi değişkenlerine göre oluşturdıkları grupların duyarsızlaşma

boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplararası Fark
Görev Yapılan İl	1) Adıyaman	29	1.12	0.75	8;188	1.70	0.09	-
	2) Batman	17	0.91	0.60				
	3) Diyarbakır	32	1.19	0.74				
	4) Gaziantep	40	0.76	0.54				
	5) Kilis	5	1.24	0.57				
	6) Mardin	15	0.77	0.62				
	7) Siirt	10	1.02	0.48				
	8) Şanlıurfa	45	1.20	0.85				
	9) Şırnak	4	1.20	1.07				
Aynı İlde Görev Yapma Süresi	1) 3 Yıl ve az	36	0.90	0.73	3;193	1.86	0.13	-
	2) 4-6 Yıl	104	1.05	0.67				
	3) 7-9 Yıl	32	1.25	0.82				
	4) 10 Yıl ve üstü	25	0.86	0.68				

Tablo 30’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algıları görev yaptıkları ile $[F_{(8-188)} = 1.70; p > 0.05]$ göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Görev yapılan il değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, ilköğretim müfettişlerinin görev yaptıkları illerin duyarsızlaşma düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarının aynı ilde görev yapma süresi durumuna $[F_{(3-193)} = 1.86; p > 0.05]$ göre de anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, görev yaptıkları ile bağlı olarak da anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Aynı ilde görev

yapma süresi değişkenine göre tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, ilköğretim müfettişlerinin aynı ilde görev yapma sürelerinin duyarsızlaşma düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Aynı ilde görev yapma süresi değişkenine göre tükenmişliğin tüm boyutlarda benzer bir süreç izlediği, buna göre; ilk üç yıldan sonra artmaya başladığı, onuncu yıldan sonra düşüş eğilimine girdiği dikkat çekmektedir.

4.4.6. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, meslekten elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev değişkenlerine göre oluşturdukları grupların duygusal tükenme boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. İlköğretim Müfettişlerinin Duyarsızlaşma Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Elde Edilen Doyum Alanı	1) Psikolojik	54	0.93	0.74	2;194	1.78	0.17	-
	2) Sosyal	92	1.00	0.71				
	3) Ekonomik	51	1.19	0.70				
Stres Yaratan Görev Çeşidi	1) Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme	14	1.07	0.84	3;193	2.57	0.06	-
	2) Teftiş ve Değerlendirme	16	1.50	1.03				
	3) İnceleme	5	1.12	0.46				
	4) Soruşturma	162	0.98	0.66				

Tablo 31’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algıları meslekten en çok elde edilen doyum alanına [$F_{(2-194)} = 1.78$; $p > 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle

ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, meslekten en çok elde edilen doyum alanına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Anlamlı fark olmamakla birlikte duyarsızlaşma boyutunda en yüksek tükenmişlik puanlarının meslekten elde edilen doyum alanı olarak ekonomik doyum elde ettiğini belirten ilköğretim müfettişlerinde çıktığı görülmektedir ($\bar{X}=1.19$). Bu durum, işinden ekonomik doyum elde etmeyi amaçlayan ilköğretim müfettişlerinin daha fazla duyarsızlaşma yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Izgar'ın (2001) okul yöneticileriyle yaptığı araştırmada, işinden ekonomik doyum elde etmeyi amaçlayanların duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik düzeyleri anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır.

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma boyutundaki algılarının stres yaratan görev çeşidi durumuna [$F_{(3-193)}= 2.57$; $p>0.05$] göre de anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşma düzeyleri, stres yaratan görev çeşidine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ancak bu boyutta, kendilerinde en çok teftiş ve değerlendirme görevinin stres yarattığını belirten ilköğretim müfettişleri en yüksek duyarsızlaşma ortalamasına sahip olurken ($\bar{X}=1.50$), soruşturma görevinin stres yarattığını belirten ilköğretim müfettişlerinin en düşük duyarsızlaşma ortalamasına sahip olduğu ($\bar{X}=0.98$) dikkat çekmektedir.

4.5. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda İlgili Değişkenlere Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri, “Kişisel Başarı” boyutunda cinsiyet, öğretmenlikteki branş, yaş, müfettişlikteki kıdem, medeni durum, öğrenim durumu, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevi, birlikte çalışılan müfettiş sayısı, görev yapılan il, aynı ilde görev yapma süresi, elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidi değişkenlerine göre incelenmiştir.

4.5.1. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet ve öğretmenlikteki branş değişkenlerine göre oluşturdukları grupların kişisel başarı boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılamaları arasındaki anlamlılık testi sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Cinsiyet ve Öğretmenlikteki Branş Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili T Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzey	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Cinsiyet	Erkek	183	2.70	0.57	195	1.21	0.22
	Kadın	14	2.51	0.45			
Öğretmenlikteki Branş	Sınıf Öğretmeni	167	2.69	0.55	195	0.12	0.89
	Alan Öğretmeni	30	2.67	0.65			

$P < 0.05$

Tablo 32’ye göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda cinsiyete göre [$t_{(195)} = 1.21$; $p > 0.05$] tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri, cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda erkek ve kadın ilköğretim müfettişleri arasında anlamlı fark bulunmaması, cinsiyetin ilköğretim müfettişlerinde kişisel başarı boyutunda tükenmişliği etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki tabloya göre araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda öğretmenlikteki branş değişkenine göre

[$t_{(195)} = 0.12$; $p > 0.05$] tükenmişlik düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu sonuç, branşın ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda duyarsızlaşma düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.2. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin yaş ve müfettişlikteki kıdem değişkenlerine göre oluşturdukları grupların kişisel başarı boyutlarında tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Yaş ve Müfettişlikteki Kıdem Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Yaş	1) 31-40	110	2.59	0.52	2;194	4.12	0.01	1-3
	2) 41-50	65	2.77	0.59				
	3) 51 ve üstü	22	2.91	0.64				
Kıdem	1) 5 yıl ve az	59	2.67	0.47	4;192	2.35	0.06	-
	2) 6-10 yıl	87	2.58	0.56				
	3) 11-15 yıl	31	2.85	0.63				
	4) 16-20 yıl	8	2.81	0.69				
	5) 21 yıl ve üstü	12	2.99	0.68				

Tablo 33’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algıları yaşa [$F_{(2-194)} = 4.12$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, 31-40 yaş arasında olan ilköğretim müfettişlerinin

kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=2.59$), 51 ve üstü yaşta bulunan ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=2.91$) daha yüksek bulunmuştur.

Yaş değişkenine göre kişisel başarı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, yaşın ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu araştırmada tükenmişliğin yaş değişkenine göre aşama aşama gelişen bir olgu olduğunu gösteren bulgular literatürde yer alan bir çok araştırmayla paralellik göstermektedir (Maslach ve Jackson, 1981; Lee ve Ashforth, 1993; Demir, 1995; Baysal, 1996; Sılığ, 2003).

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algılarının kıdeme [$F_{(4-192)}= 2.35$; $p>0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Ancak, $p=0.06$ düzeyinde olduğu ve en yüksek tükenmişlik düzeyinin 6-10 yıllık kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinde ortaya çıktığı dikkat çekicidir. Bu bulgular, ilk yıllarda yüksek enerji ile çalışan ilköğretim müfettişlerindeki kişisel başarı düzeylerinin, 6-10 yıllık kıdeme sahip olduklarında mesleki olarak yıpranmaya başlayarak tükenmişliklerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.3. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular ve Yorum

Medeni durum değişkeni ‘evli’, ‘bekar’, ‘boşanmış’ ve ‘evli ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor’ olarak düzenlenmiştir. Ancak ‘boşanmış’ grubunda hiç ilköğretim müfettişi olmaması nedeniyle bu grup analiz dışında bırakılmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin medeni durum ve öğrenim durumu değişkenlerine göre oluşturdukları grupların kişisel başarı boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 34’de verilmiştir.

Tablo 34. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Medeni Durum ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Medeni Durum	1) Evli	176	2.72	0.52	2;194	4.20	0.01	1-3
	2) Bekar	7	2.60	1.00				
	3) Evli, ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor	14	2.27	0.72				
Öğrenim Durumu	1) Hizmetiçi Eğitimle Müfettiş Yetiş.	8	2.93	0.66	4;192	1.71	0.14	-
	2) 2+2 Lisans Tamamlama	22	2.86	0.69				
	3) 3+1 Lisans Tamamlama	15	2.84	0.63				
	4) E.Y.D. Lisans	120	2.61	0.51				
	5) Lisans Üstü	32	2.71	0.60				

Tablo 34’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algıları medeni duruma [$F_{(2-194)}= 4.20$; $p<0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri, medeni duruma bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=2.27$), evli ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=2.72$) daha yüksek bulunmuştur.

Medeni durum değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunması, medeni durumun ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyini etkileyen bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada evli ilköğretim müfettişlerinde kişisel başarı boyutunda tükenmişlik ortalamalarının en düşük seviyede çıkması, aile

yaşantısındaki düzenli ilişkilerin mesleki yaşantıya olumlu yansıdığı ve tükenmişlik düzeyini azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algılarının öğrenim durumuna [$F_{(4-192)} = 1.71$; $p > 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri, öğrenim durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.5.4. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma ve birlikte çalıştıkları müfettiş sayısı değişkenlerine göre oluşturdukları grupların kişisel başarı boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma ve Birlikte Çalıştıkları Müfettiş Sayısı Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Müfettişlikten Önce Yöneticilik Görevinde Bulunma	1) Yöneticilik Yapmayan	87	2.48	0.56	3;193	11.39	0.00	1-4 3-4
	2) Okulda Müdür Yardımcılığı	23	2.72	0.61				
	3) Bağımsız Okul Müdürlüğü	39	2.70	0.46				
	4) Diğer Yöneticilikler	48	3.03	0.45				
Birlikte Çalışılan Müfettiş Sayısı	1) 10 ve az	19	2.47	0.45	4;192	1.28	0.27	-
	2) 11-20	17	2.79	0.40				
	3) 21-30	15	2.88	0.51				
	4) 31-40	29	2.66	0.67				
	5) 41 ve üstü	117	2.68	0.58				

Tablo 35’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algıları müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma durumuna [$F_{(3-193)} = 11.39$; $p < 0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenme düzeyleri, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevinde bulunma durumuna bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre, müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2.48$), diğer yöneticilik görevi yapanlardan ($\bar{X} = 3.03$) daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, önceki çalışma hayatında bağımsız okul müdürlüğü yapan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X} = 2.70$), diğer yöneticilik görevi yapanlardan ($\bar{X} = 3.03$) daha yüksek bulunmuştur.

Diğer boyutlarda olduğu gibi kişisel başarı boyutunda da müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerinin diğer yöneticilik görevi yapanlardan anlamlı olarak yüksek çıkması dikkat çekicidir.

Tablo 35 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algılarının birlikte çalıştıkları müfettiş sayısına göre de [$F_{(4-192)} = 1.28$; $p > 0.05$] anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Birlikte çalıştıkları müfettiş sayısı değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, birlikte çalışılan müfettiş sayısının ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı düzeyini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.5. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, görev yaptıkları il ve aynı ilde görev yapma süresi değişkenlerine göre oluşturdukları grupların kişisel başarı

boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Görev Yaptıkları İl ve Aynı İlde Görev Yapma Süresi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzyey	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Görev Yapılan İl	1) Adıyaman	29	2.66	0.67	8;188	1.10	0.36	-
	2) Batman	17	2.79	0.40				
	3) Diyarbakır	32	2.59	0.52				
	4) Gaziantep	40	2.81	0.61				
	5) Kilis	5	2.65	0.54				
	6) Mardin	15	2.88	0.51				
	7) Siirt	10	2.43	0.44				
	8) Şanlıurfa	45	2.64	0.58				
	9) Şırnak	4	2.34	0.43				
Aynı İlde Görev Yapma Süresi	1) 3 Yıl ve az	36	2.86	0.57	3;193	2.96	0.06	-
	2) 4-6 Yıl	104	2.60	0.48				
	3) 7-9 Yıl	32	2.62	0.63				
	4) 10 Yıl ve üstü	25	2.86	0.72				

Tablo 36’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algıları, görev yaptıkları ile $[F_{(8-188)}= 1.10; p>0.05]$ göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri, görev yaptıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

Görev yapılan il değişkenine göre tükenmişliğin kişisel başarı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaması, ilköğretim müfettişlerinin görev yaptıkları illerin kişisel başarı düzeylerini etkileyen bir faktör olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algılarının aynı ilde görev yapma süresi durumuna $[F_{(3-193)}= 2.96; p>0.05]$ göre de anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Ancak, $p=0.06$ düzeyinde olduğu ve en yüksek tükenmişlik düzeyinin 4-6 yıllık kıdeme sahip ilköğretim müfettişlerinde ortaya çıktığı dikkat çekicidir. Bu bulgular, ilk yıllarda yüksek enerji ile çalışan ilköğretim müfettişlerindeki kişisel başarı düzeylerinin, 4-6 yıllık kıdeme sahip olduklarında mesleki olarak yıpranmaya başlayarak tükenmişliklerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5.6. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Bulgular Ve Yorum

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin, meslekten elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidi değişkenlerine göre oluşturdukları grupların kişisel başarı boyutunda tükenmişliğe ilişkin algılarının varyans analizi sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Başarı Boyutunda Meslekten Elde Edilen Doyum Alanı ve Stres Yaratan Görev Çeşidi Değişkenlerine Göre Tükenmişlikle İlgili Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Düzy	N	$\bar{X}$	S	sd	F	P	Gruplar arası Fark
Elde Edilen Doyum Alanı	1) Psikolojik	54	2.84	0.53	2;194	10.46	0.00	3-1 3-2
	2) Sosyal	92	2.75	0.59				
	3) Ekonomik	51	2.39	0.44				
Stres Yaratan Görev Çeşidi	1) Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme	14	2.93	0.61	3;193	1.73	0.16	-
	2) Teftiş ve Değerlendirme	16	2.52	0.85				
	3) İnceleme	5	2.40	0.56				
	4) Soruşturma	162	2.69	0.52				

Tablo 37’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algıları meslekten en çok elde edilen doyum alanına [$F_{(2-194)}= 10.46$; $p<0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğu Scheffe ve Dunnett C testleri ile incelenmiştir. Buna göre,

meslekten en çok ekonomik doyum elde eden ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenmişlik düzeyleri ($\bar{X}=2.39$), hem psikolojik doyum elde eden ilköğretim müfettişlerinden ($\bar{X}=2.84$), hem de sosyal doyum elde edenlerden ($\bar{X}=2.75$) daha yüksek bulunmuştur.

Meslekten elde edilen doyum alanı olarak en çok ekonomik doyum elde ettiğini belirten ilköğretim müfettişleri, kişisel başarı ortalaması en yüksek çıkan grup olmuştur ($\bar{X}=2.39$). Bu durum, işinden ekonomik doyum elde etmeyi amaçlamanın ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarılarını olumsuz etkileyen bir durum olduğu şeklinde yorumlanabilir. Izgar'ın (2001) yaptığı araştırmada, elde edilen doyum açısından gruplar arasında kişisel başarı boyutunda anlamlı fark bulunmuş olup, işinden ekonomik doyum elde etmeyi amaçlayanların tükenmişlik düzeyleri yüksek bulunmuştur. Dinham'ın (1996) araştırmasında da mesleki doyum ile tükenmişlik arasında ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Akt. Izgar, 2001).

Aynı tabloya bakıldığında, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutundaki algılarının stres yaratan görev çeşidi durumuna [$F_{(3-193)}= 1.73$; $p>0.05$] göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarı boyutunda tükenme düzeyleri, stres yaratan görev çeşidine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına göre ulaşılan sonuçlara yer verilerek öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre ulaşılan kişisel özelliklere ve alt problemlere ilişkin sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

5.1.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan ilköğretim müfettişlerinin;

1) % 7.1'i kadın, % 92.9'u erkektir. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun erkek olduğu görülmüştür.

2) % 84.8'inin öğretmenlikteki branşı sınıf öğretmenliği, % 15.2'sinin de alan öğretmenliğidir. İlköğretim müfettişlerinin branşlara göre dağılımı dengesiz bulunmuştur.

3) % 55.8'i 31-40 yaşları arasında, % 33'ü 41-50 yaşları arasında, % 11.2'si ise 50 yaşın üstündedir.

4) % 29.9'u 5 yıl ve daha az hizmet süresine sahipken; % 44.2'si 6-10 yıl, %15.7'si 11-15 yıl, % 4.1'i 16-20 yıl, % 6.1'i ise 20 yıldan fazla süreyle müfettişlik görevi yapmaktadır. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan her dört ilköğretim müfettişinden üçü, 10 yıldan az müfettişlik kıdemine sahiptir.

5) % 89.3'ü evli, % 3.6'sı bekar, % 7.1'i evli ancak ailesi ayrı kentte yaşamaktadır. İlköğretim müfettişlerinin büyük bir kısmı evlidir.

6) % 60.9'u eğitim yönetimi ve denetimi bölümü lisans mezunu, % 16.2'si lisans üstü mezunu, % 11.2'si 2+2 lisans tamamlama mezunu, % 7.6'sı 3+1 lisans tamamlama mezunu, % 4.1'i hizmet içi eğitim alarak ilköğretim müfettişi olmuştur.

7) % 44.2'si önceki çalışma hayatlarında yöneticilik yapmamış, % 11.7'si okulda müdür yardımcılığı, % 19.8'i bağımsız okul müdürlüğü, % 24.3 ise eğitim sistemi içinde farklı yöneticilikler yapmıştır.

8) % 9.7'si 10 ve daha az meslektaşla, % 8.6'sı 11-20 meslektaşla, % 7.6'sı 21-30 meslektaşla, % 14.7'si 31-40 meslektaşla, % 59.4'ü 41 ve daha fazla meslektaşla birlikte çalışmaktadır.

9) % 14.7'si Adıyaman'da, % 8.6'sı Batman, % 16.2'si Diyarbakır, % 20.3'ü Gaziantep, % 2.5'i Kilis, % 7.6'sı Mardin, % 5.1'i Siirt, % 22.9'u Şanlıurfa ve % 2.1'i Şırnak'ta çalışmaktadır.

10) % 52.8'i 4-6 yıldır, % 18.3'ü 3 yıl ve daha az, % 16.2'si 7-9 yıl, % 12.7'si 10 yıl ve daha fazla aynı ilde görev yapmaktadır.

11) % 27.4'ü mesleğinden en fazla psikolojik doyum, % 46.7'si en fazla sosyal doyum, % 25.9'u ise en fazla ekonomik doyum elde etmektedir.

12) % 7.1'i rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini, % 8.1'i teftiş ve değerlendirme görevini, % 2.5'i inceleme görevini ve % 82.3'ü soruşturma görevini en fazla stres yaratan görev olarak belirtmiştir.

5.1.2. Alt Problemlere İlişkin Sonuçlar

5.1.2.1. Duygusal Tükenme Boyutuna İlişkin Tükenmişlik Düzeyleri

a) Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, *duygusal tükenme* boyutunda orta düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

b) İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygusuna ilişkin algıları, duygusal tükenme boyutunda stres yaratan görev çeşidine göre farklılaşmamakta; buna karşın, cinsiyete, öğretmenlikteki branşa, yaşa, müfettişlikteki kıdeme, medeni duruma, öğrenim durumuna, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevine, birlikte çalışılan müfettiş sayısına, görev yapılan ilde, aynı ilde görev yapma süresine ve elde edilen doyum alanına bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Buna göre, kadın ilköğretim müfettişleri, erkek meslektaşlarına göre; daha önceki çalışma hayatında sınıf öğretmenliği yapmış olanlar, alan öğretmenliği yapmış olanlara göre daha yüksek düzeyde duygusal tükenme yaşamaktadır. Diğer yandan, genç olan ilköğretim müfettişleri, yaşça kendilerinden daha ileri yaşta olanlara göre; 10 yıl ve daha az süreyle müfettişlik yapanlar, 21 yıl ve daha fazla süreyle müfettişlik yapanlara göre ve 6-10 yıl süreyle müfettişlik yapanlar, 11-15 yıl süreyle müfettişlik yapanlara göre; evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişleri, evli olanlara göre duygusal tükenme boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Yine bulgulara göre, lisans ve lisans üstü mezunu olanlar, hizmet içi eğitim veya lisans tamamlama programı mezunlarına göre; müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan ilköğretim müfettişleri, yöneticilik yapanlara göre; 41 ve daha fazla müfettişle birlikte çalışanlar, 21-30 müfettişle birlikte çalışanlara göre; Diyarbakır'da görev yapan ilköğretim müfettişleri Mardin ve Adıyaman'da görev yapanlara, ayrıca Şanlıurfa'da görev yapan müfettişler Mardin'de görev yapanlara göre, duygusal tükenme boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

Bulgulara göre ayrıca, 4-6 yıl süreyle aynı ilde çalışan ilköğretim müfettişleri, 10 yıl ve daha fazla süreyle aynı ilde çalışan ilköğretim müfettişlerine göre; son olarak meslekten en çok ekonomik doyum elde eden ilköğretim müfettişleri, psikolojik doyum ve sosyal doyum elde edenlere göre duygusal tükenme boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

5.1.2.2. Duyarsızlaşma Boyutuna İlişkin Tükenmişlik Düzeyleri

a) Elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, *duyarsızlaşma* boyutunda düşük düzeyde tükenmişlik yaşamaktadırlar.

b) Katılımcıların tükenmişlik duygusuna ilişkin algıları, duyarsızlaşma boyutunda cinsiyete, öğretmenlikteki branşa, öğrenim durumuna, birlikte çalıştıkları müfettiş sayısına, görev yaptıkları illere, aynı ilde görev yapma süresine, meslekten elde edilen doyum alanına, stres yaratan görev çeşidine göre farklılaşmamakta; buna

karşın, yaş, müfettişlikteki kıdem, medeni durum, yöneticilik görevinde bulunmaya bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Buna göre, genç ilköğretim müfettişleri, yaşça kendilerinden daha ileri yaşta olanlara göre; 6-10 yıl süreyle müfettişlik yapanlar, 5 yıl ve daha az süreyle müfettişlik yapanlara göre; evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişleri, evli olanlara göre; son olarak müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan ilköğretim müfettişleri, yöneticilik yapanlara göre duyarsızlaşma boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

5.1.2.3. Kişisel Başarı Boyutuna İlişkin Tükenmişlik Düzeyleri

a) Araştırmada elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, *kişisel başarı* boyutunda orta düzey ile düşük düzey arasındaki sınırdan tükenmişlik yaşamaktadırlar.

b) Araştırmaya katılanların tükenmişlik duygusuna ilişkin algıları, kişisel başarı boyutunda cinsiyete, öğretmenlikteki bransa, kıdeme, öğrenim durumuna, birlikte çalıştıkları müfettiş sayısına, görev yaptıkları illere, aynı ilde görev yapma süresine, stres yaratan görev çeşidine göre farklılaşmamakta; buna karşın, yaş, medeni durum, yöneticilik görevinde bulunma, elde edilen doyum alanına bağlı olarak farklılık göstermektedir.

Buna göre, genç ilköğretim müfettişleri, yaşça kendilerinden daha ileri yaşta olanlara göre; evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişleri evli olanlara göre; müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan veya bağımsız okul müdürlüğü yapanlar, eğitimin diğer kademelerinde yöneticilik yapanlara göre, kişisel başarı boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar. Yine aynı boyutta, meslekten en çok ekonomik doyum elde eden ilköğretim müfettişleri, psikolojik doyum ve sosyal doyum elde edenlere göre, kişisel başarı boyutunda daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar.

5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Araştırmada ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygusunu orta düzeyde yaşadıkları bulunmuştur. Özellikle tükenmişlik düzeyleri yüksek olan genç ilköğretim müfettişleri, ilk yıllarındaki gayretli çalışmalarından sonra mesleki olarak tükenmeye başladıklarından, ilköğretim müfettiş yardımcılarının, mesleğe ilk girişlerinde yetiştirilmeleri amacıyla verilen hizmet içi eğitim kursunda tükenmişlik kavramı ve tükenmişlikle mücadele etme yolları üzerinde durulmalıdır.

2. İlköğretim müfettişleri içinde bayanların oranının yükseltilmesi için, tükenmişlik düzeyleri daha yüksek olan bayan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişliklerine neden olan etkenleri ortadan kaldırarak mesleğin bayanlar için daha cazip hale getirilmesi gerektiği söylenebilir.

3. Tükenmişlik ortalamaları tüm boyutlarda, 6-10 yıllık müfettişlik kıdemine sahip olan ilköğretim müfettişlerinde en yüksek düzeydedir. Görevlerinin ilk yıllarında daha gayretli çalıştıktan sonra 6-10 yıllık müfettişlik kıdemine sahip olduklarında bulundukları bölgedeki görev sürelerini tamamlamalarına karşın tayin güçlükleri nedeniyle tükenmişlik düzeyleri arttığından, ilköğretim müfettişlerinin yaşadıkları tayin güçlüklerini önleyici çalışmalar yapılabilir.

4. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunu, duygusal tükenmeleri yüksek olan sınıf öğretmenliği kökenli müfettişler oluşturmaktadır. Yeni müfettiş alımlarıyla farklı branşlardan ilköğretim müfettişlerinin sayısı arttırılabilir.

5. Müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı şekilde düşük çıktığından, 'yöneticilik yapmış olma' ilköğretim müfettişi alımlarında öncelik verilen bir nitelik olabilir.

6. İlköğretim müfettişlerinin eğitim düzeyi yükseldikçe duygusal tükenme düzeyi de yükselmektedir. Kendilerini geliştiren, eğitim düzeylerini yükselten ilköğretim müfettişlerine maddi-manevi bazı ayrıcalıklar kazandırma yönünde

düzenlemeler yapılabilir. Örneğin, üst görevlere yükselmelerde öncelik verilebilir veya maaşlarında ek artışlar sağlanabilir.

7. İlköğretim müfettişi ihtiyacı fazla olan illerdeki müfettişlerin tükenmişlik düzeyleri yüksek çıkmıştır. İllerin ilköğretim müfettişi ihtiyaçlarının kısa sürede giderilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

8. Evli olduğu halde ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişlerinde tükenmişlik düzeyi yüksek çıkmıştır. Bu konumda olan ilköğretim müfettişlerinin ailelerini görev yaptıkları kente getirebilmeleri için lojman, çocuklarının eğitimi vb. ihtiyaçlarda gerekli destek sağlanabilir.

9. Aynı ilde 4-9 yıldır görev yapan ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenmeleri diğer gruplara göre yüksek bulunmuştur. Aynı ilde ilk üç yıldan sonra mesleki olarak yıpranmaya başlayan bu gruptaki ilköğretim müfettişlerinin başka illere yer değiştirme isteklerinin karşılandığı bir tayin sistemi oluşturulabilir.

10. 21-30 kişilik meslektaş grubuyla çalışan ilköğretim müfettişlerinde tükenmişlik düzeyleri düşmektedir. Müfettiş sayısının daha az veya fazla olduğu illerde iletişim kanallarının açık tutulduğu; yalnızlaşma duygusu, rol belirsizliği ve rol çatışmalarını önlemeye yönelik destekleyici, kişisel ilişkileri geliştirici bir örgüt iklimi yaratılabilir.

11. İlköğretim müfettişlerinde, mesleklerinden en çok ekonomik doyum elde ettiğini belirtenler % 25.9 ile en düşük düzeyde kaldığından, ilköğretim müfettişliğinin ekonomik olarak daha cazip hale getirilmesi gereklidir.

Araştırmacılar için ise aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Bu araştırmanın evrenini Güneydoğu Anadolu Bölgesinde bulunan illerdeki ilköğretim müfettişleri oluşturmuştur. Tüm ilköğretim müfettişlerini kapsayacak şekilde benzer bir araştırma yapılabilir.

2. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlikle başa çıkma yolları üzerinde araştırma yapılabilir.

3. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlikleri ile iş doyumları ve örgütsel bağlılıkları üzerinde araştırma yapılabilir.

4. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişliklerinin okul müdürü ve öğretmenleri üzerindeki etkisi araştırılabilir.

EKLER LİSTESİ

EK	Sayfa
1. Araştırmaya Katılan İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Bilgi Formu ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	132
2. Milli Eğitim Bakanlığı’ndan Alınan Anket Uygulaması İzin Yazısı....	136

EK 1

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN TÜKENMİŞLİK DUYGUSU ANKET FORMU

Sayın İlköğretim Müfettişi,

Bu anket formu, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında çalışılmakta olan “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Duygusu” adlı yüksek lisans tezi ile ilgilidir. Anketi yanıtlayarak katkıda bulunacağınız bu araştırmanın, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini saptayarak eğitim sistemindeki denetim sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı umulmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır. İki bölümden oluşan anket sorularına vereceğiniz yanıtların doğruluğu, araştırmanın niteliği açısından çok önemlidir. Değerli yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Adnan ENGİN

(Şanlıurfa İli İlköğretim Müfettişi)

Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

Bu bölümde kişisel bilgiler bulunmaktadır. Cevaplarınızı istatistiksel olarak değerlendirirken karşılaştırma yapabilmek için bazı kişisel bilgilere ihtiyaç duyulacaktır. Lütfen size uygun gelen seçeneğin karşısındaki ayraç () içine, “X” işareti koyunuz.

1) Cinsiyetiniz

a- () Erkek

b- () Kadın

2) Öğretmenlikteki branşınız

a- () Sınıf Öğretmeni

b- () Alan Öğretmeni

3) Yaşınız

a- () 31- 40

c- () 41-50

d- () 51 ve üstü

4) Müfettişlikteki kıdeminiz

a- () 5 yıl ve daha az

b- () 6-10 yıl

c- () 11-15 yıl

d- () 16-20 yıl

e- () 21 yıl ve daha fazla

5) Medeni Durumunuz

- a- () Evli b- () Bekar
c- () Boşanmış d- () Evli, ancak ailesi ayrı kentte yaşıyor

6) Öğrenim durumunuz

- a- () Hizmetiçi Eğitimle İlköğr. Müf.Yet. Programı
b- () 2+2 Lisans tamamlama programı
c- () 3+1 Lisans tamamlama programı
d- () EYD Lisans programı
e- () Lisans Üstü

7) Önceki çalışma hayatınızdaki yöneticilik göreviniz

- a- () Yöneticilik Yapmadım b- () Okulda Müdür Yardımcılığı
c- () Bağımsız Okul Müdürlüğü d- () Diğer Yöneticilikler

8) Şu anda görev yaptığınız ilde bulunan ilköğretim müfettiş sayısı

- a- () 10 ve az b- () 11- 20 c- () 21-30 d- () 31-40 e- () 41 ve üstü

9) Görev yaptığınız il

- a- () Adıyaman b- () Batman
c- () Diyarbakır d- () Gaziantep
e- () Kilis f- () Mardin
g- () Siirt h- () Şanlıurfa
ı- () Şırnak

10) Şu anda görev yaptığınız ilde kaç yıldır çalışıyorsunuz ?

- a- () 3 yıl ve az b- () 4-6 yıl c- () 7-9 yıl d- () 10 yıl ve üstü

11) İlköğretim Müfettişliğinden en fazla elde ettiğiniz doyum alanı hangisidir ?

- a- () Psikolojik doyum b- () Sosyal Doyum c- () Ekonomik doyum

12) MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde yer alan görevlerden sizde en fazla stres yaratana hangisidir?

- a- () Rehberlik ve iş başında yetiştirme, b- () Teftiş ve Değerlendirme,
c- () İnceleme, d- () Soruşturma,

BÖLÜM II

Tükenmişlik Ölçeği

Bu bölümde görevinizle ilgili tutumlarınızı yansıtan ifadeler yer almaktadır. Sizden istenen, her bir ifadeye belirtilen durumu ne kadar sıklıkla yaşadığınızı belirtmenizdir. Bunun için her ifadeye katılma derecenizi ‘Hiçbir zaman’, ‘Çok nadir’, ‘Bazen’, ‘Çoğu zaman’, ‘Her zaman’ seçeneklerinden birisine (x) işareti koyarak belirtiniz. Ölçekte yer alan “işim gereği karşılaştığım insanlar” işinizle ilgili olarak karşılaştığınız öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer personeli ifade etmektedir. Lütfen, cevaplarınızı bunu dikkate alarak veriniz.

	İFADELER	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1	İşimden soğuduğumu hissediyorum					
2	İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.					
3	Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.					
4	İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlarım.					
5	İşim gereği bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.					
6	Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.					
7	İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.					
8	Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum.					
9	Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum.					
10	Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.					
11	Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum.					

	İFADELER	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
12	Çok şeyler yapabilecek güçteyim.					
13	İşimin beni kısıtladığını düşünüyorum.					
14	İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.					
15	İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.					
16	Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.					
17	İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratırım.					
18	İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissedirim.					
19	Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.					
20	Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.					
21	İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.					
22	İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum.					

Sn. H.Ö. COŞKUN
05.05.2005
44

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

Sayı : B.08.0.APK.0.03.05.01-01/2454

26/04/2005

Konu : Araştırma İzni

ŞANLIURFA VALİLİĞİNE
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 08.04.2005 tarih ve 11120 sayılı yazısı.

Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek Lisans öğrencisi Adnan ENGİN'in " Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Duygusu Üzerine" konulu araştırma çalışmasını Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis, Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve Şırnak illerinde görev yapan ilköğretim Müfettişlerinde uygulama izin talebi incelenmiştir.

Söz konusu anketin uygulanması Bakanlığımızca uygun görülmüş olup, eğitim-öğretim faaliyetlerinin aksatılmaması şartıyla ekte bir örneği gönderilen anketin araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için gerekli kolaylığın gösterilmesini rica ederim.


Nurettin KONAKLI
Bakan a.
Kurul Başkanı V.

3066

45
A

EKLER :

1- Anket (4 Sayfa)

DAĞITIM :

Batman, Diyarbakır, Gaziantep, Kilis,

Mardin, Siirt, Şanlıurfa ve

Şırnak illeri Millî Eğitim Müdürlükleri

EĞİTİM
%100
DANIŞMA HATTI
444 0 632

Atatürk Bulvarı Nu: 98 Kızılay 06650 ANKARA
Telefon: 425 00 86 - 425 33 67 Faks : 418 64 01
e - posta : apk @ meb.gov.tr Elektronik ağ : www.meb.gov.tr

KAYNAKLAR

- Aksu, A, Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Örgüt İklimi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya, 1994.
- Açıkgöz, K, **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**, Kanyılmaz Matbaası, İzmir, 1994.
- Altıntaş, R, **İlköğretim Teftişi**, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, (8), Ankara, 1980.
- Altunışık, R, Coşkun, R, Engin, Y, Bayraktaroğlu, S, **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri**, Sakarya Kitabevi, Adapazarı, 2001.
- Arslan, H, Polat, S, İlköğretim Denetmen Yardımcıları Yaptıkları Denetim Etkinlikleri İle Eğitimin Kalitesini Ne Derecede Artırdıklarına İlişkin Algıları, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 28, (128), s.39-46, 2003.
- Aslan, D, Kiper, N, Karaağaoğlu, E, **Türkiye’de Tabip Odalarına Kayıtlı Olan Bir Grup Hekimde Tükenmişlik Sendromu ve Etkileyen Faktörler**, Türk Tabipleri Birliği Yayınları, Ankara, 2005.
- Aydın, M, **Eğitim Yönetimi**, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara, 1991.
- Aydın, M, **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Pegem Yayınları, Ankara, 1993.
- Aydın, L, İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bireysel Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2002.
- Balay, R., Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- Baltaş, A, Baltaş, Z, **Stres ve Başa Çıkma Yolları**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1998.
- Başar, H, **Eğitim Denetçisi, Roller, Yeterlikleri, Seçilmesi, Yetiştirilmesi**, Pegem Yayınları, Ankara, 1993.
- Başaran, İ. E, **Yönetim**, Gül Yayınevi, Ankara, 1989.
- Başaran, İ. E, **Eğitim Yönetimi, Nitelikli Okul**, Feryal Matbaası, Ankara, 2000.
- Başaran, İ. E, **Örgütsel Davranış, İnsanın Üretim Gücü**, Feryal Matbaası, Ankara, 2000.

- Başaran, İ. E, **Yönetimde İnsan İlişkileri, Yönetmel Davranış**, Aydan Web Tesisleri, Ankara, 1998.
- Baysal, A, Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1995.
- Beemsterboer, J, Burnout Definitions and Health Care Management, **Social Work in Health Care**, 10, 1, 1984. Akt. Işıksan, V, **Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları**, Sandal Yayınları, Ankara, 2004.
- Bilgen, N, **Milli Eğitim Bakanlığında Yeni Bir Teftiş Anlayışı Yapı ve İşleyişi**, Tem-Sen Yayınları, No: 2, Ankara, 2004.
- Bursalıoğlu, Z, **Okul Yönetiminde Yeni yapı ve Davranış**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 107, Ankara, 1982.
- Bursalıoğlu, Z, **Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 51, Ankara, 1975.
- Büyüköztürk, Ş, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegema Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Cerit, Y, Teftiş ve Öğretmen, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, (223), Ankara, 1996.
- Çam, O, Hemşirelerde Tükenmişlik (Burnout) Sendromunun Araştırılması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir, 1991.
- Çam, O, 'Tükenmişlik Envanterinin Geçerlilik ve Güvenirliğinin Araştırılması', **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, (Ed.) R. Bayraktar, İ. Dağ, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, s.155-160, Ankara, 1993.
- Çokluk, Ö, Örgütlerde Tükenmişlik, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar**, C. Elma, K. Demir (Ed). Anı Yayıncılık, s.109-133, Ankara, 2003.
- Daly, S, Principal Burnout in the Public Scholls, **Dissertation Abstract International**, 53, (7), 2177 A, 1992.
- Demir, A. Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas, 1995.
- Demirel, Ö, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Usem Yayınları, Ankara, 1993.
- Densten, İ, Re-thinking Burnout, **Journal of Organizational Behaviour**, 22, (8), s.833-839, 2001.

- Dinham, S, Scott, C, Teacher Satisfaction, Motivation and Health: Phase One of The Teacher 2000 Project, The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New York, Akt. Izgar, H, **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- Dursun, S, Öğretmenlerde Tükenmişlik ile Yükleme Biçimi, Cinsiyet, Eğitim Düzeyi ve Hizmet Süresi Değişkenleri Arasındaki Yordayıcı İlişkilerin İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon, 2000.
- Eren, E, **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, 2001.
- Ergin, C, Maslach Tükenmişlik Ölçeği, **Psikiyatri, Psikoloji ve Psikofarmakoloji Dergisi**, 1, (2), s.58-59, Ankara, 1993.
- Ergin, C, 'Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması', **VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları**, Ed. R. Bayraktar, İ. Dağ, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Düzenleme Kurulu ve Türk Psikologlar Derneği Yayını, s.143-154, Ankara, 1993.
- Garcia, F.J., Munoz, E.M. and Ortiz, M.A. Personality and Contextual Variables In Teacher Burnout. **Article In Pres**, www.sciencedirect.com., 2004.
- Gençer, A, Öğretmenlerin İş Doyumu ile Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 2002.
- Girgin, G, İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi, İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 1995.
- Gökdaş, Ö, İlköğretim Müfettişleri İle Aday Öğretmenlerin, Rehberlik Algı ve Beklentilerinin Karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2003.
- Güney, S, **Davranış Bilimleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- Işıksan, V, **Çalışma Hayatında Stres ve Başa Çıkma Yolları**, Sandal Yayınları, Ankara, 2004.
- Izgar, H, **Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2001.
- Kaptan, S, **Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri**, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara, 1998.

- Karasar, N, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara, 1994.
- Kaya, Y.K., **Eğitim Yönetimi**, Set Ofset, Ankara, 1993.
- Kayıkçı, K, **Milli Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Alguları ve İş Doyum Düzeyleri**, Tem-Sen Yayınları No:6, Ankara, 2005.
- Kırılmaz, A. Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N., ‘İlköğretimde Çalışan Bir Öğretmen Grubunda Tükenmişlik Durumu Araştırması’, **İlköğretim-Online**, 2, (1), s.2-9, 2003. (<http://www.ilkogretim-online.org.tr>)
- Köksal, E, Türkiye’de Merkezi Hükümetin Taşra Örgütünün Denetimi, **Amme İdaresi Dergisi**, 7, (1), Ankara, 1974.
- Lee, T, Ashforth, B, On The Meaning of Maslach’s Three Dimensions of Burnout, **Journal of Applied Psychology**, 75, (6), 1990.
- Manlove, E, Multiple Predictors Of Burnout In Child Care Workers, **Dissertation Abstracts International**, 53, (7), 3388 B. 1992.
- Maslach, C, Jackson, S., The Measurement of Experienced Burnout, **Journal Of Occupational Behaviour**, (2), s.99-113, 1981.
- MEB, **İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği**, 19.08.1999 tarih ve 23785 sayılı Resmi Gazete, Ankara, 1999.
- MEB, **İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi**, MEB Tebliğler Dergisi, Sayı: 2521, Ankara, 2001.
- MEB, 24.03.2005 tarihli **İlköğretim Müfettişlerinin Yer Değiştirme İşlemleri** yazısı, Ankara, 2005
- MEB, “**3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun**”, 12.05.1992 tarih ve 21226 sayılı Resmi Gazete, Ankara, 1992.
- Oğuzkan, F, **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, Emel Matbaacılık, Ankara, 1993.
- Oliva, P, Supervision for Today’s Schools, **Longman**, New York, 1989.
- Örmen, U, Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1993.
- Özdemir, A.K., Özdemir, H.D, Coşkun, A, Çınar, Z, Dişhekimliği Fakültesi Öğretim Elemanlarında Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Değerlendirilmesi, **Cumhuriyet Üniversitesi Dişhekimliği Fakültesi Dergisi**, 2, (2), Sivas, 1999.

- Özmen, H, Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2001.
- Perlman, B, Hartman A, Burnout: Summary and Future Research, **Human Relations**, 35: 283-305, 1982, Akt. Sılığ, A, Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2003.
- Pines, A., Aronson, E. Career Burnout: Causes and Cures. NewYork: **The Free Press**. 1988. Akt. Çokluk, Ö, Örgütlerde Tükenmişlik, **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar**, C. Elma, K. Demir (Ed). Anı Yayıncılık, s.109-133, Ankara, 2003.
- Randall, S.C. Teacher Burnout, Depressive Symptoms and Coping Strategies: Their relationship In Two Samples of Teachers, **Dissertation Abstracts International**, 55, (9), 763 A., 1993.
- Rowshan, A, **Stres Yönetimi**, (Çev. Şahin CÜCELOĞLU), Sistem Yayınları, İstanbul, 2003.
- Sağlam, A, Ç, **Eğitim Örgütlerinde Kuramdan Uygulamaya Güdüleme**, Sonay Eğitim Yayıncılık, Ankara, 2003.
- Shapiro, B. The Relationship of Teacher Burnout to Individual and Environmental Variables, **Dissertation Abstracts International**, 48, (5), 1157 A., 1987.
- Sılığ, A, Banka Çalışanlarının Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, 2003.
- Tan, H, **Rehberliğin Esasları**, Ayyıldız Matbaası, Ankara, 1975.
- Taymaz, H, **Eğitim Sisteminde Teftiş**, Sevinç Matbaası, Ankara, 1982.
- Teague, J.,B., The Relationship Between Varios Coping Styles and Burnout Among Nurses, **Dissertation Abstracts International**, 53, (7), 3797 B, 1992.
- Torun, A, Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 1995.
- Tümkaya, S, Öğretmenlerdeki Tükenmişlik, Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 1996.

- Tükel, H, İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.
- Walter, H.,G., Gates, G., The Impact of Personal, Professional and Organizational Characteristics On Administrator Burnout, **Journal of Educational Administration**, 36, (2), s.146-153, 1998.
- Walcott, J., Erwin N, Stressors in The Workplace: Community Health Nurses, **Public Health Nurs**, 9, (1), s.66-71, 1992.
- Yıldırım, F, Banka Çalışanlarının İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması ile Tükenmişlik Arasındaki İlişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1996.

ÖZET

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişlerinin sahip oldukları tükenmişlik duygusunun ‘duygusal tükenme’, ‘duyarsızlaşma’ ve ‘kişisel başarı’ boyutlarında hangi düzeyde olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma ile ayrıca, tükenmişlik duygusunun ‘cinsiyet, yaş, medeni durum, müfettişlikteki kıdem, öğretmenlikteki branş, müfettişlikten önceki çalışma hayatındaki yöneticilik görevi, öğrenim durumu, görev yapılan il, aynı ilde görev yapma süresi, birlikte çalışılan ilköğretim müfettişi sayısı, elde edilen doyum alanı ve stres yaratan görev çeşidi’ değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığının saptanması amaçlanmıştır.

Betimsel tekil tarama modeli niteliğinde olan bu çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin kişisel nitelikleri ve meslekleriyle ilgili algılarına ilişkin bilgiler için araştırmacı tarafından hazırlanan ve 12 sorudan oluşan ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile tükenmişlik düzeyleri hakkında veri toplamak amacıyla ‘Maslach Tükenmişlik Ölçeği’ (Maslach Burnout Inventory) kullanılmıştır. Veri toplama araçları birleştirilerek tek form haline getirilmiş ve beraber uygulanmıştır. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Ölçeği, toplam 22 maddeden oluşan ve tükenmişliği üç boyutta değerlendiren bir ölçektir. Çam’ın (1993) ve Ergin’in (1993) ayrı ayrı Türkçe’ye çevirerek geçerlik ve güvenirlik sınavasını yaptıkları ölçeğin boyutları olan ‘Duygusal Tükenme’ 9 maddeden, ‘Duyarsızlaşma’ 5 maddeden, ‘Kişisel Başarı’ ise 8 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın evrenini, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmuştur. Araştırma, evrenin tümü üzerinde yapıldığından, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırma için gönderilen anketlerin % 82’si geri dönmüş, 197 anket üzerinde işlem yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemeleri SPSS programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analizinde, frekans ve yüzde dağılımı, aritmetik ortalama ve standart sapma, t testi, tek yönlü varyans (Anova) testi, Scheffe ve Dunnett C testlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin genel olarak tükenmişlik duygusunu orta düzeyde yaşadıkları bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik duygusunu, *duygusal tükenme* boyutunda orta düzeyde, *duyarsızlaşma* boyutunda düşük düzeyde, *kişisel başarı* boyutunda ise orta düzey ile düşük düzey arasındaki sınırdan yaşıyor olduklarını göstermektedir.

Bayan ilköğretim müfettişleri duygusal tükenme boyutunda erkek meslektaşlarına göre daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadırlar. İlköğretim müfettişlerinin yaşı ilerledikçe tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır. Evli ancak ailesi ayrı kentte yaşayan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri tüm boyutlarda evli olanlara göre anlamlı şekilde yüksektir. Öğretmenlikte sınıf öğretmenliği yapan ilköğretim müfettişleri, branş öğretmenliği yapan meslektaşlarına göre anlamlı şekilde daha yüksek duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Müfettişlikten önceki çalışma hayatında yöneticilik görevi yapmayan ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri anlamlı şekilde yüksektir. İlköğretim müfettişlerinin eğitim düzeyi ile duygusal tükenme arasında doğru bir orantı olup, eğitim düzeyi yükseldikçe duygusal tükenme düzeyi de yükselmektedir. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyi, mesleğin ilk yıllarından itibaren artmaya başlamakta, on yıldan sonra düşüşe geçmektedir.

İlköğretim müfettişi ihtiyacının fazla olduğu illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri daha yüksek duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Aynı ilde 4-6 yıl süreyle görev yapan ilköğretim müfettişleri, 10 yıl ve daha fazla süreyle görev yapanlardan anlamlı şekilde daha yüksek duygusal tükenme yaşamaktadırlar. En düşük tükenmişlik düzeyleri 21-30 kişilik meslektaş grubuyla çalışan ilköğretim müfettişlerinde bulunmuştur. İlköğretim müfettişleri mesleklerinden en çok sosyal doyum elde ederken, en az doyumunu ekonomik alanda elde etmekte ve ekonomik doyum elde edenlerin tükenmişlikleri en yüksek düzeydedir. En fazla stres yaratan görev alanı değişkenleri ilköğretim müfettişlerinin tükenmelerine etki etmemektedir.

SUMMARY

This research's aim is to determine the level of burnout in the subscales of emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment; experienced by the primary education inspectors of the National Education Ministry. It also aims to determine if the burnout level differentiates according to the following variables: gender, age, marital status, length of service as a inspector, the branch as a teacher, the administrative duties prior to becoming a inspector, level of education, the county stationed in, the length of time in the same county, the number of inspectors worked with, the areas of satisfaction, and the kind of duties that creates stress.

This research used a descriptive singular screening model. A "Personal Information Form" consisting of 12 questions, prepared by the researcher, was used to collect data regarding the personal characteristics and the perceptions related to the profession. The Maslach Burnout Inventory was also used to collect data about the level of burnout experienced by the primary education inspectors. The tools used to gather data were combined into a single form and applied together. The Maslach Burnout Inventory was developed by Maslach and Jackson (1981), consists of 22 questions and is a survey that measures burnout level in three categories. The inventory, which was translated into Turkish by Cam (1993) and Ergin (1993) independently, and was tested for effectiveness and reliability. The three categories of this inventory are: Emotional Exhaustion consisting of 9 questions, Depersonalization consisting of 5 questions and Personal Accomplishment consisting of 8 questions.

The field of research is made up of Primary Education Inspectors who were serving in the counties of The South Eastern Anatolia Region. Since the research was done on the entire region, sampling was determined to be redundant. 197 surveys, % 82 of these surveys were returned and processed.

The statistical analysis of the data gathered by this research was done on a computer environment using the SPSS program. The following tests were utilized in the analysis of the data: frequency and percentage distribution, average and standard

deviation (declination), t test, single aspect variance (Anova) test, Scheffe and Dunnett C test.

The findings of the research are summarized below:

In the research it was discovered that in general the primary education inspectors experienced a medium level of burnout. The results also show that the primary education inspectors experience a medium level of burnout in the category of Emotional Exhaustion, a low level of burnout in Depersonalization and in the category of Personal Accomplishment they experienced a burnout somewhere around the border of low and medium level.

Female primary education inspectors experienced a higher level of burnout in the emotional exhaustion category. The level of burnout in primary education inspectors decreased with age. Primary education inspectors who are married, but living in a separate city, experiences significantly higher levels of burnout in all categories compared to inspectors who are married and not separated from their families. The primary education inspectors who were previously a classroom teachers experienced a significantly higher level of burnout compared to their colleagues who were specialized in a specific branch. The level of burnout was significantly higher for the primary education inspectors who had not been in an administrative position in their professional life prior to becoming a inspector. There was a directly proportional relationship between the inspectors level of education and the levels of emotional exhaustion experienced. In other words, as higher educational level's increased, the level of emotional exhaustion experienced by the primary education inspectors also increased. The burnout level of primary education inspectors tends to increase at the beginning of job tenure years, after ten years it goes to decrease.

The primary education inspectors worked in counties with a greater need for inspectors experienced higher levels of emotional exhaustion. The primary education inspectors who worked in the same county for approximately 4-6 years experienced a higher level of emotional exhaustion than the ones who had been there over 10 years. The lowest burnout levels were discovered amongst the primary education inspectors who work in groups of 21-30 colleagues. The primary education inspectors obtained

the highest levels of professional satisfaction from their social status. They reported they were least satisfied with their economic status. The ones with the most economic satisfaction are the ones that experienced the highest levels of burnout. The inspectors burnout was not influenced by the job areas that are most stressful.