

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL
AYRIMCILIK VE ÖĞRETMENLERİN
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülhanım ÇELİK

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Enstitü Bilim Dalı : Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI

HAZİRAN - 2011

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL
AYRIMCILIK VE ÖĞRETMENLERİN
TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gülhanım ÇELİK

Enstitü Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Enstitü Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bu tez 16/06/2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

Yrd.Doç.Dr. Mustafa BAYRAKCI

Yrd.Doç.Dr. M.Ali HAMEDOĞLU

Yrd.Doç.Dr. Ö.Erkan AKGÜN

Jüri Başkanı

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

Jüri Üyesi

- Kabul
 Red
 Düzeltme

BEYAN

“İlköğretim Okullarında Örgütsel Ayrımcılık ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi” adlı tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Gülhanım ÇELİK

16.06.2011

ÖNSÖZ

Sistemlerin hedefe ulaşmasındaki başarı, süreci gerçekleştiren kişilerin özellikleriyle paralellik gösterir. Eğitim sisteminde bu görevi gerçekleştiren en önemli öge öğretmendir. Bu nedenle öğretmenlerin olumlu yönde performans göstermeleri eğitim sürecinin istenilen boyuta ulaşmasını sağlamaktadır. Bedensel yorgunluğun yanı sıra zihinsel olarak da yorucu bir meslek olan öğretmenlik bu özellikleri bakımından kişileri yıpratılabilmekte ve tükenmişlik açısından oldukça fazla risk taşımalarına neden olmaktadır. Bu tükenmişlik de öğretmen performansını ve dolayısıyla eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin performanslarına ve tükenmişliklerine yönelik çok fazla çalışmaya rastlanmaktadır. Öğretmen tükenmişliğiyle ilgili araştırmalar incelendiğinde çeşitli faktörler sıralanmaktadır. Ancak öğretmenlerin maruz kaldığı ayrımcılıklar ve tükenmişlik ilişkisine yönelik örnekler görülmemektedir. Bu çalışmada ilköğretim okullarında yöneticiler tarafından ayrımcılık uygulanıp uygulanmadığına dair öğretmenlerin görüşleri alınarak örgütsel ayrımcılık faktörünün öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini etkileme düzeyi araştırılmaktadır. Yüksek lisans öğrenimim boyunca yardımlarını esirgemeyerek bana rehberlik yapan Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKÇI' ya, tezin oluşum sürecinde yardımcı olan tüm meslektaşlarıma, arkadaşlarıma ve hayatım boyunca bana güven vererek beni destekleyen aileme teşekkür ederim.

Gülhanım ÇELİK

16.06.2011

İÇİNDEKİLER

| | |
|---|------------|
| İÇİNDEKİLER..... | i |
| KISALTMALAR..... | v |
| TABLO LİSTESİ | vi |
| ÖZET | xi |
| SUMMARY..... | xii |
| | |
| GİRİŞ | 1 |
| BÖLÜM 1: KAVRAMSAL ÇERÇEVE..... | 11 |
| 1.1. Öğretmenlik Mesleği..... | 11 |
| 1.2. Okul Yönetimi ve Yönetici | 17 |
| 1.2.1. Etkili Yöneticilerin Görevleri | 20 |
| 1.2.2. Okul yöneticilerinin yeterlikleri | 23 |
| 1.2.2.1. Teknik Yeterlikler..... | 24 |
| 1.2.2.2. İnsancıl Yeterlikler | 25 |
| 1.2.2.3. Kavramsal Yeterlikler..... | 25 |
| 1.3. Eşitlik ve Ayrımcılık | 29 |
| 1.3.1. Eşitliğin Farklı Yönleri | 31 |
| 1.3.1.1. Matematiksel eşitlik..... | 31 |
| 1.3.1.2. Ahlaksal (Felsefi) ya da Sosyal Eşitlik | 31 |
| 1.3.1.3. Hukuksal Eşitlik..... | 31 |
| 1.3.2. Ayrımcılığın Ortaya Çıkış Biçimleri..... | 39 |
| 1.3.3. Ayrımcılık Türleri | 40 |
| 1.3.3.1. Uygulanma Biçimi Açısından Ayrımcılık Türleri..... | 41 |
| 1.3.3.2. Uygulanma Amacına Göre Ayrımcılık Türleri..... | 44 |
| 1.3.3.3. Konu Bakımından Ayrımcılık Türleri | 47 |
| 1.3.3.4. Ayrımcılığın Motifleri | 64 |
| 1.4. Tükenmişlik..... | 68 |
| 1.4.1. Tükenmişlik Kavramının Gelişimi..... | 69 |
| 1.4.1.1. Öncü Dönem | 69 |
| 1.4.1.2. Deneysel Dönem..... | 69 |
| 1.4.2. Tükenmişliğin Evreleri..... | 70 |

| | |
|---|-----------|
| 1.4.2.1. Birinci Evre (Şevk ve Çoşku Evresi & Enthusiasm | 70 |
| 1.4.2.2. İkinci Evre (Durağanlaşma Evresi&Stagnation) | 71 |
| 1.4.2.3. Üçüncü Evre (Engellenme&Frustration)..... | 71 |
| 1.4.2.4.Dördüncü Evre (Umursamazlık Evresi& Insouciance) | 71 |
| 1.4.3.Tükenmişliğin Boyutları | 71 |
| 1.4.3.1. Duygusal Tükenme..... | 72 |
| 1.4.3.2. Duyarsızlaşma..... | 73 |
| 1.4.3.3. Kişisel Başarı | 73 |
| 1.4.4. Tükenmişliğin belirtileri..... | 74 |
| 1.4.5. Tükenmişliğin Sonuçları | 78 |
| 1.5. Yönetici - Öğretmen İlişkilerinde Ayrımcılık ve Tükenmişlik..... | 79 |
| BÖLÜM 2: YÖNTEM | 83 |
| 2.1. Araştırmanın Modeli | 83 |
| 2.2. Araştırmanın Sınırlılıkları | 83 |
| 2.3. Araştırmanın Evreni | 84 |
| 2.4. Araştırmanın Örneklemi..... | 85 |
| 2.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları..... | 86 |
| 2.5.1.Bilgi Toplama Formu | 86 |
| 2.5.2. Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği (ÖAÖ) | 86 |
| 2.5.2.1. Ölçeğin Geliştirilme Süreci | 86 |
| 2.5.2.2. Madde Analizi | 86 |
| 2.5.2.3. Yapı Geçerliliği | 87 |
| 2.5.2.4. Güvenirlilik | 89 |
| 2.5.2.5. Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi | 90 |
| 2.5.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği (MTÖ)..... | 90 |
| 2.5.3.1. MTÖ Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları..... | 91 |
| 2.5.3.2. MTÖ Puanlarının Yorumlanması | 92 |
| 2.5.3.3. Verilerin Toplanması | 93 |
| 2.5.3.4. Verilerin Analizi | 93 |

| | |
|---|-----------|
| BÖLÜM 3: BULGULAR VE YORUMLAR | 95 |
| 3.1. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları nasıldır? | 96 |
| 3.2. İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlikleri hangi düzeydedir?..... | 96 |
| 3.3. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?..... | 98 |
| 3.4. Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından | 98 |
| 3.4.1. Kadın ve erkek ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 99 |
| 3.4.2. Evli ve bekar ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 100 |
| 3.4.3. Sınıf ve branş ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 100 |
| 3.4.4. Yaşları farklı olan ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 101 |
| 3.4.5. Eğitim durumları farklı olan ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 107 |
| 3.4.6. İstihdam türleri farklı olan ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 112 |
| 3.5. Tükenmişlik düzeyleri açısından..... | 118 |
| 3.5.1. Kadın ve erkek ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 118 |
| 3.5.2. Evli ve bekar ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 119 |
| 3.5.3. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 120 |
| 3.5.4. Yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 121 |
| 3.5.5. Eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 125 |
| 3.5.6. İstihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? | 128 |

| | |
|--|------------|
| BÖLÜM 4: SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 133 |
| KAYNAKÇA | 141 |
| EKLER..... | 157 |
| ÖZGEÇMİŞ | 160 |

KISALTMALAR

| | |
|---------------------------|--|
| R | : Korelasyon Katsayısı |
| R² | : Belirtme Katsayısı |
| β | : Beta |
| F | : F Değeri |
| t | : t Değeri |
| p | : Anlamlılık Düzeyi |
| EİHB | : Evrensel İnsan Hakları Bildirisi |
| MSHS | : Uluslar arası Medeni ve Siyasi Haklar Sözleşmesi |
| ESKHS | : Uluslar arası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi |
| ÇHS | : Çocuk Hakları Sözleşmesi |
| ILO | : Uluslar arası Çalışma Örgütü |
| IAOKS | : Irksal Ayrımcılığın Ortadan Kaldırılması Sözleşmesi |
| Ame. İHÖB | : Amerikan İnsan Hakları ve Ödevleri Bildirisi |
| Ame.İHS | : Amerikalılar arası (Amerikan) İnsan Hakları Sözleşmesi |
| (GG)ASŞ | : (Gözden Geçirilmiş) Avrupa Sosyal Şartı |
| AİHS | : Avrupa İnsan Hakları sözleşmesi |
| Af. Gençlik Şartı | : Afrika Gençlik Şartı |
| Af. İHHŞ | : Afrika İnsan ve Halkların Hakları Şartı |
| Ame. İHS/ESKHP | : Amerikan İnsan Hakları Sözleşmesinin Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Alanında Ek Protokolü |
| ÖAÖ | : Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği |
| MTÖ | : Maslach Tükenmişlik Ölçeği |
| DT | : Duygusal Tükenme |
| DU | : Duyarsızlaşma |
| KB | : Kişisel Başarı |

TABLO LİSTESİ

| | |
|--|-----|
| Tablo 1: Ayrımcılığın Motifleri Yahut Temelleri (Uluslararası Belgeler)..... | 64 |
| Tablo 2: Ayrımcılığın Motifleri Yahut Temelleri (Bölgesel Belgeler)..... | 66 |
| Tablo 3: Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri..... | 85 |
| Tablo 4: Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği düzeltilmiş madde-test korelasyonları. | 87 |
| Tablo 5: Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği Faktör Yükleri..... | 88 |
| Tablo 6: Örgütsel ayrımcılık ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu..... | 89 |
| Tablo 7: Öğretmenlerin Tükenmişlik seviyelerini belirlemeye yönelik puan tablosu. | 93 |
| Tablo 8: İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına ilişkin puan ortalamaları tablosu..... | 95 |
| Tablo 9 : İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin tablo..... | 96 |
| Tablo 10: İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu | 96 |
| Tablo 11: Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu..... | 98 |
| Tablo 12: Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından evli ve bekar ilköğretim öğretmenlerinin medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu..... | 99 |
| Tablo 13: Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu..... | 100 |
| Tablo 14: Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 102 |
| Tablo 15: Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 102 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 16: Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 103 |
| Tablo 17: Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 103 |
| Tablo 18: Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 104 |
| Tablo 19: Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu... .. | 105 |
| Tablo 20: Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 106 |
| Tablo 21: Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 106 |
| Tablo 22: Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 107 |
| Tablo 23: Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 108 |
| Tablo 24: Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 109 |
| Tablo 25: Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 109 |

| | |
|--|-----|
| Tablo 26: Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri. | 110 |
| Tablo 27: Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 110 |
| Tablo 28: Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 111 |
| Tablo 29: Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu. | 112 |
| Tablo 30: Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri | 113 |
| Tablo 31: Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 113 |
| Tablo 32: Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 114 |
| Tablo 33: Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 115 |
| Tablo 34: Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri. | 116 |
| Tablo 35: Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan | |

| | |
|--|-----|
| öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 116 |
| Tablo 36: Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 117 |
| Tablo 37: Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 117 |
| Tablo 38: Tükenmişlik düzeyleri açısından kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu | 118 |
| Tablo 39: Tükenmişlik düzeyleri açısından evli ve bekar ilköğretim öğretmenlerinin medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu. | 119 |
| Tablo 40: Tükenmişlik düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu. | 120 |
| Tablo 41: Duygusal tükenme düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 121 |
| Tablo 42: Duygusal tükenme düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 122 |
| Tablo 43: Duyarsızlaşma düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 123 |
| Tablo 44: Duyarsızlaşma düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu | 123 |
| Tablo 45: Kişisel başarı düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 124 |
| Tablo 46: Kişisel başarı düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 124 |
| Tablo 47: Duygusal tükenme düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri. | 125 |
| Tablo 48: Duygusal tükenme düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 126 |

| | |
|---|-----|
| Tablo 49: Duyarsızlaşma düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 126 |
| Tablo 50: Duyarsızlaşma düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 127 |
| Tablo 51: Kişisel başarı düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 128 |
| Tablo 52: Kişisel başarı düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 128 |
| Tablo 53: Duygusal tükenme düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 129 |
| Tablo 54: Duygusal tükenme düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 129 |
| Tablo 55: Duyarsızlaşma düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 130 |
| Tablo 56: Duyarsızlaşma düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 130 |
| Tablo 57: Kişisel başarı düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri..... | 131 |
| Tablo 58: Kişisel başarı düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu..... | 131 |

| | |
|---|--|
| Tezin Başlığı: İlköğretim Okullarında Örgütsel Ayrımcılık ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine Etkisi | |
| Tezin Yazarı: Gülhanım ÇELİK | Danışman: Yrd. Doç.Dr. Mustafa BAYRAKÇI |
| Kabul Tarihi: 16/06/2011 | Sayfa Sayısı: xii (ön kısım)+157 (tez)+3(ekler) |
| Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri | Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi ve Denetimi |
| <p>Bu araştırmada ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin görüşlerine dayanarak yöneticilerin uyguladığı örgütsel ayrımcılık düzeyleri; cinsiyet, istihdam türü ve siyasi görüş boyutlarına göre belirlenmiş ve bu faktörün öğretmen tükenmişliğine etkisi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Sultangazi ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 1325 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden random olarak 302 öğretmen seçilerek belirlenmiştir. Araştırma, karşılaştırmalı ilişkisel tarama türünde olup önce ilgili literatür taranmış, ardından uygulanan ayrımcılık düzeyini ölçmek için araştırmacı tarafından Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği hazırlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Tükenmişlikle ilgili veriler önceden geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış olan “Maslach Tükenmişlik” ölçeği ile toplanmıştır. 5’li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, branş açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeylerinin; yaş, eğitim durumu ve istihdam türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları incelendiğinde ayrımcılığın üç alt boyutuna ve toplam ayrımcılık uygulanma düzeyine ilişkin görüşlerinin kararsız olduğu, tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgulara bakıldığında ise Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında orta, Kişisel Başarı boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmektedir. İlköğretim okullarında örgütsel ayrımcılık uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında anlamlı ilişkiye rastlanmaktadır. İstihdam türü, cinsiyet, siyasi görüş ve üç boyutta toplam ayrımcılığın uygulanma seviyesinin artması öğretmenlerde duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayı arttırdığı saptanmıştır. Cinsiyet ve siyasi görüş boyutlarının artmasıyla ise öğretmenlerin kişisel başarılarına ilişkin algıları düşmektedir.</p> | |
| Anahtar Kelimeler: Örgütsel Ayrımcılık, Tükenmişlik, Yönetici, Öğretmen, İlköğretim Okulu. | |

| | |
|--|---|
| Title Of The Thesis: Organizational Discrimination in Primary Schools and Its Effects on Teachers' Burnout Levels | |
| Author: Gülhanım ÇELİK | Supervisor: Asst. Prof. Dr. Mustafa BAYRAKÇI |
| Date: 16.06.2011 | No.of pages: xii (pre text)+157(main body)+3(app.) |
| Department: Education Sciences | Subfield: Management and Control of Education |
| <p>In this research the discrimination levels of the administrators in terms of gender, sort of employment, political opinion and effect of this factor to the burnout of the teachers has been analyzed according to the views of the teachers working in primary schools.</p> <p>The population of the research comprised 1325 teachers working in primary schools in Sultangazi district. The sample of the research is identified among the teachers working primary schools in Sultangazi district randomly and definite number is 302. The research is comparative relationship survey type. First literature is analyzed. Then in order to identify the discrimination level experienced by teachers, a scale called Organizational Discrimination Scale was developed by the researcher, and validity and reliability of the scale are done later. Data about the burnout of the teachers are gathered with Maslach Burnout Inventory which validity and reliability works done previously. 5 point Likert type was used in the scales. In order to analyze the data gathered, SPSS 15.0 statistical package has been used. Pearson Product-Moment Correlation is used to identify the correlation between primary school teachers' views about organizational discrimination levels of the administrators and the burnout levels of the teachers. T-Test is used in order to specify the views of the primary school teachers about organizational discrimination and burnout level show a definite difference or not in terms of gender, marital status, branch. ANOVA is used in order to specify the views of the primary school teachers about organizational discrimination and burnout level show a significant difference in terms of age, educational status, sort of employment.</p> <p>When the views of the primary school teachers about their administrators' organizational discrimination level are examined, the result is primary school teachers haven't got any information about the sub-dimensions of organizational discrimination and total discrimination. When burnout level points are examined, the result is moderate in emotional exhaustion and burnout, and the result is high level in personal accomplishment. It is totally analyzed that the sort of employment is positive between emotional exhaustion and depersonalization, unrelated in personal accomplishment. It is analyzed that correlation is positive in terms of gender discrimination, emotional exhaustion and depersonalization and it is negative in terms of personal accomplishment. In terms of political discrimination it is positive between emotional exhaustion and depersonalization and it is negative in personal achievement. When the total discrimination point is evaluated it is clear that there is positive correlation in emotional exhaustion and depersonalization and negative correlation in personal achievement.</p> | |
| Keywords: Organizational Discrimination, Burnout, Administrator, Teacher, Primary school. | |

GİRİŞ

Eğitimin çağdaş anlamı, insanların davranışlarında belli amaçlara göre değişiklik oluşturulmasını içerir. 1950’lerde getirdiği yaklaşımla program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler, eğitimi; “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci” olarak tanımlamış ve bu tanım bugüne dek yaygın kabul görmüştür. Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın, öğretme-öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır (Celep, 2004: 3).

Eğitim, bir yandan bireysel bir anlam taşırken, diğer yandan toplumsal bir anlam da içermektedir (Aydın, 2003: 46). Çünkü her insan doğumundan itibaren sosyal ve fiziksel bir çevre içinde yaşamakta ve bu çevreye uyum sağlamak durumunda kalmaktadır (Selçuk, 1999: 1). Bireylerin erişebildikleri eğitim fırsat ve olanakları hem kendilerinin hem de toplumun bu gününü ve geleceğini belirlemektedir (Aydın, 2003: 46).

Aydın (1994)’a göre eğitim; bir toplumun sahip olduğu insanı yeniden yaratarak, geleceğini kontrol etme girişimi olarak tanımlanabilir. Eğitimle ilgili yapılan tanımlar göz önüne alındığında eğitimin öncelikli ve sürekli olarak yatırım yapılması gereken bir süreç olduğunu söyleyebiliriz. Şartları ve bulunduğumuz konumu eleştirmekten ziyade sorunun çözümüne odaklanmalıyız. Bu çözüm de eğitimin kaliteli hale getirilmesiyle gerçekleşebilmektedir. Bu süreçte etkili olan öğeler kendilerinden beklenen görevi gerçekleştirmeli ve verimliliği arttırmalıdır.

İnsan, toplum denilen bir sosyal çevre içerisinde doğar, yaşar ve ölür. Tek tek insanlar geçicidir; fakat toplumlar süreklidir. Doğada tek başına yaşadığı düşünülen bir Robinson, ancak roman yazarının zihninde canlandırdığı bir varsayımdan başka bir şey değildir. İnsanın toplum dışında yaşadığı görülmemiştir. Bu bakımdan Aristo’ya (M.Ö 384–322) mal edilen insanın sosyal bir yaratık olduğu sözü bir gerçeği yansıtır (Bilge, 1994: 1). İnsanlar toplumsal bir ortam içinde yaşadıklarından toplumdaki ilişkilerin bir düzen içinde yürütülmesi, toplumsal yaşamın zorunlu bir sonucudur (Gözübüyük, 2002: 1).

Her canlı gibi, insanın da varlığını korumak ve geliştirmek amacı onun doğal bir duygusunun sonucudur. Yalnız maddi değil, aynı zamanda tinsel karakterde olan insan varlığının korunması ve geliştirilmesi ise, birçok araçların elde edilmesine bağlıdır. Fakat tek başına yaşayan bir insan için, bu araçların elde edilmesi olanağı yoktur. Bunun içindir ki, insan diğer insanlarla birlikte yaşamak zorunda kalmış ve gerçekten de tarih boyunca her zaman bir topluluk içinde görünmüştür. İnsanın toplumsal bir varlık olduğu sözü, bu anlamda bir gerçeği dile getirir (Aral, 2007: 18). Yine Aristo'nun belirttiği üzere, toplum dışında yaşayabilmesi için, insanın ya bir canavar yahut da Tanrı olması, yani insandan başka bir varlık halinde bulunması gerekir. Toplum içinde yaşamak zorunda olan insan, her an kendi benzerleri, yani diğer insanlar ile ilişki içindedir. Gerçekten her insan bir aileye bağlı olmasından ötürü, ilk önce ailenin diğer bireyleriyle, örneğin anası babası ile kardeşleri veya diğer akrabalarıyla bağlılık içindedir; sonra eğitim aşamasında öğretmenden ders alarak, arkadaşlarıyla oynayarak, yine kendi benzerleriyle ilişkisini sürdürür. Daha sonra mesleğindeki girişimleri veya kültürel, ekonomik davranışlarıyla; dinsel inanışları veya sosyal eğlenceleri dolayısıyla veya hatta, sadece vakit geçirmek için sokakta yaptığı gezinti sırasında bile başkalarıyla geçici veya sürekli olarak bağlılık kurar (Bilge, 1994: 1). Toplumsal yaşamın gerektirdiği düzeni sağlamak için, değişik nitelikli kurallar geliştirilmiştir. Bunlara toplumsal düzen kuralları denir. Bu kuralların amacı, toplum içindeki bireylerin birbirlerine ve topluma, toplumun da bireylere karşı tutum ve davranışlarını düzenlemek, çıkar çatışmaları arasında bir denge kurmak, kısaca toplumun düzenini sağlamaktır (Gözübüyük, 2002: 1). Bu düzeni sağlarken belirli kişilerin çıkarları değil bütün toplumun çıkarları hedef alınmalıdır.

Eğitim kavramı hem bilimsel hem de aktüel yanı ile oldukça ilgi çekicidir. Temel bir sosyal kurum olduğu kadar aynı zamanda öğretim kurumlarında uygulanan bir teknik, öğretim faaliyetlerinin tümü, tahsil, terbiye ve yetiştirme gibi manaları ihtiva eder. Eğitim denilince akla gelen ilk şey insandır (Rohlen, 1987). Eğitim faaliyetleriyle sistemin girdisi olan insan işlenir ve istenilen niteliklerle donatılır.

Toplumun eğitim kavramı ve hizmeti ile özdeşleştirdiği kurum, okuldur. Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik, insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırmasıdır (Açıkalın, 1997). Bir ülkenin kalkınarak çağdaş medeniyetler

seviyesine yükselmesi o ülkenin eğitim sistemiyle yakından ilişkilidir. Uygulanan eğitim sisteminde ise; eğitim ve öğretimin başarılı veya başarısız olması, öğretmenlerin yetiştirilmesi ve istihdamı ile çok yakından ilgilidir (Sezgin, 1984: 176). Her alanda yeterli nitelik ve nicelikte eleman yetişmesi bir planlı eğitim işidir. Bir başka deyişle bir ülkenin kalkınması o ülkedeki öğretmenlerin başarılarıyla orantılı olarak gerçekleşir (Asan, 1998). Öğretmenin eğitim sistemi içindeki rolü, kendisine yüklenen görevlerle yakından ilişkilidir. Kendisine emanet edilen gençlerin yaratıcı, verimli, yapıcı birer meslek sahibi, ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde vatandaşlar olarak yetişmeleri sorumluluğu öğretmenlere yüklenmiştir. Bu yüzden öğretmen, okul olarak adlandırılan sosyal sistemin en stratejik parçalarından biridir (Bursalıoğlu, 1994: 41). Bu stratejik parçadan randıman almak onların mesleklerine karşı tutumlarıyla yakından ilgilidir.

Öğretmenlerin mesleğe karşı olan tutumları, davranışlarına ve sınıf atmosferine yansiyarak öğrencilerin kişilik geliştirmelerinde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin sağlanmasında belirgin bir rol oynamaktadır (Küçükahmet, 1986: 107). Mesleğini seven öğretmenler sisteme olumlu özellikler ve bireyler kazandırırken mesleğini sevmeyen öğretmenler ise olumsuz özellikler ve bireyler oluşmasına neden olurlar. Bu nedenle öğretmen öğrenciye “insani özellikler” kapısını açmasını sağlayan bir anahtar rolü göstermektedir.

İnsan ilk eğitimi aileden alır ve kendine özgü kişisel özelliklerini kazanmaya başlar. Bu özellikler öğretmenlerin vereceği eğitimle belirginleşmeye başlar. Ailede kazanmadığı veya yanlış kazandığı özelliklerin okulda programlı bir şekilde aldığı eğitimle düzelebileme olasılığı bulunmaktadır.

İlköğretim, hemen hemen tüm ülkelerde eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Bu önemi dolayısıyla ilköğretim kurumlarını geliştirmek ve tüm nüfusu ilköğretim kurumlarında eğitmek, devletin temel görevleri arasında sayılmıştır (Başaran, 1996: 75). Günümüzde öğretmenlerden, bireyleri hızla değişen teknolojik bir topluma hazırlamaları ve toplumun çeşitli problemleri ile uğraşmaları beklenmektedir. Bu zor ve yıpratıcı işi yapma karşılığında öğretmenler genellikle uygun olmayan koşullarda eğitim ve öğretim yapmaya çalışmakta, işlerinde kendilerini gerçekleştirebilecekleri fırsatlar elde edememektedirler. Öğretmenler terfi ve ilerleme ile ilgili güçlüklerle

karşılaşmakta, işleriyle ilgili olarak kendilerini daha fazla geliştirememekte, birçok öğretmen işe başladıktan bir süre sonra meslekleri, öğrencileri ve kendileri hakkında olumsuz tutumlar geliştirmeye başlamaktadırlar. Bu olumsuz koşulların uzun yıllar devam etmesi öğretmenlerin görevlerine ilişkin çabalarını ve iş doyumlarını azaltmakta ve göreve başladıktan kısa bir zaman sonra birçok öğretmen ek iş yapmaya başlamakta veya mesleğini bırakarak kendilerini tatmin edebilecek başka bir iş yönelmektedirler (Üredi, 2006).

Bugünün toplumu dünkü öğretmenin iz düşümüdür. Çünkü toplumların tarihinde her neslin tutum-değer-düşünce yapısı ile bir önceki nesil öğretmenin duygular ve düşünceleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olagelmıştır. Buna göre, bir toplumun gelecekte nasıl olacağına ilişkin projeksiyonlarda “ bugünkü öğretmenlerinin nasıl oldukları? ” sorusu anahtar soru olmaktadır. Bir toplumun öğretmenleri ile geleceği arasındaki bu benzeşim ilişkisi, bu mesleği ve mensuplarını vazgeçilmez kılan temel unsurlardandır (Özpolat, 2005). Az gelişmiş ülkelerin çoğunun temel problemleri doğal kaynaklarının yetersizliği değil, insan kaynaklarının geliştirilememiş olmasıdır. Eğitilmiş insan gücü bir ülkenin ilerleyebilmesinde temel yapı taşıdır (Çetindağlı, 1996: 96).

İnsan gücü ögesinde öğretmenden sonra yönetici ya da okul müdürü gelmektedir. Okul müdürü, okulun ve derslerin amaçlarının gerçekleşmesi için iyi bir ortam hazırlama ve öğretmenleri buna göre güdüleyerek öğretimin verimli bir şekilde yapılmasına yardım etmektir. Geleceğin büyüklerini yetiştiren, eğitim ve öğretimin temel taşları olan öğretmenlerin, görevlerini iyi güdülenmiş olarak yapmaları öğrencilere ve gelecekteki kuşaklara yansıtacaktır. Böylece eğitim ve öğretimde başarı artacaktır (Balcı, 1992). Yeterli yönetici, örgütü başarıya götürebilen, insan ve madde kaynaklarını verimli kullanabilen ve böylece amaçları gerçekleştirebilen kişidir. Söz konusu başarılar, yöneticinin yönetim süreçlerindeki yeterliklerine bağlıdır (Fişek, 1975: 215). Yönetici yeterliklerine sahip olan yönetici bulunduğu örgütün belirlediği amaca ulaşmasını sağlayarak eğitim sürecinin verimli olmasında büyük paya sahip olmaktadır. Gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalar sistemde çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin başarısını en çok etkileyen etkenin okul yöneticisi olduğunu göstermektedir (Alıç, 1996). Öğretmenler sicil amirleri olan

müdürlerin tutumlarından etkilenmekte ve bu yönetim tarzına göre performansları da değişmektedir.

Eğitim kurumları insan temelli oluşları sebebiyle, farklı kültür, inanç, tutum, amaç, yetenek ve davranışlarda olan fertleri bünyesinde barındırır. İletişim yeteneği ve beklentileri zayıf olan eğitim kurumlarında; yönetici ve öğretmenlerin birbirlerini anlama, algılama ve anlayış gösterme davranışları da zayıftır. Bu da eğitim kurumlarında verimi ve iletişimi bozmaktadır (Türkmen, 1992: 31).

Öğretmenlerin çalıştıkları okulu benimsemesi, okul ile özdeşleşmesi, yenilik ve değişmelere adapte olması için amaçlarını belirlemesi ve bu amaçlara ulaşmak için çalışması gereklidir (Topçu, 1995: 29). Çalıştıkları okullara ve yöneticilerine karşı olumlu bir duyguya sahip olan öğretmenin içinde bulunduğu örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için yoğun çaba sarf etmesi beklenir. Bunun aksine yetersizlikler ve imkânsızlıkların yanı sıra öğretmenlere karşı karar verici konumundaki okul yöneticilerinin adil olmayan davranışlar sergilemesi, öğretmenlerin moral ve motivasyonunu zedeleyeceği gibi; okul içi bazı sorunların çıkmasına sebep olabilir. Bu durum, öğretmenlerin kurumlarına bağlılığını, güvenini ve gönüllü davranışlarını da azaltarak, eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmesinde sakıncalara yol açabilir (Titrek, 2009: 564).

Bireylerin doğuştan sahip olduğu ve yasalarla da desteklenen eşitlik her aşamada özellikle eğitim sürecinde gerçekleşmesi gereken bir haktır. Eğitim sürecinde kritik role sahip olan öğretmenin bu hakkı sağlayacak bir ortam yaratması için kendisi de eşit bir ortamda faaliyet göstermelidir. Yönetici örgütün kaptanı olduğuna göre, okullardaki yöneticiler olan müdürler de öğretmenlere gitmeleri gereken yolu göstermektedir ve bu sürece katılmadaki istek yöneticiyle öğretmen arasındaki ilişkiye göre değişmektedir. Çalışma ortamından memnun olan, değer gören ve çeşitli sınıflamalara mahkûm edilmeyerek çalışma gücüne göre değerlendirilen öğretmen sistemi önemser ve hedeflere ulaşmada en üst düzeyde görev alır. Ama eşit olmayan uygulamalarla karşılaşan ve tüm gösterdiği çabaya rağmen karşılaştığı muamele aynı olan bir öğretmen süreçte pasif rol oynar ve mesleğini her gün gerçekleştirmesi gereken sıradan bir faaliyet olarak devam ettirir ve “insan”a özellik kazandırdığının farkında olmaz.

Öğretmenlerin ekonomik durumları ve tüketim biçimlerinin nasıl olduğu, iş doyumlarının ve mesleğe bağlılık derecelerinin ne düzeyde olduğu, varsa başarısızlık nedenleri ile meslekten kaçış eğilimlerinin hangi nedenlerden kaynaklandığı, ne gibi değerleri ne derecede temsil ettikleri; hangi mesleki tutumları ve sosyal ilişkilerinin kabul gördüğü veya reddedildiği sorularına cevap aranmalıdır (Özpolat, 2002). Eğitimde işlenen girdinin insan olması ve istedik davranışların kalıcı olarak kazandırılması gerektiği göz önüne alınırsa ne kadar önemli bir süreç olduğu ortaya çıkmaktadır. Kişinin; bilişsel, ruhsal ve psikomotor özelliklerinin şekil almasında büyük bir role sahip olan eğitim sürecinin gerçekleşmesi öğretmen sayesinde mümkün olmaktadır. Eğitimde belirlenen hedefe ulaşılması, öğretmen performansının yüksek düzeyde olmasıyla sağlanmaktadır. Bunun gerçekleşmesi için de performanslarını etkileyen tüm değişkenler yakından takip edilmelidir. Bir gruba ait olmanın neden olduğu ayrımcılıklar varsa ortadan kaldırılmalı, öğretmenler mesleki becerilerine göre değerlendirilmelidir. İmtiyazları kişiler kendileri kazanmalı ve davranışları bu şekilde pekiştirilmelidir. Eğitim sisteminin örgün basamağı olan okullarda eşitliği sağlamada büyük rol üstlenen yöneticidir. Yönetici bu ortamı sağlamadığı takdirde adil olmayan davranışlar neticesinde öğretmenlerde olumsuz bir etki yaratılarak performanslarının düşmesine neden olabilecektedir. Bedensel yorgunluğun yanı sıra zihinsel olarak da yorucu bir meslek olan öğretmenlik bu özellikleri bakımından kişileri yıpratmaktadır. Bu zor koşullara yöneticilerin ayrımcılık uygulaması da eklenirse öğretmenlerde ciddi problemler görülebilir.

Problem:

İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlere uyguladıkları ayrımcılıklar ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler:

1. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik alguları nasıldır?
2. İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlikleri hangi düzeydedir?

3. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
4. Yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından ilköğretim öğretmenleri arasında,
- a) Kadın ve erkek,
 - b) Evli ve bekar,
 - c) Sınıf ve branş,
 - d) Yaş grubu,
 - e) Eğitim durumu,
 - f) İstihdam türüne göre anlamlı farklılıklar var mıdır?
5. Tükenmişlik düzeyleri açısından aşağıdaki değişkenlere göre ilköğretim öğretmenleri arasında,
- a) Kadın ve erkek,
 - b) Evli ve bekar ,
 - c) Sınıf ve branş,
 - d) Yaş grubu,
 - e) Eğitim durumu,
 - f) İstihdam türü.açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?
6. f) İstihdam türü.açısından anlamlı farklılıklar var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin tükenmişliği, stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretme durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Tümkiye, 1996). Öğretmenin mesleki tükenmişlik yaşamasının, öğretmenin kişisel sağlığı ve öğrenciye sunulan hizmetlerin aksaması gibi eğitim süreci üzerinde olumsuz bir etkisi vardır (Baysal, 1995).

Bu araştırmada temel amaç; ğretmen görüşlerine dayanarak yöneticiler tarafından ayrımcılık uygulanma düzeyi ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Öğretmen görüşlerinin; ayrımcılık boyutlarından cinsiyet, siyasi görüş ve istihdam türü araştırma kapsamında değerlendirilecek ve bu boyutlar cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, branş, istihdam türü değişkenlerinden etkilenme derecesi incelenecektir.

Araştırmanın nemi

Bir toplumun ağdaş uygarlık düzeyine çıkmasında en önemli öğe, eğitimidir. Eğitim sisteminin yapısal özellikleri ve amacı, ağdaş uygarlığı yakalamanın ve kalkınmayı sağlamının temelini oluşturmaktadır. Ancak sistemin yapısal özelliği ve amacının ideal ölçüde olması bir anlam ifade etmemektedir. nemli olan bu sistem içerisinde insan girdisinin niteliğidir. İnsan, en ideal sistemi çalışmaz hale getirebileceği gibi, en olumsuz koşulları içeren bir sistemde nitelikli ürünler ortaya çıkartabilir (Celep, 2000). Eğitim kurumlarının; toplum kültürünün yeni kuşaklara aktarıldığı, demokrasinin temel ilkelerine saygılı, kalkınma için gerekli nitelikte insan gücünün yetiştirildiği örgütler olması bu kurumların önemini arttıran başlıca özelliktir (Bayram, 1992).

Türkiye’de eğitimin içinde bulunduğu durumdan, başarıya ancak okullar sayesinde ulaşılabilir (Açıkalın, 1997: 5). Okul yöneticileri, okulların amaçlarına ulaşabilmeleri için okuldaki eğitim-ğretim, yönetim, denetim gibi pek çok etkinliği planlanıp yürütülmesinden sorumlu kişilerdir. nk okul yöneticileri, okulda karar verme, planlama, organize etme, denetleme, bütçeleme, sorunları zme ve okul içi ve dış etkileşimi iletişimi kurup geliştirme gibi pek çok yönetsel işlevi gerçekleştirmektedirler. Ayrıca okulların toplumsal sistemler içinde en önemli yeri kapsayan ve eğitim sisteminin temelini oluşturan kurumlar olduğu göz önüne alındığında, en basit etkinliklerin bile rastlantıya bırakılmayacak kadar önemli olduğu ve okul yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklediği de bir gerçektir (Balcı, 2007). Okulda verilen eğitim-öğretimin verimli olabilmesi, yöneticiler ve öğretmenler arasındaki sağlıklı insan ilişkilerine ile yakından ilişkilidir (Açıkalın, 1997: 241).

Eğitimde eşitlik denilince sürekli olarak öğrenciler açısından değerlendirilmektedir. Öğrenciler açısından eşitlik önemli olmakla birlikte süreci gerçekleştiren ve

öğrencileri birinci dereceden etkileyen öğretmen davranışlarında eşitlik uygulamalarına rastlamak için çalışma ortamlarında bu koşullar sağlanmalıdır. Okul yönetiminde görev alan müdürler bu çalışma ortamını doğrudan etkiler ve düzenlenmesinde görev alır. Yöneticinin tutumu öğretmen performansını etkileyen unsurların başında gelmektedir. Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, siyasi görüş, istihdam türü gibi özelliklerine göre farklı uygulamalar yapan bir yönetici okula karşı ve mesleklerine karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olur. Yöneticiler öğretmenlerle ilişkilerinde adil olmalıdır ve herhangi bir ayrımcılığa neden olmamalıdır. Çünkü ayrımcılık uygulanan her bireyde gözlemlendiği gibi öğretmenler de kendilerini dışlanmış hissedecektir. Bunun yanı sıra ne yaparsa yapsın nasıl performans gösterirse göstereceğini aynı şekilde değerlendirileceğini düşünecektir. Sonuç olarak mesleğine olan bağlılığı ve öğrencilere olan tutumu da değişecektir.

Tükenmişlik, insanlara yönelik hizmet sunan mesleklerde çalışan bireylerin yaşadıkları, fiziksel, duygusal ve zihinsel yorgunluğa neden olan bir sendromdur (Izgar, 2001). Öğretmenler sürekli bir şekilde öğrencilerle ilişki halindedir. Bunun yanında okuldaki diğer personel ve veliler de öğretmenlerin iletişim halinde olduğu insan gruplarıdır. Dolayısıyla tüm bu faktörler öğretmen performansını etkilemektedir. Çalışma ortamında sağlanması gereken en önemli özellik olan eşitlik sağlanmazsa öğretmenlerin yaşadıkları bu yorgunluk daha da artacaktır. Okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik tutumları öğretmenlerin tükenmişliklerini etkileyebilmektedir.

İşin niteliği, çalışılan kurumun tipi, haftalık çalışma süresi, kurumun özellikleri, iş yükü, iş gerilimi, rol belirsizliği, yönetimle ilgili işlerde geçirilen zaman miktarı, kişinin eğitim durumu, yeterli veya yetersiz oluşu, önemli kararlara katılmama, örgütsel işleyişteki kusurlar, işin yüksek performans gerektirmesi, hizmet verilen insanlarla ilişkiler, yetersiz personel, yetersiz araç, örgütün havası, örgüt ortamı, ekonomik ve toplumsal nedenler gibi birçok etken tükenmenin örgütsel nedenleri olarak kabul edilmiş ve araştırmalara konu olmuştur (Çam, 1992). Literatüre bakıldığında öğretmenlerin tükenmişliğiyle ilgili araştırmalara rastlanılmakla birlikte öğretmen ayrımcılığı ile ilgili araştırmaların az olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırma ayrımcılığın öğretmen tükenmişliğiyle ilişkisinin araştırılması bakımından önem taşımaktadır.

Tanımlar

İlköğretim Okulu: İstanbul ilinde zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim sürecini kapsayan ve süresi sekiz yıl olan kurumdur.

Öğretmen: İstanbul ilindeki ilköğretim okulu sınıf ve branş öğretmenlerini ifade eder.

Ayrımcılık: Sözlük anlamı, bir kimseyi herhangi bir niteliği sebebiyle mağdur etmek anlamına gelen ayrımcılık, bir devletin ya da toplumun bazı üyelerinin, ötekilere sağlanan belli hak ve / veya ayrıcalıklardan yoksun bırakılmasıdır (Türkkaya, 1996: 1).

Tükenmişlik: 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, 2000).

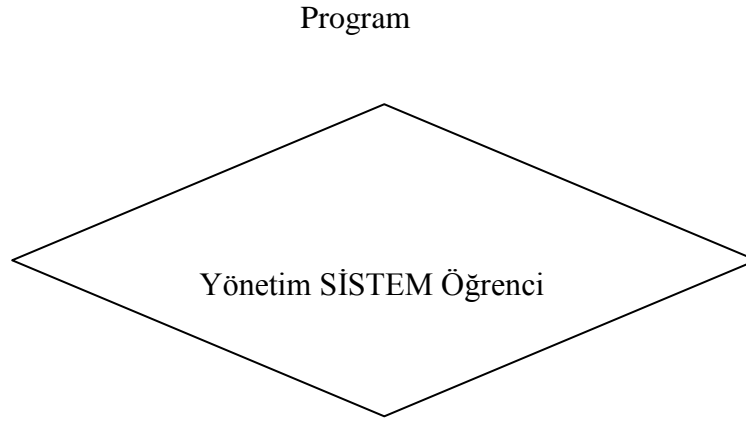
BÖLÜM 1:KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Öğretmenlik Mesleği

İnsan, doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içinde bulur ve ölünceye kadar bu sürecin içinde kalır. Hayatı boyunca farklı toplumsal kurumların, farklı toplumsal grupların üyesi olan insan, bu kurumlar ve gruplar tarafından farklı eğitim süreçlerinden geçirilir. Aile, okul gibi toplumsal kurumlar içerisinde formal olarak nitelendirilen bir eğitim sürecinden; arkadaş grubu, akran grubu, oyun grubu vb gibi toplumsal gruplar içerisinde de informal olarak nitelendirilen bir eğitim sürecinden geçer (Celep, 2004: 2).

İnsanların eğitilmek için başkalarıyla ilişkiye geçmesi, toplumda eğitim için bir ilişkiler dokusu yaratmıştır. Toplumdaki bu eğitsel ilişkiler dokusu da eğitim kurumunu oluşturmuştur (Başaran, 1989: 11). Eğitim, sosyal bir kurum halinde kendini okul sistemi ile göstermektedir. Eğitime sosyal bir hava veren de, meslek olarak öğretmenliğin ortaya çıkması ve gelişmesi olmuştur (Vural, 2004: 19).

Eğitim sisteminin şekilde görüldüğü gibi kısaca bir geometrik şekil olan eşkenar dörtgene benzetebiliriz. Bu sistemde yer alan başlıca öğeler; program, öğretmen ve öğrencidir (Yılman, 2006: 21).



Okulların kendilerine özgü sembolik dünyaları vardır. Bu dünyanın içine girildiğinde yönetici öğretmen ve öğrencilerin davranışlarını etkileyen semboller ile örülü özelliklerle karşılaşılır (Çağlayan, 2004: 72). Birer eğitim kurumu olan okullar, kendi amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece yaşarlar. Okulu oluşturan tüm öğeler okulun amacına ulaşması için gereklidir. Öğelerin her birinin işlevi farklı olmakla birlikte öğeler birbiriyle etkileşim içinde bir bütün olarak okulun amaçlarına ulaşmasına hizmet ederler (Erden, 2001: 62).

Genel anlamıyla öğretmenlik; bilimsel anlamıyla eğitimcilik; bir faaliyet olarak insanlıkla beraber vardır (Çelikkaya, 1999: 5). Dünyanın en eski mesleği olan öğretmenlik, bugün saptanan 24 bin iş içerisinde en anlamlı ve de en gerekli meslek olma özelliğini sürdürmektedir (Ünal ve Ada, 2001: 10). İnsanoğlunun var olması ile birlikte ortaya çıkan öğretmenlik, her faaliyetin temelini oluşturmaktadır. Öğretmensiz bir çalışma; plansız, verimsiz ve düzensiz olacaktır. Bu nedenle ilk oluşan en büyük meslek öğretmenlik diyebiliriz (Ertuğrul, 2000: 14–21).

Öğretmenlik meslekler içinde en stratejik olanıdır. Çünkü askeri, politikacıyı, hâkimi, doktoru, sanatçıyı kısaca tüm iş ve mesleklerde çalışanları yetiştiren öğretmenlerdir. Öğretmenler, insana şekil vermek, onu biçimlendirmek gibi çok güç, fakat onurlu bir işi başarma sorumluluğunu yüklenmişlerdir (Yılman, 1992: 63). Anlaşılacağı üzere eğitim sisteminin başarısı, sistemi işletecek olan öğretmenin niteliğinden etkilenmektedir. Öğretmenliği “kutsal” bir meslek olarak tanımlama, “ana meslek” sayma, toplumun kalkınmasında öğretmenlere bel bağlama, yeni nesilleri onların yetiştireceğine inanma eğilimleri her zaman canlılığını korumuştur. Öğretmenlik mesleği, yetişmekte olan nesli, ailesi, çevresi, ulusu, devleti ve vatani için daima yararlı, yapıcı “üretici” iyi bir insan ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirme sanatıdır. Öğretmenlerin yetiştirdiği bireyler, ailesini ve ulusunu mutlu kılar, vatanını kalkındırır ve devletini güçlendirir. Bu bakımdan ulusun, vatanın ve devletin geleceği; ekonomik yönden kalkınması her şeyden önce öğretmenlerin göstereceği başarıya bağlıdır (Vural, 2004: 47–48).

Öğretmen, öğrenme işinin planlayıcısı ve uygulayıcısı olan kişidir. Örgün eğitimin mimarı olarak öğrenciyi keşfeden, tanımlayan ve yönlendiren uzmandır. Çünkü öğretme işi herkesin yapabileceği kadar kolay bir iş değildir, çok yönlü beceri

gerektirir (Yılman, 2006: 53). Öğretmen, kitap ile öğrenci arasında bir kanal, bir köprüdür. Bu köprü ortadan kaldırılır veya yıkılırsa öğretim ve öğrenim gerçekleşmeyeceği gibi, sistemin diğer unsurlarından program ile yönetimin de bir anlamı kalmaz. Bu sebeple her millet, eğitim sisteminde öğretmenlerin yetiştirilmesine ayrı bir dikkat ve özen göstermektedir (Duymaz, 2007: 36).

Eğitim dünyamızın temel kaynağı olan öğretmen çok yönlü özellikleri ile iyi bir model olmalıdır. Öğrencilerin hayatı sevmesi, belirli alışkanlıkları elde etmesi, kişilik ve karakterlerinin gelişimi öğretmenin gayretine bağlıdır. Öğretmen, öğrenciyi geleceğe hazırlayan, öğretilen bilginin faydaya dönüşmesinde önemli bir rehberliği üstlenen kişidir. Modern eğitim anlayışının öğretmeni, öğrencinin toplum içinde özgürce yetişebilmesi için okuyan, düşünen, uygulayan ve araştıran insan olarak çaba harcaması ve hiçbir zaman “öğretmeyenim” durumuna düşmemesi önemlidir (Çağlayan, 2004: 19)

Eğitimin en önemli amacı, ruhen sağlıklı bireyler yetiştirmektir. Ruhen sağlıklı bireyleri de ancak öğrencileri; çalışkan-tembel, sevimli-sevimsiz, akıllı-akılsız, zengin-fakir ayrımı yapmadan olduğu gibi kabul ederek ve hepsine değer vererek yetiştirebiliriz (Alıcıgüzel, 2003: 133). Eğitim sistemimizin çağın özelliklerine göre geliştirilmesinde en önemli öğelerinden biri olan öğretmen tüm toplumlarda insan yetiştirme işlevini üstlenen sistemin vazgeçilmez üyesidir. Öğretmen, okul ve sınıf ortamını canlandıran, öğretim için uygun, ilginç ve zevkli bir duruma getiren kişidir. Ayrıca yönettiği öğretim etkinlikleri sırasında dolaylı ve dolaysız olarak öğrenciler üzerinde önemli izler bırakarak, öğrencilerin tüm gelişimlerini etkilerler. Onlar, çocuklar ve gençlerin akademik ve mesleki bakımdan geleceklerine yön verir, onların kişilik kazanmalarına ve hayat görüşü edinmelerine de yardımcı olurlar (Ünal ve Ada, 2001: 45). Öğretmenlik bir sevgi mesleğidir. Öğretmenlik mesleği öncelikle çocukları ve mesleği sevmeyi gerektirir. Çocukları ve öğretmeyi sevmeyenler iyi öğretmen olamazlar. Öğrencilerini seven öğretmen onlarla sıcak ve olumlu ilişkiler kurar (Eskicumalı, 2002: 11).

Öğretmen, öğrencilerinin yaşama biçimini yönlendiren; onların kendilerine ve topluma karşı tutumlarını şekillendiren; iletişim, araştırma ve yaratıcılık becerilerinin

gelişimini etkileyen en etkin ve sorumlu kişidir. Başka bir anlatımla, ulusal birliği, insan ve yurt sevgisini aşılama sorumluluğu ile bile, öğretmen bir ülkenin varlık nedenidir (Ataunal, 2003: 58–59). Öğretmenlik, diğer bazı mesleklerden farklı olarak geniş bir insan kesimiyle ilişki ve etkileşim içinde yerine getirilen bir meslektir. Öğretmen, sadece okul ve sınıf ortamında öğrencilerle değil, okul dışında veliler ve toplumla da iç içe olan bir kişidir (Celep, 2004: 31).

Öğretmene yüklenen roller, karşılaşılan sorunlara, kültürlere, toplumlara, zamana, koşullara, yetiştirilecek insan modeline göre değişebilmesine karşın öğretmenlik mesleği ile ilgili kaynaklarda öğretmene yüklenen bazı roller aşağıda kısaca açıklanmıştır

a) Temsilcilik

b) Liderlik/başkanlık

c) Öğreticilik

d) Arabuluculuk

e) Hakemlik

f) Rehberlik

g) Yargıç, bilgiç ve dedektif öğretmen (Çelikten vd, 2005: 207–237).

Eğitim sistemi, öğretmen sayesinde bir varlık, canlılık ve uygulanabilirlik kazanabilir. Sistemdeki programı uygulayan, öğretim ve öğrenimi gerçekleştiren unsur öğretmendir. Eğitimin gerçekleştiği sınıfta canlı bir unsur olan öğretmenin yerini, hiçbir cansız program, kitap, görsel ve işitsel teknolojik malzeme tutamaz (Duymaz, 2007: 35). Eğitim teknolojisindeki dev gelişmeler bile öğretmenin eğitim sürecindeki rolünü azaltmamış, hatta arttırmış, ona yeni roller yüklemiştir (Alicıgüzel, 2003: 123). Öğretmenin çok yönlü görevleri teknolojinin hızla ilerlemesi ile daha da artmıştır (Ünal ve Ada, 2001: 45).

Türkiye’de öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin temel esasları, T.C. Anayasası, Milli Eğitimle ilgili yasalar, Kalkınma Planlarında ve Hükümet Programlarında belirlenen esaslar ile Milli Eğitim Şûralarında alınan kararlarla belirlenmiştir. Bu

bağlamda, 1962 anayasası öğretmenlerin, “Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce, din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler” olması gerektiğini hükme bağlamıştır. 1982 anayasasında ise bu hüküm öğretmenlerin “1) Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan, 2) Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan, bu yönde öğrencilerini yetiştiren, 3) Araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır” şeklinde değiştirilmiştir. Bu hüküm ile öğretmenlerin, Atatürk ilkeleri, anayasa ve yasalara bağlı olmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır (Öztürk, 2001).

Günümüzde öğretmenlik mesleğinin öne çıkan fonksiyonları düşünülürse; öğretmenin ders verme, ders anlatma, sınav yapma ve not takdiri gibi, klasik görevlerinin yanında, organizatör, kılavuz bir yönetici, izleyici ve değerlendirici olarak, bir öğretmenin düşünsel, stratejik ve kuramsal etkinlikleri üzerinde durulmaktadır (Özkan, 2005: 166). Mesleğe karşı güçlü bağlılık duygusu, öğretmenliğin önemli nitelikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini seven, mesleği yerine getirirken zevk alan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri üzerinde taşıyor demektir. Bu nitelikler öğretmenlerin mesleği algılayışıyla doğrudan ilgilidir. Öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçlarından biri, bu nitelikleri öğretmen adaylarına kazandırmakla ilgilidir (Şişman ve Acat, 2003: 239).

Hayatımızın çok önemli bir kısmı eğitim kurumlarında geçmekte ve bu kurumlarda, çok sevdiğimiz ya da bir türlü sevedemediğimiz çok sayıda öğretmenle karşılaşmaktadır. Bu öğretmenler davranışlarımızı, kişiliğimizi, meslek seçimimizi ve hatta yaşam felsefemizi etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu nedenle hepimizin hayatında öğretmenlerimizin çok önemli ve özel bir yeri bulunmaktadır (Erden, 2001: 13).

Okulların amaçlarına ulaşması için öğretmenlerin kendi bilim dalları ile mesleklerinin gerektirdiği kurallar ve yöntemler alanında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir.

Bunun sağlanması için öğretmen;

- Etik değerlere bağlı, erdemli

- Yaratıcı, problem çözücü
- Lider, yönetici
- Organizatör, takım üyesi
- Kendini geliştiren, sürekli öğrenen
- İnceleyici, araştırmacı, tasarımcı
- Hedeflere yönelik çalışma alışkanlığına sahip
- Performans ve verimliliği esas alan
- Evrensel değerlere sahip
- Kaynakları iyi kullanan, tasarrufçu
- Ulusal kültürünü benimsemiş
- Kültür ve sanata önem veren
- Öğretilen değil öğrenen birey yetiştiren
- Terbiyeli, görgülü, uyumlu
- Çok yönlü iletişim becerisine sahip
- Eğitimi yaşantı odaklı olarak değerlendiren
- Bıçimsel bilgi taşıyıcılığına yönelimli
- Toplumsallaştırmaya yönelimli
- Yaratıcı ve yenilikçi davranış kazandırmaya yönelimli
- Değerlendirmeye yönelimli
- Eğitime bireysel yaklaşan
- Hataları değil doğruları tespit eden özelliklerden olmalıdır (Vural, 2004: 20–21).

Okullardaki örgütsel öğrenme etkinliklerinde iki temel noktanın dikkate alınması gerekir. Birincisi, okullardaki asıl eğitim veren kişiler öğretmenlerdir. Dolayısıyla öğretmenler, okulların daha etkili öğrenen örgütler olmasında kilit rol oynamaktadırlar. İkincisi, örgütsel öğrenme okuldaki karar verme ve yönetimle ilgili birçok yeni düzenlemeyi gerektirmektedir. Ancak sınıfın dışında oluşan okul örgütü ve yapısı kaçınılmaz olarak öğretmenin öğrenme düzeyini etkilemekte ve onun sınıfta kullanacağı yöntem ve yaklaşımlardaki tercihini yönlendirmektedir (Çelik, 1999: 116).

Çocuğun toplumsallaşma sürecinin ilk iki aşamasında yer alan aile ve akran grubu bir ölçüde bilinçli ve kontrollü bir toplumsallaşma sürecini içermeyebilir. Bilinçlilik ve kontrollülük aile ve akran grubunun eğitim düzeyi ile ilintilidir. Ancak okul ortamı planlı ve kontrollü bir eğitsel ortamı içerir. Okulun toplumsallaşma sürecindeki başarısı büyük ölçüde öğretmen, öğrenci, veli ilişkisinin sıklık ve birbirini olumlu yönde destekleme derecesine bağlıdır. Bu nedenle öğretmene ve okul yönetimine büyük iş düşmektedir (Celep, 2004: 200).

1.2. Okul Yönetimi ve Yönetici

Yönetim biliminin tarihi insanlık tarihine kadar dayanmaktadır. İnsanlar birlikte yaşamaya başladıktan sonra işbirliğine ihtiyaç duymuşlardır. Bu işbirliğini sağlamak için yönetilmişler ve yönetmişlerdir. Yönetim konusunda çok değişik kaynaklarda çok değişik tanımlar yapılmaktadır (Başaran, 1989: 14). Yönetim için farklı yaklaşım ve ifadelerle yapılan tanımların ortak olan yönleri aşağıdaki gibi sıralanabilir: a) örgütü saptanan amaçlara ulaştırma ve amaçlarına uygun biçimde yaşatma, b) insan ve madde kaynaklarını sağlama ve etkili biçimde kullanma, c) örgüt için belirlenen politika ve kararları uygulama, işlerin yapılmasını sağlama, d) örgüt çalışmalarını izleme, denetleme ve geliştirmedir (Taymaz, 1995: 15). Yönetim tanımlarının değişik yapılmasının iki nedeni vardır. Birinci neden olarak, yönetimi tanımlayanların, yönetim biçimine yönelik olarak inançlarının farklı olmasıdır. İkinci neden olarak ise, yönetilen örgütün amaçlarının birbirinden değişik olmasındandır (Başaran, 1989: 14).

Yönetim konusunda birçok tanımlar yapılmasına rağmen her tanımın kendine özgü bir takım eksik tarafları vardır. Örneğin “yönetim bir grup insanı belirlenmiş amaçlara doğru yönlendirme, aralarındaki iş bölümü, iş birliği ve koordinasyon sağlama

çabalarının toplamıdır” şeklinde yapılan bir tanım veya yönetim, “başka insanlar vasıtasıyla iş görme ve belirlenen hedeflere ulaşma süreçlerinden oluşur” biçimindeki bir tanım yönetimi sadece insansal (beşeri) bir süreç olarak görmektedir. Oysa yönetimin sadece insanlar vasıtasıyla belirli amaçlara ulaşması söz konusu olamaz. Şu halde yönetim, belirli bir takım amaçlara ulaşmak için başta insanlar olmak üzere parasal kaynakları, donatımı, demirbaşları, hammaddeleri ve yardımcı malzemeleri ve zamanı birbiriyle uyumlu, verimli ve etken kullanabilecek kararlar alma ve uygulama süreçlerinin toplamıdır (Eren, 2001: 3).

Kuşkusuz yönetime ilk önemli katkı M.Ö. 5000 yılında Sümerler tarafından ilk kez yazılı kayıtların tutulmasıyla yapılmıştır. Mısırlıların planlama, örgütleme ve kontrol gereksinmesini anlamış olmaları (M.Ö. 4000), yerinden yönetim, yönetimde dürüstlük ve halka iyi davranma ilkesi (M.Ö. 2700), yazılı dilekçeyle başvurma ve danışman kullanma (M.Ö.2000) uygulamaları günümüz yönetimlerinin temel özellikleridir (Kaya, 1996: 25).

Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Okul yönetimi de eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı devlet yönetimine bağlıdır. Özel sektör tarafından kurulan ve işletilen okul ve kurumlarda da, eğitim devletin gözetim ve denetimi altında yürütülür (Bursalıoğlu, 1982: 6 aktaran Taymaz, 1995: 15).

Eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenilen davranış değişikliğini sağlamak için madde ve insan gücü kaynaklarını kullanma sürecidir. Eğitim yönetiminde üç önemli insan gücü kaynağı (1) yönetici, (2) öğretmen, (3) öğrencidir. Öğrenci henüz istenen nitelikleri kazanmamış olan ancak eğitim süreci içinde işlenen bir kaynaktır. Öğretmen, insan kaynakları işleyen, çok değerli bir kaynaktır. Eğitim yöneticisi ise işlenen ve işleyen insan kaynaklarını yönetir (Çelik, 1999: 28–29).

“Okul yöneticiliği” eğitim yöneticiliği içinde yer alır ve belli bir düzeydeki okul ya da okulların amaca en uygun ve etkili bir biçimde nasıl çalıştırılabileceği ile ilgili ilke ve teknikleri inceler (Binbaşoğlu, 1988: 3). Okul yöneticiliği kendi içinde; ana, ilk, orta, ilköğretim, lise, yüksek okul yöneticiliği gibi bölümler altında incelenebilir. Her basamaktaki eğitim kurumlarının amaçlarının, işgörenlerinin ve öğrencilerinin farklı oluşu yönetilmesinde de farklılığa yol açmaktadır. Ancak, yönetsel ilkelerin bilinmesi

ve uygulanması her basamaktaki eğitim kurumlarında temelde aynıdır (İlgar, 2000: 14).

Eğitim- öğretimin okul boyutundaki bütüncül her durumuyla yöneticilik düzeyinde yüzleşen bir kişinin olaylara- sisteme çok büyük etkisi vardır. Düşünceleri, yaklaşımları, ilişkileri ile öğrenci- öğretmen- veli üzerinde direkt etkiye sahiptir. Bu etki okulun her yanına siner ve bunun izleri görülür. Bir nevi müdür ile okul özdeşleşir (Bursalıoğlu, 1982).

Okulu eğitim amaçları çerçevesinde yaşatacak kişiler başta okul müdürü ve diğer çalışanlardır. Okul yöneticileri aynı zaman da yasal yetkilerle donatılmış amir niteliğinde olan kişilerdir (İlgar, 2000: 14). Yöneticiliğin hukuksal yönü “mevzuat”a dayanır. Bu nedenle, yönetici mevzuatı iyi bilmek zorundadır (Binbaşoğlu, 1988: 3). Okul yönetiminde müdürler planların, planlamanın başlatıcısıdır. Okullarda fikir, duygu ve uyum birliğinin sağlanmasında okul yönetimi ile öğretmenlerin birbirlerine karşı sorumlulukları vardır (Çağlayan, 2004: 103).

Yönetici okulun en yetkili kişisidir ve sahip olduğu öğretim kadrosu ile öğrencileri en iyi biçimde eğitmek zorundadır (Erden, 2001: 63–64). Öğretim lideri olan müdürler, gösterdikleri davranışlarla okulun amaçlarını gerçekleştirme, amaçları açıklama, öğretimi denetleme ve değerlendirme, eğitim programını eşgüdümleme, öğrenci başarısını izleme, öğretim zamanını koruma, varlığını hissettirme, öğretmenleri çalışmaya özendirme, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama, akademik standartlar geliştirme ve uygulama, öğrencilerini öğrenmeye özendirme gibi çeşitli görevleri yerine getirirler (Erkoç, 2000: 85). Öğretimsel kaynak olarak okul yöneticisi, doğrudan sınıftaki öğrenme ortamını geliştirmeyle uğraşır. Okul yöneticisi öğretmenlerle etkili iletişim kurarak, onların öğretim materyallerini ve yeni öğretim stratejilerini kullanmalarını özendirir. Yönetici periyodik olarak okul personelini değerlendirir. İyi öğretim olanakları hazırlayan yönetici, öğretimi geliştirmek için strateji ve materyaller geliştirir. Okul yöneticisi insan kaynaklarını geliştirme programı çerçevesinde düzenli olarak çıkan eğitimsel araştırma dergilerini sağlar, program geliştirme ve çocuk öğrenmesini anlamaya yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlere açıklar (Çelik, 1999: 45).

Yönetici öğretmenlerle uyum içinde çalışmalı, onların yeteneklerini iyi değerlendirmeli, en yüksek verimi alabilmek için onları güdülemeli ve gerekirse onları geliştirecek hizmet içi eğitimler düzenlemelidir (Erden, 2001: 63–64). Öğretim kadrosuna ve diğer uzmanlık alanlarına nitelikli elemanların atanması istenir. Bu konuda birinci derecede sorumluluk, okul yöneticisindedir (Aydın, 1994: 192).

Okulların yönetimi, değişik uzmanlık alanlarına mensup öğretim kadrosuyla birlikte çalışmayı gerektirir. Okul müdürünün ise bütün bu alanlarda uzman olması beklenemez. Okul müdürlerinin esas görevleri okulun temel işlevleriyle ilgili olmak durumundadır. Okulun temel işlevi "öğrenmeyi gerçekleştirmek" olarak tanımlanırsa okul müdürlerinin temel görevlerinin de okulun bu işlevine bağlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırmak, öğretim ve öğrenme konusunda liderlik yapmak olduğu söylenebilir (Şişman, 2000: 59). Okul müdürü okuldaki tüm işgörenlerin görevlerini başarı ile yapabilmeleri için eksikliklerin giderilmesi gerekir. Okul müdürü yenilikleri, gelişmeleri izlemeli, kendisi de yenilemeli, zamanını değerlendirmeli, diğer okul ve kuruluşları ziyaret etmeli toplantı ve etkinlikler düzenlemeli ve katılmalıdır. Öğretmenlerin branşlarıyla ilgili gazete ve dergilerdeki yazılar ile kitaplardan yararlanmaları için satın alınması, okul ve etkinlikleri ile ilgili gelişmeleri, yenilikleri, gelen genelgeleri, yönetmelik ve değişiklikleri ilgililere zamanında usulüne uygun biçimde duyurulur (Taymaz, 2000: 115).

1.2.1. Etkili Yöneticilerin Görevleri

Okulun amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesinden, karar verme, planlama, uygulama gücüne sahip olan okul müdürleri sorumludur (Şahin, 1996: 129). Yönetici davranışlarında ve yaptığı işlerde, her şeyden önce okulunu düşünmek ve ön planda tutmak zorundadır. (Taymaz, 2000: 78).

Etkili yönetici özellikleri

1. Okulun akademik amaçlarına bağlılık göstermek
2. Öğrenci ve öğretmenlerden yüksek beklentilerin yer aldığı bir ortam yaratmak
3. Öğretimsel liderlik işlevini yerine getirmek
4. Güçlü ve dinamik liderliği geliştirmek

5. İşgörenlerle işbirliği yapmak ve onları geliştirmek
6. Okulda düzen ve disiplin sağlamak
7. Kaynakların etkili kullanımını sağlamak
8. Zamanı iyi kullanmak
9. Ulaşılan sonuçları değerlendirmek (Dev ve diğerleri, 2002: 460)

Satrançta piyonların, filin, atın, şahın ve vezirin yani her bir taşın ayrı ayrı görevleri vardır. Şahı oyunun sonuna kadar korumak istiyorsak mantıklı stratejiler geliştirmeliyiz. En önemli taşımızı kaybedersek oyun aleyhimize sonuçlanır. Yönetici her hamlenin getireceği sonuçları yordayabilmeli ve sistemdeki bütün öğeleri mantıklı şekilde kullanmalıdır. Çünkü eğitim sistemimizde sorunların kilitlerini açan anahtar olan öğretmenleri kaybedersek oyun yine aleyhimize sonuçlanır, sorunlarla baş başa kalmak zorunda kalırız.

Yöneticiler, ister merkez ve taşra örgütünde, ister okullarda görevli olsunlar, mutlaka seçme ve eğitim sürecinden geçirilmelidir. Günümüzde artık yönetim bilimi adı altında bir bilimsel disiplin oluşmuş, yöneticilik de uzmanlaşmıştır. Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma daha da önem kazanmıştır (Altunya, 1999: 71).

Günümüz yöneticilerinin özellikleri (Eren, 2001: 11–15):

- İnsanları sevmelidir
- Haberleşme konusunda yetenek sahibi olmalıdır
- İnsan tutum ve davranışlarını anlayabilmelidir
- Duygusal olgunluk sahibi olmalıdır
- Kararlarında açıklık olmalıdır
- Astlarının ortalama zekâlarının üzerinde bir zekâ seviyesine sahip olmalıdır
- Objektif olabilmelidir
- Sorunları metodik ve mantıksal yollardan ele alabilmelidir

- İşletmeye gönülden bağlı ve onu benimsemiş olmalıdır
- Hoşgörü sahibi olmalıdır
- Dürüst olmalıdır
- Cesaret sahibi olmalıdır
- Teknik bilgi ve yetenek sahibi olmalıdır
- Yönetici dinamik bir insan olmalıdır
- Bir yönetici geniş açıdan düşünebilme yeteneğine sahip olmalıdır
- Yönetici iyi bir satıcı olmalıdır
- Koordinasyon bilgi ve becerisine sahip olmalıdır

Liderliğin özünde etkileme, ikna ederek amaca ulaşma vardır. Yöneticinin liderliğinin önemi “okulu müdür yönetir” sözü ile mevzuatta vurgulanmıştır. Bu söz ile kısaca eğitim kurumunda bütün yetki, sorumluluk, yönetme gücü gibi bütün özelliklerin müdürde toplandığı belirtilmiş, okulu yönetirken hangi dinamiklerden yararlanacağı kendisine bırakılmıştır (İlgar, 2000: 64). Eğitim yöneticisi, eğitim sistemi içinde çok önemli bir birimi temsil etmektedir. Eğitim yöneticisinin liderlik biçimi ve her gün yüz yüze geldiği durumlarda gösterdiği mesleki ve ahlaki davranışlarında, sahip olduğu etik değerlerin yansımaları görülür (Aydın, 2003: 85–86). Etik lider olarak okul yöneticisinin öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturması için, kendisine ve işine yönelik olarak etik bir bakış açısına sahip olması ve öğretmenlerin iş amaçlarını gerçekleştirmeye yardım eden dürüstlük ve doğruluk, tarafsızlık, sorumluluk, insan hakları, hümanizm, bağlılık, hukukun üstünlüğü gibi ilkelere uyması gereklidir (Çelik, 1999). Okullara yön veren eğitim yöneticilerinin okulların performans düzeylerini etkilemekte önemli rolleri vardır. İyi bir okulun koşulu iyi bir yöneticidir gerçeğinden hareketle, okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle yükümlüdür (İlgar, 2000: 97).

Okul yöneticisi liderden önce üst'tür veya baş'tır. Üstlük imajından liderlik imajına girebilmesi güç olmakla birlikte bazı yollarla sağlanabilir. Bunlardan birincisi, eğitim

girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi öğrencinin gelişmesi gibi bazı idealler okul yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerinin gereksinmesini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir (İlgar, 2000: 64).

Eğitim sistemimizde okul müdürleri, genellikle öğretmenlik veya müdür yardımcısı görevlerinde başarılı olanlar arasından seçilerek atanmışlardır. Aslında kendisini yöneticilik için yeterli hisseden ve görevlerini iyi yapacağına güvenenlerin müdürlük görevine kendiliğinden talip olmaları doğaldır. Sistemde yöneticilik istenmez verilir düşüncesi geleneksel bir görev anlayışının anlatımıdır. Her meslekte olduğu gibi yöneticilikte de başarılı olmanın koşullarından biri isteklilik olduğundan yöneticilik için istekli olanlardan başvuruların alınması gerekir (Taymaz, 2000: 80–81).

Her yöneticinin birinci derecede amacı ve rolü, kurumda var olanlardan daha iyi ve daha fazlasını sağlamaktır. Okul yöneticisi bu rolü oynarken, beraberinde çalışan iş gören ve sağladığı kaynaklardan en uygun biçimde yararlanarak öğrenciler için en geçerli amaçları, araçları ve öğrenim süreçlerini saptayarak hedefe ulaşabilir (Taymaz, 1995: 22). Müdürün rolü, yürütülmesi gerekli olan çalışmalarla ilgili olarak nasıl yapılacağı hakkında karar vermesini etkiler. Okul müdürü yönetim görevi yanı sıra denetim sorumluluğunu da üzerine alan bir yöneticidir. Yönetimde kontrol ve işlemlerin etkinliğini arttırmak üzere birçok prensipler geliştirilmiştir. Genel bir ilke olarak okul müdürlüğü, kurumunda en üst kademe olan yönetim düzeyidir (Taymaz, 2000: 79).

1.2.2. Okul yöneticilerinin yeterlikleri

Bursalıoğlu (1981) tarafından yapılan eğitim yöneticisinin yeterlilikleri ile ilgili araştırmada okul müdürlerinin göstermiş olduğu yeterlilikler şu şekilde tespit edilmiştir;

1. Okul içi ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının başarı derecesini ölçmede amaçlar bakımından tarafsız değerlendirme yapabilme.
2. Okul personelinin yönetiminde, tarafsız seçim ve değerlendirme yapabilme.

3. Okulunda olumlu bir hava yaratmak için ortak kararların uygulanmasına örnek olabilme.
4. Okul ve çevredeki eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonunda madde ve insan kaynaklarını, amaçlara dönük olarak birleştirebilme.
5. Okul ve çevredeki eğitim-öğretim çalışmalarının örgütlenmesinde okul ve çevre güçlerinden yararlanma.
6. Araştırma-geliştirme-yenileme alanlarında sağlanan güvenilir bulgulara dayanarak, okul örgütü ve yönetimini geliştirme.

Okul yöneticisinin yeterlikleri teknik, insani ve kavramsal yeterlikler olmak üzere üç çeşittir.

1.2.2.1. Teknik Yeterlikler

Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Kişinin çalışma alanına göre, somut olarak yapabileceği, uzmanlık bilgisine bağlı bilgi ve beceridir. Yöneticinin muhasebe, inşaat, finansman gibi alanlardaki yeterlikleri teknik yeterliklerdir (Açıkgöz, 1994: 10).

Aksu (1994)' e göre teknik yeterlik deneyim, eğitim ve öğretim yoluyla elde edilen özel görevlerin gerçekleştirilmesi için gerekli olan bilgi, yöntem, teknik ve cihazları kullanma yeteneğidir. Teknik yeterlik alanında yöneticinin sorumluluğu, dört geniş kategoride toplanmaktadır. Birinci olarak, yöneticinin, okul maliyesinin kuram ve ilkelerinde uzman olması beklenir. İkinci sorumluluk alanı, okulun iç maliyesi ve işletme yönetimidir. Bütçeleme, muhasebe, satın alma, sigorta, maaş ve ücret bordrosu ve genel işletme giderleri gibi konular bu ikinci konunun sorumluluk alanına girmektedir. Üçüncü alan, okul binalarının bakımı ve hizmete hazır tutulmasıdır. Dördüncü sorumluluk, büyük bir teknik zorluğu içeren okul binalarının planlanmasıdır (Aydın, 1994: 193–194).

1.2.2.2. İnsancıl Yeterlikler

İnsancıl ya da sosyal olarak adlandırılabilir olan yeterlikler, yönetsel açıdan, insancıl davranışın aynı tür davranışla karşılık göreceği ve bu davranış biçiminin edimi artıracacağı görüşüyle de destek bulurlar (Başar, 1995: 103).

İnsana ilişkin beceriler, insanlarla ve insanlar aracılığı ile çalışma yeteneği, güdüleme ve etkili liderliğin uygulanmasıdır (Aksu, 1994: 7–8). İnsansal yeterlik, yöneticinin gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu yeterlik kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir. Bu yeterlik yöneticinin yetişkinleri güdüleme, tutum geliştirme, grup dinamiği, insan gereksinimleri, moral ve insan kaynağını geliştirme hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirir (Açıkgöz, 1994: 10).

İnsanı anlayış ve ona davranışın üç biçimi olarak, insanı bir eşya olarak görüş öyle kullanış yönünde davranma, onu kontrol edilip yönetilen alt basamakta bir insan olarak görüp buna uygun davranma, karşılıklı saygı ve eşitlik anlayışıyla yönlendirilen davranma sayılabilir. Üçüncü biçimdeki tutum ve davranışın oluşumu, bireylerde insancıl yeterlikleri bulunmasına göre değişir. İnsancıl yetenekleri yalnızca "iyi davranış" kalıbı içinde görmek yanıltıcı olabilir. İnsancıl davranış önce bu tür davranışın amacını ortaya koymuş olmalıdır. Böylece birey, kendine davranıldığı gibi davranma zorunluluğunu hissetmeli yalnızca kendisine yapılmasını istemediği şeyleri değil, kendisini pek etkilemeyecek ama başka birisini geçici bir an için de olsa rahatsız edebilecek davranışları göstermekten kaçınmalıdır (Başar, 1995: 103).

1.2.2.3. Kavramsal yeterlik

Tüm örgütün karmaşıklığını ve kendi çalışmasını örgüte nerede uygunluk sağladığını anlama yeteneğidir. Bu bilgi kişinin sadece kendi grubunun amaç ve gereksinimlerinden çok, tüm örgütün amaçlarına göre hareket etmesini sağlar (Aksu, 1994: 7–8). Kavramsal yeterlik, okul yöneticisinin okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içinde ve evrensel ölçüler içinde görebilme, okulu bütünleyen tüm parçaları karşılıklı etkileşim içinde görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı özgün eğitim durumlarını bu kavramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir. Bu yetenek, başta yönetim

kuramı, örgüt, insan davranışı ve eğitim felsefesi olmak üzere eğitim alanına kuramsal bakış yeteneği kazandıracak bilim dallarının bilgi birikimine sahip olmayı gerektirir (Açıkgöz, 1994: 10).

Okul yöneticisinin görevleri yönetmeliklerde görüldüğü gibi liste halinde sıralanabilir, yapacağı işlerin yer ve zamanı belirlenebilir, çalışma takvimi ve planı hazırlanabilir. Ancak yönettiği okulda beklenmedik anda karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak, kurumun amaç ve politikasına uygun olarak çözmekle yükümlüdür. Bu nedenle her an yönetici olarak bulunmak ve davranış göstermek zorundadır (Taymaz, 1995: 21).

Bir yöneticide bulunması gereken önemli özelliklerden olan yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisinden ilk ikisinin gereklilik düzeyi veya var olma düzeyi yöneticinin hiyerarşik konumuna göre değişir. Buna karşılık insan ilişkileri becerilerinin her düzeydeki yöneticiler için aynı, tüm yöneticilik bilgi ve becerileri için de yaklaşık %50 düzeyinde olması kabul gören bir yaklaşımdır (Açıkalın, 1997: 39). Genel etkililik, okul yöneticilerinin kararsal, insan ilişkileri ve teknik becerilerini kapsamaktadır. Genel etkililikleri yüksek olan yöneticilerin karşılarına çıkabilecek olası sorunları daha kolay çözecekleri ve böylece okulu amaçlarına ulaştırabilecekleri düşünülmektedir (Aksu, 1994: 77).

İyi bir yönetici emrinde çalışanları yönetmek için, iyi ilişkiler kurmak zorundadır. Onlara ilgili oldukları konularda bilgi verilmesi ve görüşlerinin alınması yöneticinin gücünü artırır (Tortop ve İşbir, 1999: 122–124). Okulun eğitim hizmetini üreten öğretmen eğitim sisteminin vazgeçilmez işgörenidir (Başaran, 1989: 123). İşgörenler genelde yöneticiden gelen emirlerle yönetilirler. Ancak yönetici sürekli olarak emretmez. Personelini kendi kendine çalışmaya bırakması ve diğer temel görevleri ile uğraşacak zaman bulması gerekir (Tortop ve İşbir, 1999: 122–124). İnsanın ön planda olduğu eğitim kurumlarında eğitim yöneticisi yetkisinden çok etkisini kullanabilmeli ve yetkiyi son çözüm olarak düşünmelidir. Çünkü yetki kullanımı öğretmenlerde faaliyetlere karşı isteksizlik, kararlara direnme ve karşı koyma biçiminde tepkilere neden olabilmektedir. Ancak etkinin ön plana çıkması, motivasyon ve özendirme meydana getirmektedir (Deniz, 2004: 37).

İnsanlar birbirinden farklı özelliklere sahip olarak doğarlar. Bu farklılık onların ileriki yaşantılarında bazı alanlarda başarılı bazı alanlarda başarısız olmalarını beraberinde getirmektedir. Diğer taraftan bireyin doğduğu anda içinde yer aldığı ailenin ve toplumun yapısı ile coğrafi koşullar onun bu farklılığını etkileyen etmenler arasındadır (Celep, 2004: 206). Okul, sosyal yönü ağırlıklı bir kurumdur. Toplumda var olan tüm değerleri, inançları ve ideolojileri okul içinde bulmak olasıdır. Okulun öğretim konuları olarak alınan ve toplumsal fikir birliği olarak kabul edilen değerlerin çoğu, toplum kesimlerinde önemli bir ağırlığa sahip değildir (Açıkalın, 1997: 83). Okulda farklı toplumsal kesimlerden gelmiş, farklı yetişmiş kişiler bulunabildiğinden, bunların sahip oldukları farklı değerlerin çatışması da kaçınılmaz olur. Yönetici böyle durumlarda uzlaştırıcı olmalı, bu çatışmalardan örgüt amaçları yönünde yararlanmalıdır. Değer sistemi kişilerin yetişmesine, toplumun yaşama ve gelişmesi de değer sistemlerine bağlıdır (Bursalıoğlu, 1982: 307). Eğitim kurumları, farklı kültür ve düşünce sistemlerini benimseyen, farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki bireylerden oluştuğu için farklı bireyler veya gruplar, eğitimin ne gibi sonuçlar doğurması gerektiği konusunda farklı beklenti ve düşüncelere sahiptir. Yönetici, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı değere sahip olmayabileceğini kabul etmeli ve saygılı davranmalıdır. Bütün öğretmenler eğitim kurumunda sunulan eğitim imkanlarından eşit olarak yararlanma ve eşit ilgi görme hakkına sahiptir. Yönetici, eğitim kurumunun kaynaklarını öğretmenler arasında adil olarak dağıtmalı ve öğrenciler için en üst düzeyde yarar sağlayacak şekilde kullandırmalıdır (Deniz, 2004: 50–51).

Yöneticinin yönetsel davranışlarında uyması beklenen etik ilkeler ile etik dışı davranışlar aşağıda sıralanmıştır (Pehlivan, 1998: 57–71 aktaran Taymaz, 2000: 23–24).

Uyulması Beklenen Etik İlkeler

1. Adalet
2. Eşitlik
3. Dürüstlük
4. Tarafsızlık
5. Sorumluluk
6. İnsan hakları
7. Bağlılık

Etik Dışı Davranışlar

1. Ayrımcılık
2. Kayırma
3. Rüşvet
4. İhmal
5. Sömürü
6. Bencillik
7. Yıldırma-korkutma

| | |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 8. Hukukun üstünlüğü | 8. İşkence-eziyet |
| 9. Sevgi | 9. Şiddet |
| 10. Saygı | 10. Yaranma |
| 11. Hoşgörü | 11. Yolsuzluk |
| 12. Tutumluluk | 12. Savurganlık |
| 13. Laiklik | 13. Saldırganlık |
| 14. Demokrasi | 14. Hakaret |
| 15. Hak ve özgürlükler | 15. Bedensel taciz |
| 16. Emeğin hakkını verme | 16. Yetkiyi kötüye kullanma |
| 17. Olumlu insan ilişkileri | 17. Dedikodu |
| 18. Açıklık | 18. Zimmet |
| 19. İnsancıl çabalar | 19. Dogmatik davranış |
| 20. Yasalara uyma | 20. Yobazlık-bağnazlık |

Okula ve okul yöneticisine bağlılık, okul kurallarına ve üstlerine gönüllü saygı, güçlükleri göğüsleyebilme, yüksek bir ilgi düzeyi ve okulu ile övünmek yüksek moralin belirtileridir (Vural, 2004: 36). Öğretmenlerin ve diğer çalışanların motivasyonunu düşüren en önemli etkenlerden biri yöneticilerin dürüstlüğü ve tarafsızlığından kuşku duyulmasıdır (Deniz, 2004: 49). Genelde tüm insanlar güvensizlik duyduklarında, psikolojik ihtiyaçları karşılanmadığında, sevilmediklerinde kendilerini değersiz, gergin ve yalnız hissettiklerinde çalışma istekleri kalmaz. Bu durumda tüm öğretme ve öğrenme çabaları boşa gider (Vural, 2004: 36). Eğitim yöneticisinin faaliyetleri, demokratik toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler ile örtüşmelidir. Ahlaki ilkeler toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içermektedir (Deniz, 2004: 50).

Eğitim yöneticisi, aşağıda belirtilen ilkelere uygun davranıp, kendisine olan güvenin sarsılmasını önleyebilecektir (Deniz, 2004: 51–54):

1. Eğitim yöneticilerinin uyması gerekli ahlaki ilkelerden birincisi adaletli davranıştır. Eğitimde adaletli davranış, eşit şartlara sahip öğretim personeline ve öğrencilere eşit davranmayı gerektirir. Yöneticiler, eğitim kurumunda

görevlerin, sorumlulukların ve ödüllerin eşit bir şekilde dağıtılmasından sorumludur.

2. Ödüllerin, sorumlulukların ve hizmetlerin dağıtılmasında uygulanacak yöntemler eşitlik ilkesine göre belirlenmelidir. Eşitlik, dürüstlük ve adalet kavramları ile bütünleşmiş bir değerdir.
3. Eğitim yöneticilerinin ahlaki ilkelere uygun davranış göstermesi, öğretmenler ve diğer personel ile ilişkilerinde dürüst olmayı ve içtenliği gerektirmektedir. İçten ve dürüst davranmayan yöneticiler, güven ortamının bozulmasına neden olduklarını ve kendi sonlarını hazırladıklarını unutmamalıdır.
4. Eğitim yönetiminde tarafsızlık, yöneticilerin öğretmenleri oldukları gibi görebilmesi ve bu görüntüyü yöneticinin kendi yargıları ile oluşturduğu görüntüden ayırt edebilmesidir. Objektif olabilmek için yönetici duygularını değil, aklını kullanmasını bilmelidir.
5. Yöneticiler, eğitim lideri olarak hem kendilerinin hem de öğretmenlerin mesleğe bağlılığının artmasını sağlamalıdır. Mesleğe bağlılık, meslekte gelişme ve ilerlemeye istekli olmayı, bu amaçla ilgili yayınları izlemeyi ve eğitim programlarına katılmayı gerektirmektedir.
6. Eğitim yöneticileri, kurumdaki öğretmenlerin din ve inanç özgürlüğüne karışmamalı ve kanunlarla kazanılmış olan hakları sınırlayıcı tutuma girmemelidir.
7. Eğitim yöneticileri, öğretmenlerin eğitim faaliyetleri için harcadığı emekle kuruma kattığı değer artışından hak ettiği değerini kendisine döndürülmesini sağlamalıdır.

1.3. Eşitlik ve Ayrımcılık

Ayrımcılık temel olarak ya da en azından potansiyel olarak bir eşit olmama durumunu ifade eder ve bazı bireylere diğerlerinden farklı davranmayı içerir. Bu yüzden ayrımcılığın tanımına geçmeden önce “eşitlik” kavramına açıklık getirmek yerinde olacaktır (Mazlumder, 2008: 14).

Eşitlik TDK'ye göre 1) İki veya daha çok şeyin eşit olması durumu, denklik, müsavat, muadelet.2) Kanunlar yönünden insanlar arasında ayırım bulunmaması durumu 3)Bedensel, ruhsal başkalıkları ne olursa olsun insanlar arasında toplumsal ve siyasi haklar yönünden ayırım bulunmaması olarak tanımlanmıştır (TDK, 2005: 657).

Tarihsel olarak eşitlik ilkesi, ilk defa XVIII. yy.da kanun önünde eşitlik şeklinde doğmuştur. Buna göre kanun önünde ayrıcalıklı bir kişi veya zümre olamazdı. Hiç kimseye dil, din, ırk, cinsiyet, servet, sosyal durum gibi farklılıklar sebebiyle kanun önünde özel ayrıcalık tanınamaz, değişik uygulama yapılamazdı (Ünlü, 2009: 13). Modern eşitlik çözümlenmesinin tarihini “özgürlük, eşitlik, kardeşlik” sloganıyla ortaya çıkan 1789 Fransız devriminden başlatmak olanaklıdır. Her ne kadar Fransız devrimi, siyasal alanda sınırlı kalmışsa da, eşitlikçi bir temelde toplumsal katılımın bir gereği olarak sivil hakların modern temelini sağlamıştır. Modern demokrasilerde sahip olunan eşitlik biçimleri, bir ölçüde bağımlı grupların daha hakkaniyetli bir zenginlik ve güç bölüşümü elde etmek için giriştikleri radikal ya da şiddete dayalı eylemlerin ürünüdür (Turner, 1986). Eşitlik ilkesi Fransız ihtilalinden sonra Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Beyannamesi'nin 1. maddesine girmiştir: “İnsanlar hukuken hür ve eşit doğarlar ve hür ve eşit olmakta devam ederler, sosyal farklılıklar ancak ortak faydaya istinat edebilir.” Bu tarihten itibaren eşitlik ilkesi hem uluslararası metinlere, hem de anayasa metinlerine girmiştir. 1948 tarihli İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi'nin 1. maddesinde de “eşitlik” ilkesine yer verilmiştir (Ünlü, 2009: 13). Genelde Magna Carta ile başlatılıp, daha sonra çeşitli İngiliz yasaları (Bill of Rights; Petition of Rights,vb.) ve ünlü 1789 İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi ile pozitif hukuka geçen, özellikle de 1949 BM İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ve Avrupa Sözleşmesi ile olgunlaşan insan hakları söylemi, doğal hukuk teorisine dayanır ve burjuvazinin yükselişine paralel olarak bütün insanlığın gündemine girer. Eşitlik ve özgürlük talepleri, burjuvazinin zafer kazanmasıyla birlikte genelleşip birer insan hakkı olarak kabul edilir; bu anlamda burjuvazi, bütün ezilenlerin ve özgürlük peşinde koşanların ülküsünü dile getirmiş olur (Berktaş, 2004: 1). Eşitliğin sağlanabilmesi için özgürlük durumunun eşitlik isteminden önce gerçekleşmesi gerekir. Özgür olmak eşit olma isteğini destekler, dolayısıyla da eşitlik isteminin çekiciliği artar. Eşitlik idealine

ulaşılabilir ve somut bir anlam vermek mümkün olurken, özgürlük daha soyuttur (Kaya, 2007: 20).

Her türlü ayrımcılığa karşı temel hareket noktası eşitlik talebidir. Eşitlik görece modern bir idealdir. Antik dönem ve ortaçağ siyasi sistemleri eşitliği kurucu bir ilke olarak görmemiştir. Bu dönemler boyunca toplumlar hiyerarşiye dayalı bir yapı içinde kurgulanmış, bireylerin hakları ve sorumlulukları doğum ya da statüleri ile belirlenmiştir. Örneğin, kadınlar ve kölelerin, aile reisi statüsündeki erkeklerin egemenliği altında bulunmaları normal görülmüş, eşitlik üzerine görüş üreten Aristo gibi felsefeciler dahi bu konularda siyasi sistemin ve toplumun genel yargılarından uzaklaşmamışlardır (Korkut, 2009: 11).

1.3.1. Eşitliğin Farklı Yönleri

Eşitliğin” sadece matematiksel bir eşitliğe yahut yalnızca “aynı yahut özdeş muamele” esasına indirgenemeyeceği akıldan çıkarılmamalıdır. “Eşitlik” bilindiği üzere, ancak “eşitler arasında eşitlik” olduğunda hem düşünsel hem de pratik bakımdan varlık sebebine, doğasına uyumlu hale gelir (Gemalmaz, 2010: 106).

Eşitlik, genel anlamda, eşit paylaşımı ya da eşit davranışı; hakları yönünden insanlar arasında ayrım bulunmamasını anlatır. Eşitliğin birkaç yönü vardır (Aliefendioğlu, 1999: 79–80):

1.3.1.1. Matematiksel Eşitlik

Rakamlar ya da iki yanlı denklemler arasındaki eşitliktir.

1.3.1.2. Ahlaksal (Felsefi) ya da Sosyal Eşitlik

Kişinin hakkının tanınmasını ve adalete uygun davranışı anlatır.

1.3.1.3. Hukuksal Eşitlik

Yasa önünde eşitlik anlamına gelir. Aynı durumda olanların aynı, ayrı durumda olanların ayrı kurallara bağlı olmasını anlatır. Kimi durumlardaki ayırım, varsa haklı nedenden dolayı hukuksal eşitliğe aykırı düşmez.

Geniş anlamda eşitlik, benzer durumda bulunan kişilerin farklı işlemlere tabi tutulmalarını haklı gösterecek objektif bir neden olmadığı hallerde, herhangi bir

ayrımcı muamele görmemeleri anlamına gelmektedir (Kaya, 2007: 5). Eşit paylaşım ya da mutlak eşitlik her zaman eşitlik ilkesine uygun düşmez. Yasa önünde eşitlik, aynı durumda bulunanlara eşit işlem yapılması; ayrı durumda bulunanlara ise ayrı işlem uygulanması anlamına gelir (Aliefendioğlu, 1999: 80). Eşitlik en basit yönüyle, birbirinin özdeşi olan iki somut şeyin “aynılığı” veya “karmaşık, kolay anlaşılmaz adalet ideali” olarak karşımıza çıkabilir. İlk durumda, birden fazla insan ya da nesne bütün ya da bazı yönleri bakımından özdeş veya benzer olmaları nedeniyle eşit olarak ilan edilebilir. İkinci durumda ise, adalette eşitlik düşüncesini getirmektedir (Kaya, 2007: 17).

Eşitlik iki şeyin aynı, özdeş ya da bir olduğu şeklinde anlaşılabilenekte ise de hukuki eşitlik, gerçek eşitlikle aynı şey değildir, dolayısıyla eşitlik ilkesinden söz ederken, doğadaki hiçbir şeyin veya durumun tıpatıp aynı olmadığı bilinmekte, eşitsizliğin varlığı kabul edilmektedir. Eski Yunan Düşünürü Herakleitos’un dediği gibi, aynı ırmağa iki kez giremeyiz, çünkü ikinci girişimizdeki sular ilk girişimizdeki değildir; hatta aynı ırmağa bir kez bile giremeyiz; daha adımımızı atarken, yalnız sular değil, biz de değişmekteyiz (Şenel, 1969: 243). Eşit davranma ilkesi, işverenin hangi koşulda olursa olsunlar tüm işçilerine her bakımdan eşit davranmasını öngörmez. Eşit davranma ilkesi, her şeyi eşit duruma, aynı düzeye getirmeyi amaçlamaz. Bu ilkedeki amaç, keyfi işlem görerek kötü durumda bırakılan kişi ya da kişilerin, aynı koşullara sahip oldukları halde daha iyi işlem gören çoğunluktaki işçilerle aynı haklara sahip olmasını sağlamaktır. Yoksa çoğunluğu, daha iyi durumdaki bir veya birkaç işçinin düzeyine getirmek değildir (Tuncay, 1982: 120). Eşitlikten söz ederken, diğerlerinden ayrılan ortak özellikleri ve kendi içinde benzerlikleri nedeniyle sınıflandırılan grubun, kendi içindeki eşitliğine, dolayısıyla tutarlılığına ve bu grubun dışında kalanlardan ayrıcı ölçütlerine dikkat çekilmektedir (İnceoğlu, 2001). Hukuki anlamda eşitlik, kişiler arasındaki belirli farklılıkları göz önünde bulunduran, farklıya farklı işlem yapılabilen görece bir eşitliktir. Aksi halde mutlak eşitlik, hukuk düzeninin bozulmasına yol açar. Yasa önünde eşitlik ilkesi de herkesin her yönden aynı hükümlere bağlı olması anlamına gelmez (Tuncay, 1982: 120).

Eşitlik ilkesi değerlendirilirken sınıflandırmanın nasıl yapıldığı önem kazanmaktadır. Bu noktada kanunun amacının belirlenmesi gereklidir ve sınıflandırma kanunun amacı

bakımından benzer durumda olanların tümünü kapsayan, bu amaçla uyumlu ölçütlere dayalı bir sınıflandırma olmalıdır. Kanunun somut bir amaca hizmet edip etmediği, amacın meşru, kamu yararına yönelik veya anayasada belirtilmiş özel amaçlardan biri olup olmadığı; belli bir gruba yükümlülük veya yarar getiren kuralın söz konusu amaçla bağlantılı olup olmadığı, diğer bir deyişle sınıflandırıcı özelliklerin yasama amacı ile bağlantılı olup olmadığı, bu amaca hizmet edip etmediği; amaçla araç arasında oranlılık olup olmadığı eşitlik açısından tartışılması gereken konulardır. Nitekim Anayasa Mahkemesinin ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesinin kararlarında bu yönde değerlendirmelere yer verilmektedir (İnceoğlu, 2001). İş Hukukunda eşit davranma ilkesi mutlak eşitlik olmadığına göre, bundan işverenin işçiler arasında haklı ve akla uygun olduğu ölçüde ayırım yapabileceği anlaşılabilmektedir. Eşit davranma ilkesi eşit olana eşit davranmayı öngörürken aynı zamanda farklı olana da farklı davranılması gerektiğini öngörür. (Tuncay, 1982: 121). Eşitler arasında farklı davranma objektif ve işin özüne uygun ise kabul edilebilir. Küçük ve önemsiz farklılıklar eşitliği bozucu olarak kabul edilmezler. Şematik sadece biçimden fiziksel özelliklerden kaynaklanan farklılıklara dayanılarak yapılan ayrımlar keyfi sayılırlar. Farklı davranmanın ölçüsü haklı, objektif olma, gerçeğe, işin özüne veya amaca uygunluktur. Kısacası akla uygun olan ayrımlar kabul edilebilir ancak bu da her somut olayın kendi özelliği içinde ele alınacak bir değerlendirme ile gerçekleştirilebilir (Tuncay, 1982: 121).

Eşitlik kavramı içerisinde etik bir anlayışı da içerir. Yasa önünde eşitlik, eşit yasalar, özgürlük bakımından eşit olma talebi gibi eşit ilkelerin arayışı sadece insanların özdeş olduğu anlayışına dayanmamalıdır. Herkese adil davranmak ve hak ettiğini elde etmesini sağlamak her şeyden önce ahlaki bir sorumluluktur. İnsanların eşit haklara ve olanaklara sahip olma hakları vardır. Eşitlik arayışı ahlaki bir doğrulama veya ahlaki bir idealden kaynaklanır. Bu nedenle adaleti veya eşitliği sağlamak için çıkarılan yasaların, uygulamaların, davranışların adil kabul edilmesi için bazı ahlaki ön koşulları içermeleri gerekmektedir (Kaya, 2007: 23–24).

Bir hukuk ilkesi olarak eşitlik, belirli bir davranışın yöneldiği en az iki insanın bu davranış bakımından ilgili olduğu kabul edilen ortak özelliklere sahip olmaları halinde aynı davranışı hak etmelerini, ilgili özelliğin yokluğu halinde ise farklı davranışı hak

etmelerini ifade eder. Tanımı açmak için örnek vermek gerekir ise, muhasebe alanında memur alımı yapan kamu kuruluşu, kendisine başvuran bir kadın ve bir erkeğin, muhasebe işini görmek bakımından cinsiyetin önemli olmaması nedeniyle, işe girme bakımından eşit olduğunu kabul edecek, ancak bu kamu kuruluşunun kadın için yazılmış bir rolde oynamak üzere aktris aradığını farz edersek, işin icrası bakımından cinsiyet önem kazanacağından, bu iş ile ilgili ilan verilirken sadece kadınların başvurabileceği belirtebilecektir. İlk örnekte aslında biri kadın biri de erkek olduğu için asla aynı olamayacak iki insan, başvurdukları iş bakımından cinsiyet bir önem arz etmediği için birbirine eşit kabul edilecek, yani işe başvuran bu iki insan arasında var olan açık farklılık işe alım bakımından ilgisiz bulunduğu için göz ardı edilecekken ikinci durumda, kadın için yazılmış bir rolü erkek aktör oynayamayacağından birinin kadın diğersinin ise erkek olması önemsenip bu iki insan farklı kabul edilecek ve işe alma bakımından farklı muameleye tabi tutulmaları eşitlik ilkesi ile çelişmeyecektir. Bu örnekte farklılık, eşitlik talebinin yöneltildiği sujenin olumsuz bir davranışta bulunmasını, işe alımı gerçekleştirmemesini mümkün kılmaktadır (Kibar, 2010: 48).

Siyasal boyutuyla eşitlik kavramı, insanın kadere ve şansa, rastgele eşitsizliğe, haksız güce ve kristalleşmiş her türlü ayrımcılığa karşı başkaldırısını sembolize eder. Bu yönüyle eşitlik siyasal sinyallerin en devrimci olanıdır. Özgürlükten bile daha devrimci bir nitelik taşımaktadır. Toplumlardaki çatışma, karşı koyma, mevcut eşitsizliklerle veya haksızlıklarla mücadele yöntemleri aynı zamanda siyasallaşmış birer eşitlik söylemleridir. Bir toplumda ayrıcalıklı kimselerin çıkarlarını çatışmadan bıraktıkları ender çalışmalar, aynı zamanda kendi içinde eşitsiz bir durumun mücadelesini barındırır. Sömürgeci veya emperyal devletlere karşı bağımsızlık mücadelesi veren milletlerin ortaya koyduğu siyasal söylemin, eşitlikten bağımsız olduğunu söylemek mümkün değildir (Kaya, 2007: 22).

İnsanlığın tanık olduğu tüm toplumların sınıf, statü, servet ve güç bakımından eşitsiz olduğunu ve bu tarih içinde insanın edilgen olmadığı, eşitsiz dağılımı değiştirmek için uğraş verdiğini ileri sürmek iddialı olmayacaktır. Eşitlikle ilgili tartışmalar uzun bir geçmişe sahip olmasına karşın, eşitlik ve özellikle eşitsizlik bakış açısı, gerçekte modern toplumların bir değeri olarak ortaya çıkmıştır. Genelde toplum bilimciler belli düzeylerde de olsa, servet, güç, saygınlık yoğunlaşmasından kaynaklanan eşitsizliğin

kaçınılmaz olduğunu ileri sürmektedirler. Ancak eşitsizlik kaçınılmaz olsa bile, asıl sorun son aşamada eşitsizliğin derece ve düzeyi ile ilgilidir. Yani eşitsizliğin hiç olmadığı bir sistem tasarımı güç gözükmemektedir. Bununla birlikte, toplumbilim açısından uygun olan, bütün eşitsizlik durumlarının tümünden ortadan kaldırılmasına ilişkin ütopyik sorular ortaya atmaktan çok zenginliğin, gücün ve saygınlığın daha eşit bölünmesini ve daha az yoğunlaşmasının sağlama olanaklarını araştırmaktır (Turner, 1986).

Eşitlik, tarihin bütün dönemlerinde insanların önem verdikleri bir ilke olmuştur. Liberalizm, bu ilkeyi yüceltmeden önce antikçağ Yunan düşünürleri ile İslam düşünürleri bu konuda fikirler ileri sürmüşlerdir. Klasik demokrasilerde ise eşitlik ilkesi, her bireyin, içinde bulunduğu maddi ve manevi şartlardan ayrı olarak aynı değerleri taşıdığını kabul etmiş ve siyasi ve hukuki anlamıyla eşitlik giderek önem kazanmıştır. Bu ilke, günümüzde de çağdaş toplumların başlıca ilkelerinden biri olmuştur (Ünlü, 2009: 8). Eşitlik ilkesi kamu hukukunun en eski ve en esaslı ilkelerinden biridir. Aynı zamanda birçok durumda adli yargı içtihatlarında da sık rastladığımız bir ilkedir. Hatta Avrupa Birliği Hukukunun da en önemli bir bileşenini eşitlik ilkesi oluşturmaktadır. Eşitlik ilkesinin evrensel bir değere de sahip olduğunu belirtebiliriz (Gürsel, 2002: 28). Günümüzde neredeyse bütün anayasalar eşitlik ilkesine yer vermektedir. Bu ilke modern hukuk sistemlerinde hukuk devletinin en önemli parçası olarak görülmektedir. Eşitlik ilkesi kişileri keyfi muameleye maruz kalmaktan koruyan demokrasi ve hukuk devletinin en önemli ilkelerinden birisidir. Eşitlik ilkesi bir yandan hukuk kurallarının genel olmasını, bir yandan da kişilere eşit davranılmasını gerektirir. Yüksek mahkemeler genellikle, eşitlik ilkesine aykırılığın aynı zamanda hukuk devleti ilkesine de aykırılık oluşturduğunu kabul etmektedir (Ünlü, 2009: 50). Eşitlik ilkesi kişileri keyfi muameleye maruz kalmaktan koruyan demokrasi ve hukuk devletinin en önemli ilkelerinden birisidir. Pek çok Anayasada olduğu gibi Türk Anayasasında da eşitlik ilkesi düzenlenmiştir. Anayasa Mahkemesi de eşitlik ilkesine aykırılığın aynı zamanda hukuk devleti ilkesine de aykırılık oluşturduğunu kabul etmektedir. Eşitlik ilkesi bir yandan hukuk kurallarının genel olmasını, bir yandan da kişilere eşit davranılmasını gerektirir (İnceoğlu, 2001).

“İrk, dil, din, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, mezhep ve benzeri sebepler” şeklinde belirtilen sebepler eşitlik ilkesinin çekirdek alanıdır. Anayasa bu özelliklere dayalı bir sınıflandırmanın diğerlerine nispeten çok daha sıkı bir denetim altında tutulacağını vurgulamaktadır. Bu tür bir sınıflandırmanın, fiili eşitsizlik durumunda bulunan ve koruma gerektirebilecek grubun (kadınlar, dil veya ırk farklılığı olan gruplar vb. gibi) eşitsiz konumunu dengelemek amacıyla yapılması mümkündür (İnceoğlu, 2006: 49). Anayasamızda ve yasalarımızda yer alan kurallar sadece hukuki güvence sağlamaktadır. Bugün hukuki anlamda sahip olunan hak ve güvenceler konusunda tüm bireylerin bilgilendirilmesi ve bu kuralların uygulanması konusunda sosyal bilincin güçlendirilmesi de çok önemlidir. O halde sadece hukuki düzenlemeler gerekli ve fakat yeterli olmayıp, aynı zamanda sosyal alandaki çalışmalara ve özellikle eğitim faaliyetine de gereksinim bulunmaktadır (Gürsel, 2002: 51).

Adalet kavramını içinde barındıran eşitlik kavramı, eşit ele geçirme, fırsat eşitliği, sınıfsal eşitlik, statü eşitliği gibi birçok sosyal durumun kaynağı konumundadır. Menfaatlerin korunmasında ve paylaşılmasında iki birey arasında adaletin sağlanmasını öngörür. Bir bölüşüm meselesinde, bir hakkın ya da menfaatin kullanımında veya korunmasında süreçlerin ve sonuçların katılımcılara eşit olarak yansıtılması gerekir (Kaya, 2007: 6).

Hukuka baktığımızda, eşitlikle ilgili düzenlemeler liberal çerçevede daha çok şekillendirilmiştir. Devletin tarafsızlığı, bireyi esas almak, otonom olanı destekleme gibi yan değerlerle desteklenmiştir. Dolayısıyla, burada değer temelli bir yaklaşım hâkimdir diyebiliriz. Günümüzde eşitlik hukuku, bu değerlerle şekillendirilir. Ancak bu hukuk da biraz önce saydığımız unsurların eşitlenmesi anlamına gelmez. Hem formel eşitlik anlayışı hem fırsatların eşitliği anlayışı, hatta sonuçların eşitliği anlayışının örnekleri bu değerlerle uyduğu ölçüde görülebilir. Fakat bu durum, ülkeden ülkeye de değişebilir. Örneğin, Türkiye’de Anayasa Mahkemesi’nin eşitlikle ilgili kararları tamamen formel eşitlik anlayışına bağlıdır. Bu formel eşitlik anlayışını da çok dar bir şekilde uygular. Anayasa Mahkemesi’ne göre üst derecedeki bir memurla alt derecedeki bir memur bile aynı kategoride değildir. Yani grupları çok daraltır ve bunların içinde eşitlik arar. Tamamen formel bir eşitlik anlayışına sahiptir.

Formel eşitlik anlayışında grubu ne kadar daraltırsan eşitsizlik o kadar artar. Anayasa Mahkemesi de sonuna kadar daraltır. Ama bu konuda açılım yapan yargı organları ya da hukuk kuralları da vardır. Örneğin, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi (AİHM) bir kararında, eşit olmayanlara farklı davranılmamasını eşitlik ilkesine aykırı bulmuştur (Salman, 2007: 17). Genel olarak, hukuk düzeninin tümü için geçerli olan yasa önünde eşitlik ilkesi ve özel olarak da çalışma hukukundaki adıyla eşit davranma/eşit işlem ilkesi, özellikle insan haklarının kullanılması söz konusu olduğunda, hak özneleri arasında ayırım gözetilmemesini içerir. Bu, eşitlik ilkesiyle ayrımcılık yasağı arasındaki bölünmezliğin bir gereği ve sonucudur. Eşitlik ve ayrımcılık arasındaki ilişkinin niteliği konusunda benimsenebilecek –aslında birbirinden çok farklı olmayan– değişik yaklaşımlar, bu bağlantının varlığını etkilemez, değiştirmez ve kaldırmaz (Gülmez, 2009: 697).

Üretim ilişkilerinin gelişmediği, çeşitlenmediği bir toplumda insanların doğumla getirdikleri özellikleri ya da sonradan ortaya çıkan bedensel ya da fiziksel dezavantajları, eşitsizlik kavramını doğurmaz. Buradan çıkaracağımız sonuç ise insanlar arasındaki eşitsizliğin doğal olmadığı, eşitsizliğin tarihsel bir olgu olarak ortaya çıktığı ve yine tarihsel gelişim içerisinde ortadan kaldırılabilirdir. Nitekim tarih sahnesi her daim eşitlik talepleri için yapılan mücadelelerle doludur. Günümüz modern toplumlarında ise artık insanların eşit olması gerektiği savı genel kabul görmeye birlikte, eşitliğin nasıl sağlanacağı meselesi tartışmalıdır (Kibar, 2010: 8).

Ne var ki, var olan eşitsiz ve hiyerarşik toplumda eşitlik, ancak yasa önünde olabilir ve hukukun kendisi bireyleri genelleştirmek, soyut bir kategori olarak ele almak zorundadır. Hukuk, yalnızca insanların bireysel farklılıklarını, farklı yetenek ve gereksinmelerini değil, aynı zamanda toplumsal ve ekonomik durumlarındaki farklılıkları, farklı aidiyetlerini de göz ardı eder. Bu soyut “insan”ın sınıfının, ırkının, cinsiyetinin vb. olmadığı varsayılır. Oysa var olan toplumda insanların tümü, “insanlık” larını somut aidiyetler çerçevesinde, yani belirli bir ırka, sınıfa, etnik gruba vb. olduğu kadar belirli bir cinsiyete de ait olarak yaşarlar (Berktaş, 2004: 2) Ayrımcılık, eşit olanlara veya farklı konumdakilere keyfi olarak eşit davranmamak anlamına gelmektedir. Avrupa Topluluk Mahkemesi kararları, farklı muamelenin

haklı temellere dayanmaması halinde, eşitlere farklı, eşit olmayanlara eşit davranmanın ayrımcılık olduğunu belirtmiştir (Güler, 2005: 35).

TDK ayrımcılığı; ayırım yapmak, eşit davranışta bulunmamak, fark gözetmek olarak tanımlamıştır (TDK, 2005: 164). Ayrımcılık, bir devletin ya da toplumun bazı üyelerinin, ötekilere sağlanan belli hak ve/veya ayrıcalıklardan yoksun bırakılmasıdır. Bazı birey ya da gruplar “kategorik olarak ayrımcılığın” konusu olurlar. Çünkü toplumsal olarak “ya ırk, din, cinsiyet ya da bir toplumun üyelerini birbirinden ayırmada kullanılan herhangi bir tanımlama yüzünden” belli bir sınıflama içine sokulurlar. Bu durum, bazı insanların yasal tanımlama, kanı ya da varsayıma dayalı olarak olumsuz niteliklere sahip olabilecekleri gerekçesiyle daha kötü bir davranışa hedef olacakları anlamına gelir. Geri kalanlar “doğuştan gelen üstünlükleri ya da sahip oldukları ekonomik konum, eğitim ya da meslekleri nedeniyle daha fazla hak ve/veya ayrıcalığa sahiptirler (Demir, 2007: 6). Kısaca ayrımcılık, kişilerin yaşadıkları ortamın imkanlarından eşit miktarda yararlanmalarına engel olunmasıdır (Turpçu, 2004: 3).

Ayrımcılık yasağı ve eşitlik ilkeleri, uluslararası insan hakları mevzuatının iki temel sütununu oluşturmaktadır. Uluslararası insan hakları mevzuatı tüm insanların eşit olduğu ilkesini benimsemekte ve ayrımcılığı yasaklamaktadır. Eşitlik ilkesi ve ayrımcılık yasağı Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda da açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ancak, gerek ulusal mevzuatta gerekse uygulamada ayrımcılık uygulamaları Türkiye’nin en can alıcı sorunlarından birini oluşturmaktadır. Bunun en temel nedenlerinden birisi bilinç eksikliğidir. Ancak daha da can alıcı olan Türkiye’de ayrımcılığın önlenmesi ve eşitlik ilkesinin hayata geçirilmesi için ciddi bir politika ve strateji eksikliğinin varlığıdır. Türkiye halen ayrımcılığın önlenmesine ilişkin pek çok uluslararası sözleşmeyi onaylamış değildir (Korkut, 2009: III).

İnsanların eşitsizliği toplumsal yaşantının bir ürünüdür. Eşitsizlik temelini üretim sonucu elde edilen artı değere el konulmasında bulur. Sosyal yaşantının bir ürünü olan eşitsizlik gene sosyal yaşantı nedeni ile yani insanların sosyal yaşantı içinde var olabilip içinde yaşadıkları topluma karşı sorumlu olmalarından dolayı ortadan kaldırılmalıdır. Toplumsal yaşama durumu içinde bulunmanın semerelerinden toplumun her ferdi eşit olarak yararlanmalıdır. Eşitsizliğin temelinde ekonomik faktörler yatmaktadır, çünkü para gücü de yanında getirmektedir. Aynı şekilde

toplumun çoğunluğunu oluşturan baskın gurupların güçlü konumu karşısında azınlıkta kalan guruplar dezavantajlı konuma düşerler (Kibar, 2010: 140).

İnsan haklarının varlığını kabul eden tüm toplumlar, ayırım yapılmama ilkesine riayet etmelidir. Bunu gerçekleştirmek için öncelikle insanların hangi ırktan olurlarsa olsunlar birbirine karşı sahip olduğu önyargıların kırılması, yaşanan ayrımlarla hoş olmayan bir durumun belirdiğinin, ayrımcılığın kimseye yarar getirmediğinin, insanlardaki yaratılış farklılığının birbirleriyle iletişime geçmeye olanak sağladığının her platformda, her fırsatta anlatılması, aktarılması bir görev olmalıdır (Ünlü, 2009: 29). Bir zamanlar iş dünyasında ayrımcılığı saptamak kolaydı. Örneğın saygın bir kadın yöneticinin yerine daha az deneyimli bir erkek yönetici terfi ettirilirdi ya da yetenekli bir kadın yönetici doğum izninin ardından eskisine göre daha alt bir düzeyde işe başlatıldığını görürdü. Bugün böyle bariz durumlar enderdir; artık yasalar böyle uygulamalara izin vermiyor (Aslan, 2006: 78).

Ayrımcılığın; açık ve doğrudan, gizli ve dolaylı ya da başka biçimleriyle, yalnızca özellikle korunması gereken kişi kesimleri için değil tüm hak özneleri için, insan haklarından eşitlik koşullarında yararlanmalarını engelleyen en eski ve en yaygın ihlallerden biri olduğuna, bu nedenle de eşitliğin gerek hukuksal ve gerek olgusal yönleriyle gerçekleştirilmesinin önündeki temel engellerden birini oluşturduğuna kuşku yoktur (Gülmez, 2009: 3).

1.3.2. Ayrımcılığın Ortaya Çıkış Biçimleri

Bir görüşe göre iş hayatındaki ayrımcılık beş farklı şekilde ortaya çıkan karmaşık bir kavramdır (Geist ve Calzaretta 1982 aktaran Moon, 2009: 23–24):

- **Niyetli ayrımcılık:** Kişilerin işle ilgili performansları göz önüne alınmadan özel bir gruba karşı öfke, kin ya da eşitsizliğin açıkça ifade edilmesi,
- **Eşitsiz muamele:** Bir grup için diğerlerinden farklı standart ya da işlemlerin uygulanması,
- **Eşitsiz etki yaratan ayrımcılık:** Bir grup için olumsuz yan etkileri olan aynı standardın herkese uygulanması,

— **Geçmiş etkili ayrımcılığın devam etmesi:** Geçmişte gerçekleşen ayrımcılığın etkilerinin devam etmesine yol açan işlemlerin yapılması,

—**Ayrımcılık şikâyetinde bulunan kişilere karşı olumsuz tavır geliştirme:** Ayrımcılık iddiaları ya da davalarıyla ilgili soruşturmalara katılan kişilere karşı alay, baskı veya zorlamaya yönelik davranışlarda bulunulmasıdır.

Bir kimsenin sahip olduğu herhangi bir nitelikten dolayı diğerlerinden farklı bir muameleye tabî tutulmasını, dezavantajlı bir konuma gelmesini ifade eden “ayrımcılık”, geçen zaman içerisinde değişen şekillerde karşımıza çıkmaya devam etmiştir. Bu nitelikler doğuştan getirilen, değişmeyen (cinsiyet, yaş, ırk) bir nitelik olabileceği gibi, sonradan kişinin kararına bağlı olarak da değişebilen (medeni hal, politik düşünce, din, cinsel tercih) niteliklerdir. Dolayısıyla ayrımcılığa maruz kalan kimse, toplumdaki benzerlerine nazaran hak ve fırsat eşitliğine sahip olmayan kimse olarak kabul edilmektedir (Turpçu, 2004: 42). İnsan olarak herkesin, değiştirebileceği özellikleri olduğu kadar, değiştiremeyeceği özellikleri de vardır. Ayrımcılık kavramı, insanın genellikle doğuştan sahip olduğu özellikler temelinde ortaya çıkar (Ünlü, 2009: 32).

Kişisel nitelikleri ve durumları özdeş olanlar arasında, (yasalara konulan kurallarla) değişik uygulamalar yapılamaz. Yasaların uygulanmasında dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasal düşünce, felsefî inanç, din ve mezhep ayrılığı gözetilmesi ve bu nedenlerle eşitsizliğe yol açılması anayasa katında geçerli görülmez. Bu mutlak yasak, birbiri ile aynı durumda olanlara ayrı kuralların uygulanmasını ve ayrıcalıklı kişi yaratılmasını engellemektedir (Demirkollu, 2007: 14). Din, inanç, dil, ırk ve siyasal görüşler insanların farklı kimlikleridir. Bu farklılıkların bastırılması, asimile edilmeye çalışılması; insana yapılan bir zulüm olduğu gibi, toplumsal barışı da zedelemektedir (Mazlumder, 2008: 12).

1.3.3. Ayrımcılık Türleri

Ayrımcılığı konu olarak çeşitlendirmek mümkündür. Bunlar daha çok o toplumdaki ekonomik, kültürel, sosyal ve coğrafi değişkenlerden ortaya çıkan ve toplumun genel değer yargılarıyla paralellik gösteren sebeplerdir. Doğuştan gelen birtakım nitelikler ve sonradan elde edilen bazı nitelikler söz konusu olduğunda belirtilen bu değişkenler

ve kişisel değer yargıları ayrımcılığı ortaya çıkarmaktadır (Turpçu, 2004: 9). Ayrımcılığa neden olan faktörler; Kasımoğlu ve Halıcı'ya göre, makro kültürel yapılardan kaynaklanan önyargılar, gelenekler ve ekonomik fırsatlar ayrımcılığa neden olmaktadır. Öte yandan Demircioğlu, toplumsal yapılar içindeki biyolojik ve kültürel farklılıkların, toplumsal davranışı belirleyen düşünce kalıplarında her zaman bir ayrımcılığı beraberinde getirdiğini öne sürmektedir (Seymen ve Bolat, 2005: 35).

1.3.3.1. Uygulanma Biçimi Açısından Ayrımcılık Türleri

Ayrımcılık uygulanma biçimi açısından iki türde görünmektedir: Doğrudan ve Dolaylı ayrımcılık.

1.3.3.1.1. Doğrudan Ayrımcılık (Açık Ayrımcılık-Direct Discrimination)

Doğrudan ayrımcılık ırksal ya da etnik köken ya da inançları, engellilik, cinsiyet, yaş ya da... benzer nitelikteki herhangi bir diğer konuları nedeniyle bir kişi ya da grubun daha az lehinde ya da onlara zarar verici muamele olduğunda gerçekleşmektedir. Bu haliyle doğrudan ayrımcılık, bir kişiye, yasaklanan ayrımcılık nedenlerinden herhangi birisiyle karşılaştırılabilir benzer durumlarda muamele edildiğinden, edilmiş olduğundan veya edileceğinden daha az elverişli davranmaktır. Başka bir deyişle doğrudan ayrımcılık belli kategoride olan kişilere, objektif ve makul bir sebep olmaksızın veya meşru bir amaç gözetmek veyahut da gözetilen amaçla yapılan muamele arasında orantılılık ilişkisi bulunmaksızın, farklı muamelede bulunmaktır (Mazlumder, 2008: 15–16).

Ayrımcılığın, ilk ortaya çıkan ve kullanılan hukuki tanımlarından biri “doğrudan ayrımcılık” tır. Ayrımcılığı devlet de yapabilir, toplumda da görülebilir. Sivil toplumun içinde de ortaya çıkabilir. Doğrudan ayrımcılık, kişilere dezavantajlı davranmaktır, yani başka kişilere göre dezavantajlı muamele etmektir (Salman, 2007: 18). Doğrudan ayrımcılık, bir gerçek veya tüzel kişi veya topluluğun, hak ve özgürlüklerden karşılaştırılabilir durumdakilere kıyasla eşit şekilde yararlanmasını engelleyen veya zorlaştıran her türlü farklı muameleyi ifade eder. Doğrudan ayrımcılıkta kişinin kusurlu olup olmadığına bakılmaz (Korkut, 2009: 46). Doğrudan ayrımcılık, hukuki eşitlik fikrine dayanır. Dil, din, cinsiyet, ırk ya da engellilik gibi

yasaklanmış temellerde, bir kişi ya da grubun daha az lehinde olan ya da zarar verici muamele olarak tanımlanabilir (Salman, 2007: 10).

Doğrudan ayrımcılık, kanunların, kuralların veya uygulamaların bazı bireyleri açık bir şekilde yalnızca belli bir grubun üyeleri olmaları nedeniyle dışlaması veya tercih etmesidir. (Tomei, 2004 aktaran Baybora, 2007: 44). Örgüt kültüründe, geleneksel yapıdan çağdaş yapıya doğru gittikçe ayrımcılık farklılaşmakta; görünüş biçimleri değişmekte; ayrımcılık açık seçik görünür olmaktan uzaklaşmaktadır (Eyuboğlu ve İncir, 2000: 137).

Ayrımcılık kavramının sık sık bireysel düşünce veya hareket düzeyinde olduğu ifade edilmektedir. Ayrımcı davranış ve uygulamalar, toplumun yapısına ve onun kurumlarının içine yerleşmekte ve faaliyette bulunmaktadırlar. Kurumsal politika yapılan tüm alanlarda ve uygulamalarda kasıtlı olmasa bile ayrımcı davranışların olduğu görülebilir. Ancak bazı olaylarda, ayrımcı davranışlar kasıtlı ve açıkça yapılmaktadır. Bu durumun sonucu, bazı gruplara diğerlerinden daha az hoş giden şekilde davranılması olarak karşımıza çıkmaktadır (Thompson:7-8 aktaran Baybora, 2007: 42). Bir grup çalışan gerekli şartlara diğer çalışanlar kadar uyamaz ve böylece bir grup orantısız bir şekilde etkilenip, diğer gruptan daha az avantajlı duruma düşerse, doğrudan ayrımcılık ortaya çıkar. Örneğin işverenin bir işin ancak bir erkek tarafından ya da belirli yaş grubundakiler tarafından yapılabileceğine dair bir koşul getirmesi durumunda görülür (Şeşen, 2006: 11–12). Bir işçiye cinsiyetini veya cinsiyetle ilgili herhangi bir niteliğini öne sürerek onu işe almamak, farklı çalışma normları uygulamak veya farklı ücret ödemek doğrudan cinsiyet ayrımcılığı olarak tanımlanır (Kurşun, 2006: 64).

Doğrudan ayrımcılık kavramsal ve kavramsal olmayan ayrımcılık olarak ikiye ayrılır. Doğrudan kavramsal ayrımcılık kendisini hem uygulama hem de ifade olarak deklere eder. Örneğin işyerinde yöneticilik ve liderlik rolünü bir erkekten daha iyi yapabilecek bir kadının bulunmasına karşın, kadının cinsiyetinden dolayı yönetici yapılmaması ve bunun nedeninin de kadın olmaktan kaynaklandığını açıkça deklere etmek bu kapsamdadır. Doğrudan ancak kavramsal olmayan ayrımcılık da ise ayrımcılık kendisini kavramsal olarak değil davranışsal olarak gösterir. Örneğin bir kurumda üst

düzeydeki mevkilere sürekli olarak belli ırk, din veya mezhepteki kişiler getirilir. Ancak bu kavramsal olarak deklere edilmez (Mazlumder, 2008: 17).

1.3.3.1.2. Dolaylı Ayrımcılık (Örtülü Ayrımcılık-Indirect Discrimination)

“Eşit olmayan durumdakilere eşit davranmamak” veya “farklı durumdakilere farklı davranmak” farkları dikkate almayı gerektirmektedir ve buradan doğrudan ve dolaylı ayrımcılık ayırımının yapılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü farklılıkların göz ardı edilerek herkese aynı işlemi uygulamak da başka bir ayrımcılık türünü gündeme getirmektedir: Dolaylı Ayrımcılık (Ulusoy, 2008: 106–107). Dolaylı ayrımcılık, bir uygulama, kural, şart ya da koşul görünüşte tarafsız olmasına karşın, gerekçesi olmaksızın belirli gruplar üzerinde orantısız etki yarattığında meydana gelir (Salman, 2007: 10). Dolaylı ayrımcılığın belirlenme zorluğunun nedeni budur. İşveren tarafsız bir kural koyar. Bu tarafsız kural sadece belirli bir özelliğe sahip işçileri olumsuz etkiler (Kurşun, 2006: 66). Dolaylı ayrımcılık, görünüşte tarafsız olan bir hükmün, uygulamanın ya da ölçütün belli bir gruba ait kişileri bu gruba ait olmayan diğer kişilerle karşılaştırıldığında dezavantajlı bir konumda bırakmasıdır. Söz konusu hüküm, uygulama ve ölçütler, meşru bir amaçla nesnel olarak haklı çıkarılmadıkları takdirde dolaylı ayrımcılık söz konusudur (Korkut, 2009: 46–47).

Teşhis edilmesi zor olduğu için tanımlanması da zor olan bu tür, daha çok iş sözleşmelerinde ve toplu iş sözleşmelerinde yer almaktadır. Bu yüzden genel olarak şu unsurların yer alması dolaylı ayrımcılıktan söz etmemize neden olabilir;

- Gerekli olmamasına rağmen sadece belirli bir grubun o işi yapabileceği şekilde tanımlanması,
- Belirtilen niteliklerden dolayı bir grubun diğerinden daha fazla zarar görmesi,
- Talep edilen işin gereklerinin haklı görülebilecek bir tarafının olmaması (Turpçu, 2004: 8).

Dolaylı ayrımcılık kavramının sınırlarının tam olarak belirlenememesi, içeriği konusunda zaman zaman ihtilaflara düşülmesinin yanı sıra kavramın doğrudan kendisine yönelik eleştirilerle de karşılaşılmaktadır. Bu alandaki eleştirilerden birine göre, kadın çalışanlarla erkek çalışanlar arasındaki gelir farklılığı ücretlerde ayrımcılık

yapıldığından değil, işyerindeki yapısal etkenlerin kadınları olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklanmaktadır. Buna göre kadınlar mesleki açıdan daha az iddialı işleri yapmak istemektedirler, ayrıca bazı kadınlar bazı işleri yapmaktan tamamen kaçınmaktadırlar. Pek çok durumda ailenin ve çocukların bakımı daha ön planda olup kadın çalışanların daha çok eğitim, bakım, yardım gibi işlere eğilimli olduğu belirtilmektedir. Dolaylı ayrımcılık yasağına karşı getirilen bu eleştiri karşısındaki temel sav ise kadının toplum içindeki yerinin hızla değiştiği, iş hukuku düzenlemelerinin de bu değişikliklere ayak uydurmak durumunda olduğu şeklindedir (Ulucan, 2000: 200-201). Günümüzde özellikle demokrasileri gelişmiş, hukukun üstünlüğü ilkesini yaşama geçirmiş ve insan hakları standartları yüksek ülkelerde gerek kamu gerekse özel sektör kişi ve kurumları doğrudan ayrımcılığa başvurmaya çekinmekte, ayrımcılık daha örtülü ve dolaylı uygulamalarla gündeme gelmektedir. Bu nedenle, dolaylı ayrımcılığın giderek önem kazandığını söylemek yanlış olmaz (Korkut, 2009: 45).

Dolaylı ayrımcılık uygulamalarında, ayrımcılık yapan kişilerin, sosyal ve kültürel altyapısının doğrudan etkili olması hukuki düzenlemeleri yetersiz kılmaktadır. Günümüzde örtülü ayrımcılık uygulamalarını engellemek için, “pozitif ayrımcılık” olarak adlandırılan, yeni ve önceki aşamalara göre daha radikal araçları içeren sosyal politikalara yönelinmiştir (Dalkıranoglu, 2006: 43).

1.3.3.2. Uygulanma Amacına Göre Ayrımcılık Türleri

Pozitif ve negatif ayrımcılık olmak üzere iki türde görülmektedir.

1.3.3.2.1. Pozitif Ayrımcılık

Pozitif ayrımcılığın tarihsel gelişimine cinsiyet, istihdam, engellilik ve ırk bağlamlarında göz atarsak, kavramın 1970 – 1980’li yıllarda şekillendiğini görmekteyiz (Demirkollu, 2007: 44). Gizli veya açık ayrımcılıkları ortadan kaldırmayı hedefleyen bazı özel önlemler, toplumsal yaşamda yapısal eşitsizlik ve ayrımcılığa maruz kalanların fırsat eşitliğinden yararlanabilmesi için gerekli durumlarda fırsat önceliği tanınmasına dayanan pozitif ayrımcılık politikalarıdır. Bu politikalar en geniş çerçevede eşitsiz koşullarla karşı karşıya olan kadınların desteklenmesi ve onlara öncelik tanınması etrafında oluşturulmuştur (Ünlü, 2009: 17). Pozitif ayrımcılık, bir

gruba, bir kesime olumlu olacağı düşünülmesi nedeniyle yapılan yani eşit olunmadığı kabul edilen her kesime uygulanan ayrımcılıktır. Pozitif kelimesinin gelmesiyle birlikte ayrımcılık kavramının getirdiği önyargılardan uzaklaşılacağı düşünülmektedir. Pozitif ayrımcılıkta tarafların eşit olmadığı düşüncesiyle eşitlemek amacı vardır. Pozitif ayrımcılık negatif ayrımcılığın bir sonucudur. Eğer negatif anlamda ayrımcılık yoksa pozitif ayrımcılık ta ortaya çıkmaz. Pozitif ayrımcılığa, tersine ayrımcılık da denilmektedir (Demir, 2007: 13).

Ayırım yapmama mutlak değildir. Kimi zaman eşit davranabilmek için pozitif bir ayrımcılık yapmak gerekebilir. Örneğin cinsiyet nedeniyle yapılan pozitif ayrımcılık iş hayatında sıkça karşılaşılan bir ayrımcılık uygulamasıdır (Ünlü, 2009: 30).

Ayrımcılık yasağı, yasalar önünde eşitlik ve hiçbir ayırım gözetmeksizin yasalar tarafından eşit derecede korunma ile birlikte, insan haklarının korunmasına ilişkin temel ve genel bir ilke oluşturur. İnsan hakları uluslararası hukukunun genel kurallarından biridir bu. Devletlere hukuksal yükümlülük getiren insan hakları belgelerinde ayrımcılık yasağı, belgede belirtilen hakların korunması veya gerçekleştirilmesinin sağlanmasında kişilerin rastlantısal bazı özelliklerinin (ırk, renk, milliyet, cinsiyet, dil, din, cinsel yönelim, toplumsal statü ve engellilik de dâhil başka durumlar) eşit muameleyi engellememesi yönünde bir görev getirir. Eşit muamele, her zaman herkese aynı şekilde muamelede bulunmak veya herkesi aynı görmek anlamına gelmez. Bazı durumlar farklı muameleyi gerektirir (Salman, 2007: 9). Eşitlik ilkesi ve bu ilkeye dayalı fırsat eşitliği ve pozitif ayrımcılık gibi politikalar ulusal belgelerin yanı sıra uluslararası hukuki belgelerde de yer almaya başlamıştır. Uluslararası sözleşmelerde insan olma haysiyetinden hareket edilerek her türlü ayrımcılık reddedilmiştir. Buna göre herkes kanun önünde eşittir. Ancak bazı durumlarda toplumsal yaşamda yapısal eşitsizlik ve ayrımcılık nedeniyle mağdur olan lehine ayrımcılık yaparak mağduru korumak ve toplumsal olarak güçlü olan ile eşitlemek için uluslararası alanda birçok düzenlemeler yapılmıştır. Başta kadınlara fırsat önceliği tanınmasına yönelik olmak üzere, engellilerin istihdamı, etnik ayrımcılığın önlenmesi, toplumda görece zayıf olan kesimin korunması gibi konular bu düzenlemelerin kapsamını oluşturmaktadır (Ünlü, 2009: 30). Pozitif ayrımcılık fazladan bir hak değil,

sadece gerçekten herkesle eşit olunabilmenin garanti altına alınması için tanınan bir haktır (Moon, 2009: 6).

Dünya üzerindeki türlü guruplar arasında eşitliğin değil, adaletin sağlanmasıyla yani kadınlara ya da ezilen herhangi bir kitleye insan haklarının gerektirdiği şekilde, adil davranılmasıyla sorunların ortadan kalkacağı yönündeki düşüncelere katılmamak imkânsızdır. Çünkü herhangi bir gruba pozitif ayrımcılık yapıp bir süre sonra onları baskın ve haliyle hakim güç haline getirdikten sonra geriye dönüp bu sefer de başta baskın olan gruba pozitif ayrımcılık yapılması gibi bir kısır döngü yaşanması olası hale gelebilir. Ancak, toplumsal yaşamda yapısal eşitsizlik ve ayrımcılığa maruz kalanların fırsat eşitliğinden yararlanabilmesi için, onlara her zaman değil sadece gerekli durumlarda ve kısa vadede pozitif ayrımcılık uygulanmalıdır. Böylece mağdur olan lehine ayrımcılık yapılarak mağdur korunur ve toplumsal olarak güçlü olan ile eşit hale getirilebilir. Bu sayede genel anlamda negatif yöndeki ayrımcılığın azalması da sağlanabilir (Ünlü, 2009: 98).

Pozitif ayrımcılık planları üç farklı yapıda olabilmektedir:(Combs ve Nadkarni, 2005, aktaran Akdöl, 2009: 97)

— **Ayrımcılığın Temelde Bertaraf Edilmesine Yönelik Pozitif Ayrımcılık Planları:** Ayrımcılığın tüm biçimlerini gidermek için işletmelerin özel çaba sarf etmeleri gerektiğini temelde kabul etmesine dayanmaktadır.

— **Fırsat Artırıcı Pozitif Ayrımcılık Planları:** Kadınların işe alma, yükselme gibi süreçlerde fırsatlarını artırmaya yönelik çabaları içeren planlardır. Bu planlarla erkeklerle aynı nitelikte olan kadınlara öncelik tanınarak kadınların fırsatları artırılmaya çalışılır. Bu tür planlarda katı sayısal kotalar bulunmaz.

— **İmtiyazlı Muamele Sağlayan Pozitif Ayrımcılık Planları:** Kadınların erkeklerden daha fazla işe alınması ya da yükseltilmesi hedef alınır. Adaylar kadın oldukları için tercih edilirler. Bu tür planlarda genellikle kadınların en az temsil miktarını belirten sayısal kotalar bulunmaktadır.

Günümüzde iş hayatında aktif olan kadınların büyük çoğunluğu, yapılan araştırmalara göre, pozitif ayrımcılığa karşıdır. Kadın oldukları için farklı haklar elde etmek yerine, sadece performansı etkileyen bazı olumsuz olayların ortadan kalkmasına yönelik

uygulamalar istemekteler. Bu durumda pozitif ayrımcılığın kendi başına sadece teoriden ibaret olduğu ve birtakım pratik düzenlemelerle desteklenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, pozitif ayrımcılık uygulamaları, mevcut kanunların doğru uygulanmasıyla da desteklenmelidir (Demirkollu, 2007: 43).

1.3.3.2.2. Negatif Ayrımcılık

Toplumun bireyleri arasındaki nitelik farklılıkları ve ortalamanın altındaki bir nitelik eksikliği veya benzerlerinden farklı olmak, azınlık olmak, doğuştan gelen biyolojik ve genetik farklılıklara sahip olmak, toplumun diğer kesimleri tarafından kişilerin aleyhine kullanılabilir. İşte bu özelliklerin getirdiği mağduriyetler, kişiye gerek özel hayatında, gerekse iş hayatında eşit davranılmamasına, kişinin benzerlerinin sahip olduğu haklara tarafsız olmayan sebeplerden dolayı sahip olamamasına neden olmaktadır. Bu tür ayrımcılık negatif ayrımcılık olarak kabul edilmektedir. Yani, kişinin tarafsız olmayan bir takım nedenlerden dolayı diğerlerinin sahip olduğu haklardan yararlandırılmaması, dışlanmasıdır (Emre, 2010: 5). Negatif ayrımcılık, hak ya da özgürlüklerin toplumun bazı bireylerine tanınmaması anlamına gelmektedir. Negatif ayrımcılığın olumsuz bir anlam ifade etmesine karşılık pozitif ayrımcılığın olumlu bir anlamı vardır (Demir, 2007: 13).

Standart kriterlere ve makul bir nedene dayandırılması şekliyle ayrımcılık olumlu bir kavramdır. Ancak tanımlardan da görüldüğü üzere, aradan geçen zamanla ve değişen koşullarla bu olumlu kavram olumsuz bir anlam kazanmıştır. Bu nedenle ayrımcılığın hem olumlu hem de olumsuz anlamı bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, ayrımcılığın olumlu ve olumsuz iki yönü bulunmaktadır. Olumlu ayrımcılığa maruz kalındığında herhangi bir zarar uğrama söz konusu değil iken, olumsuz ayrımcılıkta, zarar uğrama, mağdur edilme söz konusudur (Yalçın, 2008: 3).

1.3.3.3. Konu Bakımından Ayrımcılık Türleri

Konu bakımından ayrımcılık türlerine örnek olarak; cinsiyet, ırk, yaş, siyasi görüş, istihdam türü, din ve mezhep türü örnek verilebilir.

1.3.3.3.1. Cinsiyet

Cinsiyete dayalı ayrımcılık, bir kişinin bir kadına, cinsiyetine dayalı olarak, bir erkeğe davrandığı veya davranacağından daha olumsuz ya da daha az olumlu ve biçimsel olarak eşitlikçi gözükken davranış veya uygulamaların sonradan kadının üzerinde ayrımcı etkiler yaratması olarak tanımlanmaktadır (Demirkollu, 2007: 45). Kadınlara karşı yapılan ayrımcılık cinsiyet ayrımcılığına dahil edileceği gibi cinsiyet ayrımcılığı ifadesi de önce kadını çağrıştırmaktadır. Eğitim-öğretim, mesleki eğitim, iş hayatı gibi pek çok alandaki imkanlardan en az yararlanan, erkeklere nazaran daha az nitelikli, düşük ücretli işlerde istihdam edilen grup kadınlardır (Turpçu, 2004: 4). Ayrımcılığın uygulama itibariyle çoğunlukla kadın çalışanların aleyhine gerçekleşmesinin temel sebebi olarak kadın çalışanların erkeklere göre işveren açısından daha yüksek maliyetlerle çalışmaları olarak gösterilmektedir. Bu görüşe göre doğum izni, kreş, işten erken ayrılma gibi sebepler kadın işgücünün maliyetini artırmakta ve verimliliği düşürmektedir. Hâlbuki dolaylı ayrımcılığın önlenmesine yönelik çabaların özellikle ABD’de ekonomik verimliliğe büyük ölçüde katkıda bulunduğunu gösteren kanıtlar mevcuttur (Ulucan, 2000: 201). Kadınların ailevi sorumlulukları, özellikle çocuklar ile ilgili toplumsal beklentiler, kadınların enerjilerinin bir kısmını bu alanlara kaydırmalarını gerektirmektedir. Kadınların bu sorumluluklarını yerine getirerek de kariyer olanaklarından yararlanması, yine firma kültürünün olumlu yansıması ile mümkündür. Toplumsallaşma süreci, kadınların erkeklerle eşit koşullarla yetişmesini teşvik eder durumda değildir (Dalkıranoglu, 2006: 46).

Cinsiyete dayalı ayrımcılık erkeğin ekonomik olarak üretken ve etkin olmasına ve bunun sonucunda da toplumsal değer kazanmasına neden olurken, kadının ise günlük yaptığı işlerin ekonomik değer olarak görülmemesine, toplumsal değersizliğe ve ikincil konuma itilmesine neden olmuştur (Güler, 2005: 2). Çalışma yaşamında cinsiyet eşitsizliğinin halen devam etmesinin merkezinde, cinsiyet ayrımcılığının yattığı bilinmektedir. Cinsiyet ayrımcılığı, kadınların ücretlerini, amaçlarını, isteklerini ve görüşlerini sınırlamaktadır. Endüstrileşme sonrası ekonomilerde, çalışma yaşamındaki cinsiyet ayrımının azaldığı ve eşitliğin desteklendiği görülmektedir. Ancak yaşanan gelişmeler cinsiyet ayrımcılığının ortadan kalkmasını sağlayamamıştır. (Dalkıranoglu, 2006: 1).

Herkesin doğuştan sahip olduğu temel hak ve özgürlükleri ifade eden insan hakları kavramını korumayı amaçlayan uluslararası insan hakları belgelerinde, tüm insanların onur ve haklar bakımından eşit ve özgür doğdukları, herkesin insan haklarına ve temel özgürlüklere hiçbir ayırım gözetilmeksizin fırsat eşitliği çerçevesinde sahip olduğu ve cinsiyete dayalı ayrımcılığın kabul edilmezliği ilkeleri benimsenmiştir (Erşen, 2006: 1). İşçinin kadın ya da erkek olmasının ona farklı işlem uygulanabileceğinin haklı gösteren bir neden olmayacağına Anayasamızda açıkça yer verildiği gibi diğer uluslar arası belge ve sözleşmede de belirtilmektedir. Cinsiyet farklılığı özellikle kadınlar aleyhine işlediği için (özellikle işe alma ve ücret konularında) ülkelerin hem iç hukuk düzenlemelerinde hem de uluslararası hukukta önemle üzerinde durdukları bir konu olmuştur (Tuncay, 1982: 125). Eşit haklara sahip olma ilkesi sadece doğrudan cinsiyet ayrımcılığı güden düzenlemeleri yasaklar şeklinde bir yorum bu düzenlemenin kapsamını daraltır. Belli bir cinsiyeti doğrudan mağdur eden düzenlemelerin yanı sıra sonuçları itibariyle ağırlıklı olarak belli bir cinsiyeti mağdur eden düzenlemelerin de ayrımcılık yasağı kapsamında olduğu belirtilmelidir. Bu tür düzenlemelerinde Anayasada güvence altına alınan kadın-erkek hak eşitliği ilkesine(eşitlik ilkesine) aykırılık oluşturduğu kabul edilmelidir (Yüksel, 2000: 110–111).

Kadınlar farklı oldukları için değil; eşit oldukları fakat bu eşitliklerin hayata geçirilmesine engel olan ayrımcı politikalarla karşı karşıya kaldıkları için pozitif ayrımcılık politikalarının geliştirilmesine gerek vardır. Asıl sorun da hazırlanan bu taslağa karşı kadın - erkek eşitliğini sağlayan bir Anayasanın neleri barındırması gerektiğidir. Bu konuda değişik öneriler mevcuttur. Ancak herkesin hemfikir olması gereken noktalar şu başlıklar altında toplanabilmektedir

A) Dil, ırk, cinsiyet, etnik köken, siyasî düşünce, inanç, din, mezhep ve benzer sebeplerle herkesin kanunlar önünde eşittir.

B) Her türlü ayrımcılık ve insan hakları ihlalleri yasaktır.

C) Kadınlar ve erkekler eşit haklara sahiptir. Devlet kadınların eşitliğini sağlamak için her türlü önlemi almalıdır.

D) Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nin yanı sıra diğer uluslararası sözleşmeler ve özelde CEDAW"ın temel alındığı bir anayasa hazırlanmalıdır.

- E) Toplumsal, kültürel, cinsel veya etnik ayrılıklar zenginlik olarak kabul edilmelidir.
- F) Hukukun üstünlüğü ve yasal eşitliğin uygulandığı, başta cinsiyet eşitliği olmak üzere her alanda yasal eşitliğin özel önlemlerle ve yaptırımlarla yaşama geçirilmesinden devlet yükümlü olmalıdır.
- G) Sosyal devlet ve sosyal adalet ilkesi anayasanın değişmez unsuru olarak benimsenmelidir. Kadınların eğitim, öğretim, öğrenim ve çalışma haklarından yararlanması için özel önlemler alınarak, fiilen yaşama geçirilmesinde devlet bizzat yükümlü olmalıdır.
- H) Ev kadınları da dâhil tüm kadınların sağlık ve sosyal güvenlik haklarından yararlanması için özel önlem alma yükümlülüğü getirilmelidir.
- I) Devlet aile içi şiddet ve namus cinayetlerini önlemekle, aile içi demokrasiyi desteklemekle yükümlü hale getirilmelidir.
- J) Yargı organları, Sayıştay, Anayasa Mahkemesi, rektörlükler ile YÖK, RTÜK gibi özerk kurumların oluşumunda, üyelerini cinsiyet eşitliği ilkesini gözeterek seçmeleri konusunda demokratik ilkelere yer verilmelidir (Moon, 2009: 86–87).

Kadınlara karşı ayrımcılık kadınların, medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın ile erkek eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni ve diğer alanlardaki temel hak ve özgürlüklerinin tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen veya ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı olarak yapılan herhangi bir ayırım, mahrumiyet ve kısıtlama olarak görülmektedir (Salman, 2007: 21). Kadınların çalışma yaşamında maruz kaldıkları ayrımcı tutumlar sebebiyle, çalışma süreleri boyunca karşılaştıkları; toplumsal önyargı ve tutumlar, cinsiyete bağlı rol dağılımları, eğitim düzeyindeki eşitsizlik ilerlemelerini kısıtlamaktadır. İşlerin cinsiyet temelli ayrışması kadın istihdamının artmasını engellemektedir (Dalkıranoglu, 2006: 75).

Ülkemizde 14 Ekim 1985 tarihinde "Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi: Convention for the Elimination of Ali Discrimination Against Women (CEDAW)" yürürlüğe girmiştir. Sözleşmenin birinci maddesinde "kadınlara karşı ayırım" deyimini «kadınların medeni durumlarına bakılmaksızın ve kadın-erkek

eşitliğine dayalı olarak politik, ekonomik, sosyal, kültürel, medeni ve diğer sahalardaki insan hakları ile temel özgürlüklerinin tanınması, kullanılması ve bunlardan yararlanılmasını engelleyen, ortadan kaldıran veya bunu amaçlayan ve cinsiyete bağlı olarak yapılan herhangi bir ayırım, mahrumiyet veya kısıtlama» diye tanımlanmaktadır (Arat, 1986: 193–207 aktaran Özkanlı ve Korkmaz, 2000: 2).

Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW), kadınlara karşı yapılan her türlü cinsiyete dayalı ayrımcılığı ortadan kaldırmak ve kadın haklarını korumak amacıyla yönelik yasal standartları bir araya getiren ve taraf devletler üzerinde bağlayıcı niteliği olan tek uluslararası hukuk aracıdır. Bu belge, taraf devletlerde kadınların kanun karşısında eşitliğinin sağlanmasının ötesine geçerek, kadınların siyasal, sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamda erkeklerle eşit konumda olmaları ilkesini benimsemekte, devletleri bu amaçları gerçekleştirmek için özel, geçici önlemler almaya yöneltmekte ve kadınlarla erkekleri, ayrımcı toplumsal rollerle tanımlayan geleneksel ve kültürel davranış kalıplarını ve tutumları dönüştürmek için önlem almaya zorlamaktadır (Erşen, 2006: 2). Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Kaldırılması Uluslararası Sözleşmesi ne göre, erkeklerle kadınların eşitliği temelinde ve medeni durumlarına bakılmaksızın siyasal, ekonomik, toplumsal, kültürel ya da bir başka alanda kadınların insan hakları ve temel özgürlüklerinin tanınmasını, bu hak ve özgürlüklerin kullanımını ve bunlardan yararlanmayı zedelemek ve kaldırmak amacıyla, cinsiyet temel alınarak yapılan herhangi bir ayırım, dışlama ya da kısıtlama kadına yönelik ayrımcılıktır (Korkut, 2009: 16).

Türk devleti, kadın erkek eşitliği ve her türlü ayrımcılığın önlenmesi için hazırlanmış olan birçok uluslararası anlaşmayı imzalamıştır. Ama uygulamada eşitsizlikler görülmektedir (Bekata, 2000: 126). Erkeklerle oranla daha az bir eğitim imkanı bulabilen ve dolayısıyla çalışma yaşamında daha düşük vasıf düzeyine sahip olan kadınlar, işe alınmada, işte yükselmede, işten çıkarılmada ve iş yerindeki tutum ve davranışlarda cinsiyete dayalı ayrımcılıkla karşılaşır (Yalçın, 2008: 24). Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öncelikli sorun alanları eğitim, çalışma yaşamı, şiddet ve siyasal katılım olarak belirlemektedir (Berktaş, 2004: 24). Eşitlik en temel haktır ve çalışanlar için iş hukukunda büründüğü şekil eşit davranma ilkesidir. Eşit davranma ilkesinin kadın işçi için arz ettiği önem, uğradığı ayrımcı davranışlara karşı

onda oluşturduğu korumadır. Kadın işçiye karşı genel olarak uygulanan ayrımcılık iki şekilde ortaya çıkmaktadır. Açık ayrımcılık olarak tanımladığımız türde, işveren kadın işçilerine sırf cinsiyetleri ve cinsiyetlerinden kaynaklanan biyolojik özellikler nedeni ile erkek işçilere nazaran farklı davranmakta, onları farklı uygulamalara tabi tutmaktadır. Bu çeşit ayrımcılığı tespit kolaydır. Örtülü ayrımcılıkta ise, işverenin uygulamaları tüm işçilerine karşı eşittir ancak bu eşitlik kadın işçiyi, kadın olmasından kaynaklanan nedenlerden ötürü olumsuz etkilemektedir. Bu çeşit ayrımcılığın tespiti zordur. İş Kanunumuzun 5. maddesi ile açık ve örtülü ayrımcılığa karşı kadınlar korunmaktadır (Kurşun, 2006: 95).

Kadınların işgücüne katılım kararı almaları, çalışma hayatına girmeleri, işgücü piyasasında emeklerini sunmaları ve organizasyonlarda yükselmeleri sürecinde karşılaşılan pek çok engelin temeli toplumsal cinsiyet ayrımcılığına dayanmaktadır (Akdöl, 2009: 1). Farklı gelişmişlik düzeylerinde olsalar da her ülkenin emek piyasasında cinsiyetçi eşitsizlik hüküm sürmektedir. Kadınların işgücüne katılım oranları, aynı işte kadın/erkek ücret aralığı gibi değerler ülkeden ülkeye farklılık gösterebildiği gibi, “kadın işi” erkek işi” ayrışması da ülkeler arasında değişik kalıplar sergileyebilmektedir. Ancak, tüm bu ülkelerde ortak olan tek nokta, kadınların emek piyasasındaki konumlarının erkeklerden farklı olmasıdır (Şenesen ve Pulhan, 2000: 7).

Tüm dünyada kadınların gerek ekonomik gerek sosyal gerekse kültürel faaliyetlerde erkeklerin gerisinde kaldığı bilinen bir gerçektir. Her ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısına bağlı olarak kadınların karşılaştıkları sorunlar çeşitlenmekte ve güçlenmektedir. Genel olarak kadınlar hem ev hayatında hem de çalışma hayatında erkeklerden farklı olarak daha fazla sorunla karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum ister çalışma yaşantısına katılsın ister katılmasın kadınların birçok sorun yaşamalarına neden olmaktadır. Çalışan kadınlar, ev hanımı kadınların aile hayatında karşılaştığı sorunları da yüklenmektedir. Ancak çalışmayan kadın için böyle bir durum söz konusu olmamaktadır. Bu nedenle kadınların karşı karşıya oldukları eşitsizliklerin analizini çalışma yaşamında karşılaşılan ve ev hayatında yaşanan eşitsizlikler olarak değerlendirmek daha doğru olacaktır (Sayar, 2008: 43).

Günümüzde, işyerlerinde cinsiyete dayalı ayrımcılığın varlığı olgusu artık pek tartışılmamaktadır. Tartışma konusu yapılan, ayrımcılığın nedenlerini açıklamakta hangi etmenlerin daha ağır bastığıdır. Bu etmenler arasında, kadını çevreleyen toplumsal değerlerin yanı sıra; örgüt kültürü, örgütlerdeki iktidar savaşımı da ağırlıkla yer almaktadır. Ancak ayrımcılık konusunda bugüne kadar yapılan araştırmalarda, belki de üzerinde en çok durulana, kadınlara mal edilen içsel özellikler olmuştur. (Eyuboğlu ve İncir, 2000: 19) Cinsiyete dayalı ayrımcılığın azaltılması ve giderek önlenmesi konusunda deneklerin ve araştırmacıların hemfikir oldukları birincil öneri; toplumsal eğitimidir. Türkiye’de kız çocuklar daha küçük yaşlardan itibaren, aile içinde bile ayrımcılık ile karşılaşmaktadır. Çoğu ailede erkek çocukların eğitimine “erkektir, ileride aile geçindirecek” inancı ile önem verilirken, kız çocuklar ikinci planda bırakılmaktadır. Mecburi olan ilkokuldan sonra eğitimine devam eden kız çocuk erkek çocuktan çok daha azdır. Eğitimine yüksek öğretimin sonuna kadar devam eden kızlar yine erkeklere nazaran daha azdır Diğer taraftan, çocuk eğitiminde ailede öncelikli rol hala kadınındır. Eğitimi az olan bir annenin çocuğunu eşitlikçi bir anlayışla yetiştirebilmesi güç görünmektedir (Bekata, 2000: 121).

Biyolojik cinsiyet, erkeklerin ve kadınların bütün tarihsel dönemlerde yerine getirdikleri rollerini kapsarken, toplumsal cinsiyet tarihsel dönemlere göre değişmekte ve en genel anlamda "cinslerin farklı biyolojik özelliklerine bağlanması mümkün olmayan bir işbölümü temelinde, kadınların ve erkeklerin farklı işler yapması" olarak tanımlanmaktadır (Savcı, 1999: 136 aktaran Özkanlı ve Korkmaz, 2000: 9). Toplumsal cinsiyete dayalı pek çok tutum ve önyargı cinsiyet ayrımcılığına sebep olmaktadır. Cinsiyet ayrımcılığının bir sonucu olan cam tavan ise toplumsal cinsiyetten etkilenmektedir (Akdöl, 2009: 4) Kadınların hem toplumsal hem de örgütsel yaşamda geride kalmasında önemli rolü olan bazı etkenler bulunmaktadır. Bu etkenler; Aile, Eğitim, Kültürel Ortam, Kişilik olmak üzere beş boyutta gözlenmektedir. (Mayatürk, 2006: 6–13).

Ataerkil anlayış, hukuk kuralları, din, gelenek, örf ve adetle daha da yerleşerek kadın hakları kavramının ve eşitlik ve ayrımcılık yasağı ilkesinin uygulanmasına engel teşkil etmektedir (Erşen, 2006: 1). Günümüz koşullarında halen geleneksel rol beklentileriyle hareket edilmesi, cinsiyete dayalı ayrımcılık yapılmasına yol

açmaktadır (Demirkollu, 2007: 48). Cinsiyete dayalı ayrımcılık kadınların toplumsal cinsiyeti, biyolojik cinsiyetle ilişkilendirilerek kadınların üstlenebileceği görevlerin, işlerin ve mesleklerin daraltılması, engellenmesi ya da yasaklanması temeli üstünde belirginleşmektedir (Özkanlı ve Korkmaz, 2000: 9). Ataerkil toplumsal cinsiyet kalıpları, kimi ufak tefek değişikliklerle ama özünde değişmeden, toplumdan topluma ve dönemden döneme aktarılır. Dinsel kültürün de bunları benimseyip, üstelik kutsallık halesiyle çevreleyerek değişmezlik kazandırmasıyla, bu kalıplar, tek tek kadın ve erkeklerin özgün bireyselliklerini yok ederek onları tek bir kategoriye indirgeyen ve bu kategorik tanımın cenderesine hapseden bir nitelik alırlar. Bir kalıbın cenderesine tıklmışlık her iki cins için de geçerli olmakla birlikte, cinsiyet karşıtlığının “aşağı” kutbunu oluşturan kadınlar açısından özel bir ezilme ve baskı altına alınma durumu söz konusudur. Kadının doğa ve bedenle özdeşleştirilerek erkeğe göre daha aşağı ve ikincil sayılması, kadının eksiksiz insan olma hakkını da elinden almış ve kadınlar, yüzyıllar boyunca kendilerine ve başkalarına, eksiksiz insanlığa ulaşabilme ve soyut düşünme, uygarlık yaratma yetisine sahip olduklarını kanıtlayabilmek için çırpınıp durmuşlardır (Berktaş, 2004: 3). Cinsiyete dayalı ayrımcılığın tanımına bakıldığında kadını ve erkeği, cinsiyetleri nedeniyle toplumun ayrı ayrı statülere yerleştirdiği ve beklentilerini de bu yönde konumlandığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet kavramı da cinsiyete dayalı ayrımcılığın tanımını destekler niteliktedir; kadın ve erkek kimliklerinin ve bu kimlikler arasında kurulan eşitsizliklerin doğuştan değil daha sonra toplumsallaşma sürecinde edinildiğini iddia eder (Yalçın, 2008: 9).

Kadınların örgütlerde ilerlemelerinin önündeki her türlü görünmez engel “cam tavan” olarak anılmaktadır. Kadın çalışanlar cam tavanı aşmak için çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Aynı zamanda örgütler de kadınların ilerlemesinin önündeki engelleri kaldırmak için kurumsal stratejiler kullanabilmektedir. Kadınların gerek işgücü piyasasına girişte yaşadıkları cinsiyet ayrımcılığının, gerekse örgüt içinde ilerlemelerinin önündeki engellerin kaldırılmasında kullanılabilecek önemli bir strateji ise pozitif ayrımcılıktır (Akdöl, 2009: 49).

1.3.3.3.2. Irk

Etnik bir grubu doğal nedenlerle kalıtsal olarak az değerli görerek lanetleyen, başka bir etnik grubu ise, üstün tutan bir dogma olarak tanımlanan ırkçılık (Benedict, 1983: 24 aktaran Alver, 2008) ve uygulamalarının iki temel özelliği vardır. Birincisi; ırkçılık, dogmatiktir ve entegral biyolojiye dayandırılmaktadır; sosyal ve kültürel (ya da genetik) olanın biyolojik determinizmi, sosyal kategorilerin, insan gruplarının, kimliklerin ve kolektif etkileşimlerin biyolojikleştirilmesidir. İkincisi ise, insan gruplarının eşitsizliğinin kabul edilmesidir. Ortaya konulan farklar “ırk” olarak nitelendirilmekte ve insan grupları hiyerarşik sınıflandırmaya tabi tutulmaktadır (Alver, 2008: 228). Birleşmiş Milletler Irk Ayrımcılığının Tüm Biçimlerinin Önlenmesi Sözleşmesi (IAÖS)ne göre siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel ya da toplum yaşamının başka bir alanında, insan hakları ve temel özgürlüklerin eşitlik temelinde tanınmasını, kullanılmasını ve bunlardan yararlanmayı önlemek ya da zedelemek amaç ya da sonuçlarıyla ırk, renk, soy ya da ulusal veya etnik kökene dayalı herhangi bir ayırım, dışlama, kısıtlama ya da ayrıcalık tanıma ırk ayrımcılığıdır (Korkut, 2009: 15). Irkçılık genel olarak çeşitli insan ırkları arasındaki biyolojik farklılıkların kültürel veya bireysel meseleleri de tayin etmesi gerektiğine ve doğal sebeplerle bir ırkın (çoğunlukla kendi ırkının) diğerlerinden üstün olduğuna ve diğerlerine hükmetmeye hakkı olduğuna duyulan inanç veya bu değerleri kabul eden doktrindir (Yalçın, 2008: 5).

Ayrımcılığın çeşitleri arasında en çok dikkati çeken ve yıllarca problem oluşturan farklı ırk ve etnisiteye sahip insanlara yönelik ayrımcılıktır (Ünlü, 2009: 27). Etnik grup; içinde yaşadığı toplum ile bütünleşmemiş, ayrı bir kimlik sahibi olmayı sürdüren, farklı bir soydan olan topluluktur. Bir topluluğun yaşantısının nesnel görüntüleri onları büyük toplumdan farklı kılıyorsa “etnisite” den söz edilir. Topluluğun ayrı bir etnik grup olduklarına (içinde yasadıkları büyük kütleden ayrı olduklarına) inanmaları etnisitenin en önemli unsurudur ve etnisitenin başlangıç noktası, farklı soya mensubiyet şuurudur (Demir, 2007: 31). İnsanların, insan olmalarından kaynaklanan evrensel haklarına doğrudan saldırı anlamı da taşıyan ırkçılık, bütün farklı renkleri, etnik nitelikleri, ulusal kökenleri hiçe sayan bir anlayıştır. Diğer ırklara karışmak istemeyen ırk ve bu ırka sahip olan insanlar

kendilerini diğer insanlardan ayrı ve üstün bir konumda görürler. Diğerlerinin erişemeyecekleri haklara ve imkânlarla sahip olmaları gerektiğine inanırlar, bu düşüncenin bir mantığa dayandırılmasını da gerekli görmezler. Azınlık grupları dünyanın çeşitli ülkelerinde kötü muameleye maruz kalmaktadırlar. Ekonomik, sivil ve siyasi haklar kapsamındaki hakları reddedilmektedir (Ünlü, 2009: 27–28).

Feodalizmde bir ırk kuramı ya da yapay bilimsel ölçütlere göre insanların ayrımı olmamış; halkın köleleştirilmesi için yöneticilerin, Tanrıdan gücünü aldığı kabul edilmesi, düzenin yeterince haklılaştırılmasını sağlamıştır. Kapitalist dünya düzeninin temelleri 16. yüzyılda oluşmaya başlamıştır; bu süreç 19. yüzyılda hızlanarak gelişmiştir. Kapitalist dünya ekonomisi, Avrupa’da ortaya çıkmış ve dünyanın dört bir yanına yayılmıştır; yeni dünya düzenine giderek daha fazla devlet dahil olmuştur. Kapitalist üretim biçiminin yerleştirilmesi ve doğa bilimlerinin olağanüstü gelişimi, kapalı bir dünya resmi olarak ırkçılığın oluşumuna yol açmıştır. “İrk sözcüğü 16. yüzyıldan, 18. yüzyıla kadar genellikle ‘akraba’, ‘sülale’, ‘yuva’ ve ‘aile’ gibi çeşitli toplumsal kolektivite biçimleriyle yakın anlamlı görülmüş, daha sonraki dönemlerde ise, ‘ırk’ ve ‘kast’ birbirlerinin yerine konulabilir terimler olarak kullanılmıştır. Böylelikle ırk, bir ‘hayali cemaat’in işareti haline gelmiş, hem uluslar hem de ırklar, birlikte yaşayan insanları birbirlerine bağlayan ve onları başkalarından ayıran cemaatler olarak hayal edilmiştir” (Loomba, 1998: 143 aktaran Alver, 2008: 227).

İrkçilik, günümüz dünyasından yeni biçimlerde sürmektedir. Bu nedenle bireysel hak ve özgürlüklerin kısıtlanmasına veya ihlal edilmesine yol açmaktadır (Demir, 2007: 28). Bazı devletler her ne kadar teorik olarak pek çok insan haklarının arkasında, ayrımcılığın karşısında yer almakta iseler de uygulamada ayrıma tabi tuttukları insanları ve grupları baskı altına almaktan geri durmamaktadır. Etnisite, yani ırk kriteri dayanak noktası olarak alındığında kendi ırkının dışındakileri ikinci sınıf vatandaş olarak görme kolaylaşmaktadır (Ünlü, 2009: 27–28).

Kendi ile yabancı arasında ayrım yapan ve ortak noktalara ilişkin zorunlu bir olumsuzlamayı meşrulaştıran bir ideoloji olan ırkçılığın geniş kapsamlı tanımında, ırkçı tasarım deri rengi gibi bedensel özellikler ya da dinsel, tarihsel ve kültürel özellikler ile zihinsel ve moral özelliklere vurgu yapılmaktadır. İrkçi tasarımda yabancı gruplar genellikle negatif, değersiz ya da radikal öteki olarak resmedilmekte,

seyrek olarak pozitif idealleştirme görülmekle birlikte bu karşıt yönde kolaylıkla sapma gösterebilmektedir. Ötekinin negatif değerlendirilmesi ile yapılan ayrımcılıktan çıkar sağlanmaya, iktidar ele geçirilmeye ya da korunmaya çalışılmaktadır (Nestvogel,1994: 40 aktaran Alver, 2008: 228). Tüm dünyanın, yüzyıllardır ortak sorunu olan ırkçılık, aslında ayrımcılığın çıkış noktasıdır. Günümüzde toplum pozitif ayrımcılıkla bu duruma çözüm üretmeye çalışmaktadır. Çok uzun zamandan beri azınlık olarak yaşamak zorunda kalmış ve ırkçılık ayırımına tabi tutulmuş bir insanın diğerleriyle aynı noktadan yarışa başlaması önceden kaybettiği birçok şeyle beraber bu yarış da kaybedeceği anlamına geldiğinden pozitif ayrımcılık adı altında bir takım düzenlemelerle önlenmeye çalışılmıştır. Azınlıkların haklarını korumaya çalışırken çoğunluğun var olan haklarını zedelemeyen pozitif ayrımcılık politikaları düşünülmelidir. Örneğin, sosyal ve ekonomik alanda zencilerin beyazlar karşısında yaşadığı gerek istihdam oranındaki eşitsizlik, gerek yaşam beklentileri arasındaki farklılıklar günümüzde hala devam etmektedir. Bu doğrultuda pozitif ayrımcılık dahilinde, şirketlerin işe alım süreçlerini yeniden yapılandırması gibi önlemler alınmaya başlanmıştır (Ünlü, 2009: 289). Hannah Arendt'in (1986: 24) de belirttiği gibi ırkçılığı, 19. yüzyılda hemen hemen Avrupa'nın tüm ulus devlet biçiminde örgütlenmiş ülkelerinde gözlemlemek mümkündür (Alver, 2008: 228). 20. yy Dünya tarihine kısaca baktığımızda 2. Dünya Savaşında 6 milyon Yahudi ve kayıtları düzenli tutulmadığı için bilinmeyen sayıda Roman halkının katledilmesinin ardından, 1990'ların hemen ilk yarısında, eski Yugoslavya'da 250 bin kişinin, Ruanda da ise 500 bin kişinin savaş ve etnik temizlik sonucu yok olması, ayrımcılığın geçen yüzyıl boyunca yarattığı yıkımın en somut örnekleridir (Demirkollu, 2007: 1).

Çeşitli alanlarda yerleşikler ve yabancılar arasında var olan rekabet, toplumsal yaşamı zorlaştırmaktadır. Yabancılar, kültürel bir zenginlik olarak görülmemekte, ekonomik ve sosyal alanlarda rakip olarak düşünülmektedir. Göç sürecinde farklı kültürlerin insanları, farklı değerleri ve normları beraberlerinde getirmekte ve yerleşik toplum tarafından kabul edilmeyebilmektedirler. Sosyal haklardan yeterince yararlanamayan göçmenler, yerleşiklerle rekabete zorlayıcı politikalar nedeniyle güvensizlik ve şiddetle karşılaşabilmektedirler (Alver, 2008: 224–225) .

İrkçı muamele öteki'nin bu süreçte yaşadıklarının en uç noktasını oluşturur. İrkçılık adım adım ilerleyen ve sürekli 'geliyorum' diyen bir tehlikenin vücut bulmasıdır. Öteki kimi zaman bu ırkçılık aşamasında yok edilmeye kimi zaman aşağılanmaya maruz kalır (Özçalık, 2009: 5). Herhangi bir toplumda bir ayrımcılık yaratmak istendiğinde, ayrımcılığa özne seçilen konunun o toplumda maddi temelleri de varsa, bu durum hızla tehlikeli boyutlara taşınabilmektedir. Örneğin etnik olarak pek çok farklılığı içerisinde barındıran bir toplumda ırkçı milliyetçiliğin çok daha tehlikeli bir biçimde geliştirildiği söylenebilir (Demirkollu, 2007: 3).

1.3.3.3.3. Yaş

Ayrımcılık, ayrımcılığa maruz kalan kişiler açısından olumsuz sonuçlar doğurmaktadır ve etkileri büyüktür. Kişiler, çeşitli nedenlerden dolayı ayrımcı davranışlarla karşılaşabilirler. Kişilerin karşılaştığı ayrımcılık nedenlerinden biri olarak yaş karşımıza çıkmaktadır (Baybora, 2007: 121). Herkesin yasalar karşısında eşit olma hakkı ile ayrımcılığa karşı korunması evrensel haklar olarak kabul edilmekte olup, çok sayıda belge ile korunmaya çalışılmaktadır. (Şeşen, 2006: 22). BM, kişilerin ırkları, dini inançları nedeniyle ayrımcılıkla karşılaşmalarının yanında yaşları nedeniyle de ayrımcılıkla karşılaştıklarını görmüş ve bu nedenle 2004 yılında yaş ayrımcılığı sözleşmesini hayata geçirmiştir (Yalçın, 2008: 7).

Yaşlılık kavramı toplumdan topluma ve hatta aynı toplum içinde kişiden kişiye veya zamana göre farklılık gösterebilir (Baybora, 2007: 121). Her insanın hayatı boyunca hem genç hem yaşlı olacağı göz önünde tutulduğunda, herkesin karşı karşıya kalma ihtimali olan yaşa dayalı ayrımcılık, iş ile ilgisi gerekçelendirilmeden yalnızca yaşlı veya genç kişilere yönelik sahip olunan önyargılar ile oluşmaktadır (Emre, 2010: 69).

Yaş ayrımcılığı, kişilere yaşları nedeniyle diğer kişilerden farklı davranılmasıdır. Çalışma yaşamında her yaş grubundan kişilerin yaş ayrımcılığı ile karşılaşması mümkün olmakla birlikte yaş ayrımcılığında en çok yaşlılar etkilenmektedir (Baybora, 2007: 121). Genellikle yaşı ilerlemiş kişilerin performansının düşük olabileceği ön yargısı sonunda bu ayrımcılık türüne rastlanabilir. Bazen de yaşlı olan kişilerin deneyiminin fazla olma ihtimali de yaş ayrımcılığına neden olabilir.

Yaş ayrımcılığının önünde cinsiyet ve ırk ayrımcılığının ulaştığı noktaya ulaşınca kadar gidilmesi gereken uzun bir yol olduğu ifade edilmektedir. Hem çalışma yaşamında hem de diğer alanlarda yaş ayrımcılığını önlemeye yönelik düzenlemelere hem ülkelerin kendi iç mevzuatlarında hem de uluslar arası belgelerde yer verildiği görülmektedir. Birleşmiş milletler, Avrupa konseyi ve ILO belgelerinde yapılan düzenlemelerle ayrımcılık ve ayrımcılık nedenlerinden biri olarak yaş ayrımcılığı önlenmeye çalışılmaktadır (Baybora, 2007: 122).

1.3.3.3.4. Siyasi Görüş

Tarihin her döneminde görülen ayrımcılığın her topluma göre farklı bir nedeni vardır. siyasi görüş bu kategorilerden bir tanesidir (Turpçu, 2004: 12). Ayrımcılık, "kamu örgüt birimlerindeki ya da bu birimlerle toplumsal çevre arasındaki ilişkilerde aynı okulda okumuş olmak, aynı yöreden olmak, aynı siyasi partinin çizgisinde bulunmak gibi özgül ölçülerin yakın görünüme geçmesi, yönetim çalışmalarını düzenleyen evrensel ölçülerin ise geri plana atılması halidir." (Oktay, 1983: 209). Aynı siyasi görüşe sahip olan kişiler birbirlerine karşı daha anlayışlı ve ayrıcalıklı davranmaktayken farklı siyasi görüşe sahip olunması durumunda negatif tutumla karşılaşabilmektedir.

1.3.3.3.5. İstihdam Türü

Devlet Memurları Kanunu'nun 4. maddesine göre Milli Eğitim Bakanlığı'nın 4 tür öğretmen istihdam etme şekli bulunmaktadır. Bunlar; kadrolu öğretmen, sözleşmeli öğretmen, ücretli öğretmen ve vekil öğretmendir (Özer, 2008: 54). Kadrolu öğretmen, Devlet Memurları Kanununun 4. maddesinin A fıkrasına göre çalışan personeldir. Bu öğretmenlerin memuriyet güvenceleri vardır. Sosyal Güvenlik Hakları ve ilgili hizmetleri T.C Emekli Sandığı tarafından karşılanmaktadır. MEB' in öğretmen istihdamına ilişkin ana sınıftır (Uçman, 2006: 6). Kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin atama puanları hemen hemen birbirine yakın olmasına rağmen birbirinden farklı gruplandırılmıştır.

Sözleşmeli Öğretmen MEB' in 2004 yılında uygulamaya başlayıp ve her geçen gün sayısını arttırarak sürdürdüğü yeni bir öğretmen istihdam türüdür. Bu yeni istihdam türü MEB' in öğretmen istihdamına ilişkin düşündüğü ana istihdam türüdür. Sistemde

şu anda temel çekirdeği oluşturan kadrolu öğretmenler ilerleyen yıllarda yavaş yavaş eritilecek, yaratılan bu tür hızla sistemin temel öğretmen biçimi olarak eğitim dünyasına yerleştirilecektir. Bilgilerden de görüldüğü gibi bir öğretim yılının ardından bu yeni türde istihdam edilecek kişilerin hem sayısı arttırılmış hem de alanı genişletilmiştir (Uçman, 2006: 8-11). Sözleşmeli ve kadrolu öğretmenler arasında atama, yolluk, ek ders, maaş miktarı ve yatma zamanı, hizmet puanı, eş-çocuk-doğum yardımı, asker öğretmenlik, yönetici ve denetici olma, kıdem ve kademe ilerleme gibi alanlarda farklı uygulamalara rastlanılmaktadır.

MEB' in 3.bir öğretmen istihdam türü olan Ders Başına Ücretli Öğretmenler, girdiği ders sayısına göre ücret alan öğretmenlerdir. Bu istihdam türü istisnai türlerden biridir. Bununla ilgili çok fazla sayısal veri bulmak oldukça zordur. Bu öğretmen istihdam türü "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen ve Yöneticilerin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar" başlıklı Bakanlar Kurulu kararıyla düzenlenmiştir. Bu öğretmen istihdam türü öğretmen sayısının yetersiz olması halinde kullanılan bir istihdam türüdür (Uçman, 2006: 18). Ücretli öğretmeler sözleşmeli ve kadrolu öğretmenlere göre hem maaş yönünden hem de yukarıda sayılan faktörler yönünden ayrılmaktadır.

Bir diğer istihdam türü olarak karşımız çıkan vekil öğretmenlik, görevdeki öğretmenlerin kanuni izin, geçici görev, disiplin cezası uygulaması veya görevden uzaklaştırma gibi nedenlerle işlerinden geçici olarak ayrılmaları durumunda yerlerine kurum içinden veya diğer kurumlardan veya açıktan vekil atanabilir (657 sayılı kanun 86 md).

1.3.3.3.6. Din ve Mezhep

Mevcut nüfus yapısı, ekonomik ve siyasi nedenlerle yapılan göçler, toplumların nüfus yapısını da değiştirmekte, böylece aynı toplumda sosyal ve kültürel çeşitliliklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bunlardan biri de farklı dine mensup olanların bir arada yaşama zorunluluğudur. İşte bu zorunluluğu güçleştirilen bir başka ayrımcılık türü de din ve inanca dayalı ayrımcılıktır (Turpçu, 2004: 10). Tarih, tek tip dine inanmak için vatandaşlarına baskı yapan zorbalara tanıktır. Ama tüm zorbalıklara rağmen tek tipçilik başarılamamıştır. Bu esasen insanın doğasına da aykırıdır. Din,

temelde insanın vicdani tercihi olduğu için bunu yasaklamak mümkün değildir. Olsa olsa dinin dışa vurumu engellenmiş olur (Mazlumder, 2008: 28). Çoğunluğun mensup olduğu din o toplumda baskın duruma geçmekte ve farklı olanlara karşı toplumun farklı kesimlerinde farklı tepkiler verilmektedir. İş hayatına da sirayet eden bu eğilim, işyerlerinde farklı dine mensup olanlara karşı ayrımcı davranışlara neden olmaktadır. İşyerlerinde, işveren tarafından işçilerin dini gereklerine saygı gösterilmemesi (Müslüman işçilerin ağırlıkta olduğu bir işyerinde, domuz etinden yemek çıkarılması), bizzat iş arkadaşları tarafından ayrımcı davranışlara maruz kalması söz konusudur. Özellikle 11 Eylül olaylarından sonra küresel anlamda daha da derinleşen bu ayırım toplumun genel davranışlarına ve istatistiklere de yansımıştır (Turpçu, 2004: 10–11).

Din veya İnanca Dayalı Her Türlü Hoşgörüsüzlüğün Önlenmesine İlişkin Sözleşme'nin 1. ve 2. maddeleri ırka dayalı ayrımcılığı yasaklarken, sözleşmenin 4. maddesine göre: "Tüm devletler, kişisel ekonomik, siyasal, toplumsal ve kültürel yaşamın her alanında insan hakları ve temel özgürlüklerin tanınması, kullanılması ve bunlardan yararlanılması bakımından din ya da inanç gerekçesiyle yapılan ayrımcılığı önlemek ve kaldırmak için her türlü etkin önlemi alır(f.1)". "Tüm devletler, gerekli olduğu her durumda böyle bir ayrımcılığı yasaklamak için yasalar çıkarmak ya da kaldırmak üzere her türlü çabada bulunur ve bu konuda din ya da başka inançlara dayalı hoşgörüsüzlükle savaşmak üzere tüm uygun önlemleri alır(f.2)" diye belirtilmiştir (Moon, 2009: 25–26).

Dini ayrımcılık ölkemizde oldukça önemli bir sorundur. Binlerce yıldır bu topraklar, farklı dini kimliklere ev sahipliği yapmıştır. Farklı dini topluluklar beraber yaşamıştır. Bu dini toplulukların kimisi çoğunluk kimisi azınlık olmuş ve zaman zaman dini hassasiyetler karşı karşıya gelebilmiştir. Bütün bu farklı gruplara ayrımsız bir şekilde davranmak ve dini gruplara eşit muamele etmekle görevli olan, günümüzde kamu otoritesidir (Mazlumder, 2008: 9).

Toplumunu bir arada tutan ve devamını sağlayan belirli unsurların ve asgari bir ortak paydanın bulunması gerektiği genel olarak kabul edilen bir olgudur (Yılmaz:55). Toplumsal tarihi incelediğimizde ise, biyolojik ve kültürel farklılıkların, toplumsal davranışı belirleyen düşünce kalıplarında, her zaman bir ayrımcılığı beraberinde getirmiş olduğunu görebiliriz. Modern ağın büyüüne kapılıp ayrımcılık yokmuş gibi

yaşamak gerçekte bağdaşmaz. Çünkü dünyamızda hâlâ sistemli veya sistemsiz, bilerek veya bilmeyerek biz kabul edelim veya etmeyelim ayrımcılık şu veya bu şekilde yapılmaktadır (Moon, 2009: 96). İnsan kaynakları yöneticileri ve diğer kişilerce eşitliğe aykırı olarak yapılan işlemler örgütte tepki ile karşılanmakta ve ilgili kişilere karşı nefret uyandırmaktadır. Eşitlik ilkesi örgüt içindeki paylaşım problemlerinde bir tür terazi görevini görmektedir. Bu problemler maddi ve maddi olmayan değerlerin bu arada fırsatlar ve yükümlülüklerin dağıtımında ortaya çıkabilir. Eşitlik ilkesinin uygulanması bir örgütte en önce işe alma ve yerleştirme safhasında başlamaktadır. Daha sonra, eğitimde fırsat eşitliği, yükümlülükte eşitlik, eşit işe eşit ücret şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Demirkollu, 2007: 14).

Ayrımcılığın unsurlarına dair bir bilanço:

Bütün bu verilerden çıkan sonuca göre ayrımcılığı kategorize eden unsurlar şöyle sıralanabilir:

1. Ayrımcılığın irdelenme alanı: İnsan hakları ve temel özgürlükler.
2. Ayrımcılığın amacı: Haklardan “yararlanma” yahut hakları “kullanma” imkanlarını “ortadan kaldırma” yahut “zayıflatma”.
3. Ayrımcılığın sonucu: 2’nci şıktaki sonucu “gerçekleştirme” yahut böyle bir “etki doğurma”.
4. Ayrımcılığın açığa çıkış biçimleri: “farklılık gözetme” (“distinction”), “dışlama/dışarıda bırakma/hariç tutma” (“exclusion”), “kısıtlama/sınırlama” (“restriction/limitation”) yahut “öncelik tanıma/ (tercihte bulunma)” (“preference”) yahut diğer/(başka) farklı muamele (“other differential treatment”).
5. Ayrımcılığın motifleri/Saikleri yahut temelleri: Burada hatırlatılabilecek olanı ayrımcılığın motifleri yahut temellerinin, bu yasağın bir unsuru olduğu ve istisnaları bulunmakla birlikte ilgili insan hakları belgelerinde bu temellerin sınırlı sayıda belirtilmediğidir. Nitekim bunu doğrudan Sözleşme organları da belirtmektedir (Gemalmaz, 2010: 102).

Kategoriler kişilerin bireysel özelliklerinin göz ardı edilmesine ve bağlı bulunduğu gruba atfedilen özellikler nedeniyle diğer gruplara nazaran eşit olmayan muamele görmesine neden olur. Bu durum da, ayrımcılığı ortaya çıkarır (Yalçın, 2008: 2). “Kategorileştirme bilinmezli bilinir kılarak bireyin gündelik yaşantıyı yönlendirmesini, nesnelere ve deneyimleri tanımasını sağlar.” Bu açıdan bakıldığında oldukça doğal bir süreç gibi görünmektedir. Ne var ki kategoriler değerlendirme-değersizleştirme eğiliminde olup aşırı genelleştirmeye varınca önyargı içeren kategoriler kaçınılmaz olur. Bu aşamada birey kategorilere tabi hale gelir. “Böylelikle kategorileştirme süreci algıları genelleştirmeye, gruplar arasındaki ayrımları vurgulamaya ve üstü açık ya da kapalı olumlu ya da olumsuz değer yargıları atfetmeye yol açar.” (Schnapper, 2005: 154 aktaran Özçalık, 2009: 3) Ayrımcılığın aynı zamanda bir kimlik ilanı ve belirtisi olduğu da açıktır. Çevremizdeki insanları sınıflandırırken otomatik olarak kendimize de bir mekan sağlarız ‘Onlar’ ve ‘Bizler’ ayrımı yalnız onları belirlemez, temelde bizleri belirler. Onları marjinalleştirmeye koyulurken kendimizi merkeze çekiyoruz. Bu dışlayıcı kimlik kavgasında doğal olarak hepimiz zararlı çıkıyoruz (Milas, 2008: 303). ‘Öteki’nin kim olduğuna ilişkin birçok yorum getirilmiştir. Felsefeden psikolojiye, edebiyattan siyaset bilimine kadar birçok çalışma ‘öteki’nin kurgulanışı ve anlamı üstüne odaklanmıştır. En somut şekilde ‘biz’ olmayanın kişileştirilmesi olan ‘öteki’ birçok nitelendirmeyi de bünyesinde barındırır. Bu nitelendirmenin sonuçlarının incelenmesi sosyal bilimlerin her kolunun ilgi alanına girer. ‘Öteki’ kavramı birçok kapının kilidini açacak sihirli bir anahtar işlevine sahiptir. Bu nedenle öteki algısını çalışmak önemlidir, zira üretim ilişkilerinden milliyetçiliğe, toplumsal cinsiyetten psikolojiye kadar birçok çalışmanın yolu ötekenden geçer (Özçalık, 2009: 1). İnsanları iyi-kötü, üstün-aşağı, haklı-haksız, bizden olan-bize karşı olan ya da bizden olmayan diye ayıran bir anlayış olan ayrımcılık ruhu hem çok eskidir hem de çok yaygın (Milas, 2008: 03). ‘Biz’ açısından ‘öteki’yi tanımlayan en önemli özellik düzen bozma potansiyelidir. ‘Biz’ ne kadar istikrarsızlık getirmeyecek olan, düzenin yeniden üretimini sağlayan ve bu nedenle toplumun var oluş amacına uyansa ‘öteki’ de o kadar düzen bozma, istikrarsızlık getirme, düzenin işleyişini sağlayan gelenek, yasa, normların içini boşaltma potansiyeline sahip olandır, tehlikeli olandır (Özçalık, 2009: 2). Ayrımcılık çeşitli alanlarda görülebilir. Genellikle farklı olana, ‘Öteki’ sayılana karşı uygulanır. Farklı inanç, farklı etnik köken, yöre, siyasal görüş, cinsiyet,

sınıf, fiziki yapı yani şişman ya da zayıf ya da özürlü olma gibi bir çok neden ile – aslında bahane ile- ayrımcılık yapılır (Milas, 2008: 307).

Ayrımcılık toplumda gittikçe daha da merkezî bir sorun olarak görülüyor. Önümüzdeki dönemde Türkiye’de ayrımcılığın daha da ön plana geçeceğini öngörmek yanlış olmaz. Bu nedenle ayrımcılıkla mücadele eden kuruluşlara ihtiyaç vardır. Her şeyden önce, bu sorunla özel olarak ilgilenen kuruluşların sayısı artmalıdır. Ayrıca konuyla doğrudan ilgili olmayan kuruluşların bu alanla ilgili çalışmalarını geliştirmeleri gerekiyor. Henüz tam bir eşitlikten, teorik olarak bile söz etmemiz zor görünüyor. Ama en azından uluslararası standartların yakalanması için uğraşmak lazım (Salman, 2007: 7). Devletlerin bir yükümlülüğü de ayrımcılığın önlenmesine ilişkin ulusal mevzuatın ihlal edilmesi durumunda uygulanacak yaptırımları belirlemektir. Ayrımcı uygulamalar için getirilecek yaptırımlar, mağdurların kişisel zararlarını giderecek düzeyde ve sorumlular ile diğer kişilerin gelecekte benzer davranışlardan kaçınmalarını sağlayacak şekilde etkili, orantılı ve caydırıcı olmalıdır (Korkut, 2009: 29).

1.3.4. Ayrımcılığın Motifleri Yahut Temelleri (Karşılaştırmalı Tablolar)

Uluslararası belgeler ve bölgesel belgelerde ayrımcılık boyutlarına baktığımızda tablolarda yer alan verilerle karşılaşmaktayız.

Tablo 1. Ayrımcılığın Motifleri Yahut Temelleri (Uluslararası Belgeler)

| Ayrımcılık temelleri | EİHB | MSHS | | ESKHS | ÇHS | Unesco EAKS | ILO Söz No.111 | IAOKS |
|----------------------|------|---------|--------|--------|--------|-------------|----------------|--------|
| | md.2 | md.2 /1 | md. 26 | md.2/2 | md.2/1 | md.1/1 | md.1/1,a | md.1/1 |
| 1) Irk | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 2) Renk | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 3)Cinsiyet | + | + | + | + | + | + | + | |
| 4)Dil | + | + | + | + | + | + | | |
| 5)Din | + | + | + | + | + | + | + | |
| 6)Siyasi Görüş | + | + | + | + | + | + | + | |
| 7)Diğer/ Başka | + | + | + | + | + | + | | |

| | | | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|---|---|
| Görüş | | | | | | | | |
| 8) Ulusal Köken | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 9) Sosyal Köken | + | + | + | + | + | + | + | |
| 10) etnik köken | | | | | + | | | + |
| 11) Soy | | | | | | | | + |
| 12) Mülkiyet | + | + | + | + | + | | | |
| 13) Doğum | + | + | + | + | + | + | | |
| 14) Başka/Diğer statüler gibi | + | + | + | + | + | | | |
| 15) Ekonomik statü/durum/koşul | | | | | | + | | |
| 16) (ya da) Herhangi bir başka sosyal koşul | | | | | | | | |
| 17) (ya da) herhangi bir başka etken/neden | | | | | | | | |
| 18) Ulusal azınlıkla bağ | | | | | | | | |
| 19) Engellilik durumu | | | | | + | | | |
| Toplam | 12 | 12 | 12 | 12 | 14 | 11 | 7 | 5 |

(Gemalmaz, 2010: 103)

Tablo 2. Ayrımcılığın Motifleri Yahut Temelleri (Bölgesel Belgeler)

| Ayrımcılık temelleri | EİHB | Ame. İHÖB | Ame. İHS | Ame. İHS/ ESKHP | Af. İHHŞ | Af. Gençlik Şartı | AIHS Ve P/12 | (GG) ASŞ |
|-----------------------------|------|-----------|----------|-----------------|----------|-------------------|---------------------|----------|
| | md.2 | md.II | md.1/1 | md.3 | md.2 | md.2 | md.14 Ve P/12, md.1 | md.E |
| 1) Irk | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 2) Renk | + | | + | + | + | + | + | + |
| 3)Cinsiyet | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 4)Dil | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 5)Din (yahut inanç) | + | + | + | + | + | + | + | + |
| 6)Siyasi Görüş | + | | + | + | + | + | + | + |
| 7)Diğer/Başka Görüş | + | | + | + | + | + | + | + |
| 8) Ulusal Köken, Bağ | + | | + | + | + | + | + | + |
| 9) Sosyal Köken | + | | + | + | + | + | + | + |
| 10) Etnik Köken, Etnik Grup | | | | | + | + | | |
| 11) Soy | | | | | | | | |
| 12) Mülkiyet | + | | | | | + | + | |
| 13) Servet | | | | | + | | | |
| 14) Doğum | + | | + | + | + | + | + | + |
| 15) ya da Başka/Diğer | + | | | | + | + | + | + |

| | | | | | | | | |
|---|----|---|----|----|----|----|----|----|
| Statüler gibi | | | | | | | | |
| 16) Ekonomik Statü/Durum/ Koşul | | | + | + | | | | |
| 17) (ya da) Herhangi Bir Başka Sosyal Koşul | | | + | + | | | | |
| 18) (ya da) Herhangi bir başka etken/Neden | | + | | | | | | |
| 19) Ulusal Azınlıkla Bağ | | | | | | | + | + |
| 20) Engellilik Durumu | | | | | | | | |
| 21) Sağlık Durumu | | | | | | | | + |
| Toplam | 12 | 5 | 12 | 12 | 13 | 13 | 13 | 13 |

(Gemalmaz, 2010: 104–105)

İnsan varlığı karmaşık bir kimliğe sahiptir ve tek boyutlu olarak düşünülemez. Bu haliyle insanın ırksal, etnik, cinsel, sosyal köken vb. pek çok farklı kimliğe sahip olduğunu görmek mümkündür. Bu farklılıklar insan varlığının kültürel zenginliğini ifade eder. Bu zenginlik korunmalıdır (Demirkollu, 2007: 58). Lider kadrosu; çeşitlilik taşıyan işgücünün farklı çalışma perspektifleri ve yaklaşımları içereceğini anlamalı, görüş ve kavrayış çeşitliliğine gerçekten değer vermelidir (Aslan, 2006: 146). Çalışanlar yaptıkları karşılaştırmalar sonucunda kazanımlarının fazla olduğunu fark ettiğinde kızgınlık veya dargınlık hislerinden ziyade suçluluk veya utanç duyacaktır.

Bu duygular da olumsuz duygular olup kişiyi dengesizliği ortadan kaldırmak için harekete geçmeye güdüler (İşbaşı, 2000: 45).

Öğretmenlerle iş birliği yapan, sorunların çözümüne yardımcı olan, eşit davranan, olumlu ilişkileri okul içinde ve dışında sürdürebilen, hoşgörülü, bilgiye, davranışa, araştırmaya ve işe motive eden, mesleki ve kişisel formasyona sahip yöneticilerin öğretmenler ile daha sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri kabul edilmektedir (Bursalıoğlu, 2000). Ayrımcılıkların değişik biçimlerde ortaya çıkabildiğini görmekteyiz. Yöneticilerin dikkat etmesi gerekli ahlaki değerlerden biri ayrımcılığı önlemektir (Deniz, 2004: 57).

1.4.Tükenmişlik

Tükenmişlik kavramının sözlük anlamı; “Enerji, güç ya da kaynakların aşırı talepler yoluyla tükenmesi, yorulma, başarısız olma” şeklindedir. Tükenmişlik, bazen fiziksel rahatsızlıklarla karakterize olan, değişmeden kalan, işe ilişkin kronikleşmiş stres durumlarından sonra gelişen ruhsal ve fiziksel enerji azalması durumu için kullanılan popüler bir terimdir (Sürgevil, 2005). Tükenmişlik kelimesi, psikoloji literatürüne Freudenberger’in (1974) “Journal of Social Issues”da yayınladığı makalesiyle girmiştir. Freudenberger’e göre tükenme; başarısızlık, yıpranma veya enerji güç ve potansiyel üzerinde aşırı isteklerde ortaya çıkan bir durumdur ve bu tam olarak, kurumdaki personelin herhangi bir sebepten dolayı yüklendiği ve çalışamaz duruma gelip, amaca hizmet edemediği zamanı göstermektedir. Genellikle birey bir kurumda çalışmaya başladıktan bir yıl sonra ortaya çıkar, çünkü bu süre içerisinde bazı faktörler etkili olmaya başlamaktadır (Örmen, 1993). TDK tükenmişliği gücünü yitirmiş olma, çaba göstermeme durumu olarak tanımlamıştır (TDK, 2005: 2017).

Tükenmişlik, 1970’li yıllardan bu yana, psikologlar kadar, işletmecilerin de üzerinde tartıştıkları kavramlardan biri olarak dikkat çekmektedir. İş gereği, sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde, sıklıkla ortaya çıkan tükenmişlik ya da işten bıkkınlık duygusu; özellikle avukatlar, hemşireler, polisler, doktorlar ve öğretmenler gibi insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde önemli bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır (Kozak, 2001: 12). Tükenmişlik insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan idealist ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elemanlarında görülür.

Tükenmişlik duygusal, zihinsel ve fiziksel yorgunluk durumlarını ifade eden ve zaman içinde, sinsice gelişen bir süreçtir (Çokluk, 2000: 111). İnsanlarla iletişim kuran mesleklerde tükenmişliğin yaşanma düzeyi oldukça yüksektir (Murat, 2003: 25).

Tükenmişliği etkileyen değişkenlerin başlıcaları meslek, yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekte çalışma süresi, çalışma şekli, çalışma süresidir (Ergin, 1992).

En yalın haliyle ruhsal ve fiziksel açıdan enerjinin tükenişi olarak tanımlanabilen tükenmişlik, çalışma ortamıyla ve bireyin etkileşiminin bir sonucu olduğu varsayımına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda, hem birey hem de örgütler açısından olumsuz etkilerini göz önüne sermektedir (Budak ve Sürgevil, 2005: 95).

Birçok araştırmacı tükenmişliğin, beklentiler, tutumlar, güdüler ve duygular içeren, bireysel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik bir deneyim olduğu konusunda karar birliğine varmışlardır (Akçamete ve ark. 2001).

1.4.1. Tükenmişlik Kavramının Gelişimi

Literatürde tükenmişlik kavramının gelişiminin iki dönemde incelenebileceği belirtilmektedir. Bu dönemler (Sarıkaya, 2007: 9):

1.4.1.1. Öncü Dönem

Freudenberger ve Maslach tarafından yapılan ilk çalışmalar bu dönemle ilgilidir. Bu dönem sosyal ve sağlık sektöründe çalışan ve amaçları insanlara yardım etmek olan çalışanların tecrübeleri ve örnek olay incelemeleri ile ilgilidir. Bu dönemde makaleler daha çok klinik bakış açısıyla yazılmış ve tükenmişliğin belirtileri ile sağlık üzerindeki etkilerinden söz edilmiştir (Sarıkaya, 2007: 9).

1.4.1.2. Deneysel Dönem

Tükenmişlik üzerinde deneysel incelemelerin yapıldığı dönemdir. Bu dönemde tükenmişliği ölçmek için makaleler ve kitaplar yazılmış ve ölçekler geliştirilmiştir. En çok uygulanan ölçek Maslach Tükenmişlik Envanteridir. Bu dönemde tükenmişlik stresin bir çeşidi olarak görülmüştür. Yapılan araştırmalarda daha çok iş tatmini, örgütsel bağlılık, işten ayrılma, iş özellikleri, beklentiler vb. özellikler üzerinde durulmuştur (Sarıkaya, 2007: 9).

Tükenmişliğin nedenleri, kişisel ve örgütsel olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Yaş, medeni durum, çocuk sayısı, işe aşırı bağlılık, kişisel beklentiler, motivasyon, kişilik, performans, kişisel yaşamda karşılaşılan stresler, iş doyumu, informal ilişkiler yürüttüğü bireyler ve üstlerinden gördüğü destek gibi nedenler kişisel nedenler başlığı altında incelenmektedir. İşin niteliği, çalışılan örgüt tipi, haftalık çalışma süresi, örgütün özellikleri, iş yükü, iş gerilimi, rol belirsizliği, eğitim durumu, karara katılmama, örgüt içi ilişkiler, örgüt iklimi, ekonomik ve toplumsal nedenlerin ise tükenmişliğin örgütsel nedenleri olarak ele alındığı görülmektedir (Izgar, 2001: 11).

İnsan yaşamında çalışma hayatı, önemli bir yere sahiptir. İnsanlar günlük yaşantılarının büyük bir bölümünü işte ve iş ile ilgili faaliyetlerini planlayarak geçirirler. Bu bağlamda çalışan bir kişinin sağlığı ile çalışma yaşamı arasındaki ilişkiler yoğun bir etkileşim içerisindedir (Öztürk ve ark., 2008: 93). Öğretmen tükenmişliği, stresli öğretim koşullarına, öğrencilere, öğretme mesleğine ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Tümekaya, 1996). Ülkemizde öğretmenlerin, yasaların belirlediğinden fazla öğrenci ile ilgilenmek zorunda kalmaları, ücretlerinin düşük olması, öğretmen atamalarının plansız olduğu düşünülürse, öğretmenlerde tükenmişlik sendromunun sıklıkla ortaya çıkabileceği varsayılabilir (Sucuoğlu ve Kuloğlu 1996).

1.4.2. Tükenmişliğin evreleri

Tükenmişlik dört evre ile tanımlanmıştır. Bu evreler tükenmeyi anlamayı kolaylaştıran bir bakış açısı sağlamaktadır. Aslında tükenme bir kişinin bir evreden diğerine geçtiği kesikli bir süreç değil, sürekli bir olgudur (Kaçmaz, 2005: 30).

1.4.2.1. Birinci Evre (Şevk ve Çoşku Evresi & Enthusiasm)

Bu evrede yüksek bir umutluluk, enerjide artma ve gerçekçi olmayan boyutlara varan mesleki beklentiler sergilenmektedir. Kişi için mesleği her şeyin önündedir, uykusuzluğa, gergin çalışma ortamlarına, kendine ve yaşamın diğer yönlerine zamanını ve enerjisini ayıramayışına karşı üstün bir uyum sağlama çabasıdadır (Kaçmaz, 2005: 30). Birey için iş her şeyden önce gelmektedir. Birey bu dönemde işini yaparken, hizmet verdiği bireylerle gereğinden fazla özdeşleşmektedir (Sönmez, 2006: 11)

1.4.2.2. İkinci Evre (Durağanlaşma Evresi&Stagnation)

Bu evrede artık istek ve umutlulukta bir azalma olur. Mesleğini uygularken karşılaştığı güçlüklerden daha önce umursamadığı ya da yadsıdığı bazı noktalardan giderek rahatsız olmaya başlamıştır. Sorgulanmaya başlanan 'işten' başka bir şey yapmıyor olmaktır (Kaçmaz, 2005: 30). Bu evrede eğer kişi kendini ifade edebilir, sorunların çözümü için gereken adımları atabilirse tükenmişliğin son evresine ilerlemekten kurtulabilir. Ancak etkili olmayan baş etme yöntemleri kullanarak içe kapanırsa, tükenmişliğin son evresine doğru ilerlemesi kaçınılmaz olmaktadır (Sönmez, 2006: 12).

1.4.2.3. Üçüncü Evre (Engellenme&Frustration)

İnsanlara yardım ve hizmet etmek için çalışmaya başlamış olan kişi, insanları, sistemi, olumsuz çalışma koşullarını değiştirmenin ne kadar zor olduğunu anlar. Yoğun bir engellenmişlik duygusu yaşar. Bu noktada kişi üç yoldan birini seçmektedir. Bunlar; adaptif savunmalar (uyum sağlayıcı), maladaptif savunmalar (uyum göstermeyen) ve tükenmişliği ilerletme, durumdan kendini çekme veya kaçınmadır (Kayabaşı, 2008: 196).

1.4.2.4. Dördüncü Evre (Umursamazlık Evresi& Insouciance)

Birey bu dönemde işi için daha az zaman harcamaya başlar. Öfke ve engellenmişlik duyguları yitirilmiştir (Sönmez, 2006: 12) Bu evrede, çok derin duygusal kopma, derin bir inançsızlık ve umutsuzluk gözlenmektedir. Mesleğini ekonomik ve sosyal güvence için sürdürmekte, ondan zevk almamaktadır. Böyle bir durumda iş yaşamı kişi için bir tatmin ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çok, kişiye ancak sıkıntı ve umutsuzluk veren bir alan olacaktır (Kayabaşı, 2008: 196).

1.4.3. Tükenmişlik boyutları

Günümüzde kabul görülen ve en yaygın tükenmişlik tanımı, işi gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir. Bu üç boyut duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi olarak adlandırılmıştır (Izgar, 2001: 2). Maslach Tükenmişlik Envanteri'ni geliştiren Maslach (1982) tükenmişliğin duygusal tükenme (emotional

exhaustion), duyarsızlaşma (depersonalization) ve kişisel başarısızlık (personal accomplishment) şeklinde üç ayrı durum halinde ortaya çıktığını belirtmekte ve tükenmişliği üç ayrı boyutta ele almaktadır (Budak ve Sürgevil, 2005: 96).

1.4.3.1. Duygusal Tükenme

Tükenmişlik kavramının merkezindedir. Tükenmişliğin stres boyutunu ifade eder. Enerji kaybı, duygusal olarak aşırı yüklenilmiş olma hissi ve yorgunluk olarak tanımlanmaktadır. Duygusal tükenmişlik çalışanın stresle başa çıkma konusundaki başarısıyla da ilişkilidir. İş stresi aynı düzeyde olan fakat stresle baş etmede başarısız olan bireylerin duygusal tükenmişliği daha fazla yaşadığı bilinmektedir (Demirkol, 2006). Kişiyi, yaptığı işten dolayı aşırı yüklenilmesi ve bunun sonucu olarak tüketilmiş olması durumudur (Dolunay, 2001). Tükenme, ne yaparsa yapsın, ne denli çabalarsa çabalasın durumda bir değişiklik yaratamadığı algısının kişide yarattığı bir yılgınlıktır. Tükenme sonucunda yaratıcılık yok olur ve daha iyisi için uğraş verilmez. Kişi işinde ilerlemediğini, hatta gerilediğini düşünür, harcadığı çabanın bir işe yaramadığına inanır, gizilgücünün (potansiyel) yetersizliğini görüp yılgınlığa düşer (Torun, 1996). Bu duruma yakalananların duygusal kaynakları tamamen tükenmiştir. Tekrar doldurmak için yeni kaynak bulamazlar (Örmen, 1993: 2).

Duygusal Tükenme çalışanların kendilerini yorgun ve duygusal yönden aşırı yıpranmış hissetmelerini; kişinin işinde aşırı yüklenmiş olma duygularını ifade eder (Özer, 1998: 15). Tükenmişliğin bu bileşeni, daha çok iş stresi ile ilgilidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan birey, kendisini zorlamakta ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmektedir. Duygusal tükenme işte bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır (Bahar, 2006: 18). Kişinin duygusal kaynaklarının tükendiğini hissetmesiyle duygusal bir yorgunluk yaşaması ve çalıştığı kurumda hizmet verdiği kişilere geçmişte olduğu kadar sorumlu davranmadığını düşünür. Gerginlik ve kaygı duygusunu aşamayan kişi için ertesi gün işe gitmek çok zor gelmektedir. Dolayısıyla işe gitmeme, işyerine saatinde gelmeme, psikosomatik şikâyetler nedeniyle işe devamsızlık, işten ayrılma gibi hem çalışan hem de kurum açısından verimsiz bir durum ortaya çıkmaktadır (Kayabaşı, 2008: 195).

1.4.3.2. Duyarsızlaşma

Tükenmişliğin bu evresi; çalışanların işe katılımlarının iyice azaldığı, ideallerine son verdikleri, etkili çalışma kapasitelerinin ciddi anlamda yıkım ve erozyona uğradığı bir durumu temsil etmektedir (Ören ve Türkoğlu, 2006). Duyarsızlaşma, çalışanın müşterilerine karşı takındığı negatif, ilgisiz tavır ve duyguları tanımlamaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002: 2). Çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer insan yerine nesne gibi davranmaları ile kendisini gösterir. Bu durumdaki işgörenler, etkileşimde buldukları kişilere ve çalıştıkları örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınırlar. Küçültücü bir dil kullanma, insanları kategorize etme, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma, duyarsızlaşmanın diğer belirtilerindendir (Torun, 1995: 7).

Bu evrede yaşanan yoğun duygusal yıpranma, çalışanın iş hayatından aile hayatına kadar uzanan bir dizi değer anlam kaybına uğramasına sebep olabilmektedir. Böyle bir durum, iş yaşamını doyum ve kendini gerçekleştirme alanı olmaktan çıkararak bireyin sıkıntı, umutsuzluk ve ümitsizlik çekmesine yol açmaktadır (Kaçmaz, 2005: 30). Kişi gerekli yardım ve hizmeti sağlamada başarısız olur. Diğer insanların hayatından çıkıp kendisini yalnız bırakmasını içten arzu eder (Örmen, 1993: 2).

1.4.3.3. Kişisel Başarı

Kişisel başarı, sorunun üstesinden başarı ile gelme ve kendini yeterli bulma olarak tanımlanmaktadır. Kişisel başarısızlık ise, kişinin kendini işinde yetersiz ve başarısız olarak algılamasıdır. Diğer insanlar hakkında geliştirilen olumsuz düşünceler sonucunda birey, kendisi hakkında da olumsuz düşünceler geliştirir. Suçluluk, sevlilmeme hissi ve başarısızlık duyguları, kendine saygıyı azaltarak kişiyi depresyona sokabilmektedir (Çavuşoğlu, 2005: 26). Bireylerin kendileri ile ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanmasının sonucu olarak, işinde ve işi gereği karşılaştığı kişilerle ilişkilerinde başarısızlık ve yeterlik duygularında azalma

görülmür. İşinde ilerleme kaydedemediğini, hatta gerilediğini düşünen bu kişiler kendilerini suçlu hisseder (Dilsiz, 2006: 14). Bu aşamada birey kişisel başarısızlık duyguları ile doludur. Başkaları hakkında geliştirdiği olumsuz düşünce tarzı, kişinin kendisi hakkında negatif düşünmesine yol açar. Kişi bu düşünce ve yanlış davranışları

ile kendisini suçlu hisseder. Kendisini kimsenin sevmediğine dair duygu geliştirir. Kendisi hakkında başarısız hükmünü verir. İşte bu noktada tükenmişliğin üçüncü aşaması olan düşük kişisel başarı hissi ortaya çıkar Bunun sonucunda kişi kendisine olan saygısını kaybeder; depresyona girebilir. Kişisel sorunlarını çözümlenebilmek için terapist veya uzmanlara başvurur. Bazıları da işlerini değiştirir; insanlarla stres verici bir kontak gerektiren işlerden uzak durur (Örmen, 1993: 3).

Duygusal tükenmişlik, bireyde yaşam enerjisinin azalması ve bireyin duygusal kaynaklarının tükendiği duygusuna kapılmasıyla karakterizedir. Duyarsızlaşma, bireyin hizmet verdiği kişileri insan gibi değil de bir nesne gibi görmesi ve bu şekilde davranması olarak tanımlanabilir. Kişisel başarının azalması ise, iş gereği kurulan kişisel ilişkilerde yeterlilik ve başarı duygusunda azalma ile kendini gösterir (Ekerbiçer vd, 2002). Bireyde tükenmişlik; duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın artması, kişisel başarının ve başarı duygusunun azalması ile kendini göstermektedir (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Bireylerin işleri gereği ilişkide buldukları insanlara karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri ile kişisel başarı ve yeterlik duygularının azalması şeklinde ortaya çıkan tükenmişlik daha çok “insan işi” yapılan mesleklerde görülen bir duygudur. Hayatının büyük bölümünü işkolik olarak geçiren ve çeşitli sebeplerle yoğun iş yükü altında yaşayan kişiler “tükenme” duygusuyla karşı karşıya kalırlar (Tümkiye, 1996: 4). Bir çeşit iş stresi olarak da tanımlanan tükenmişlik, iş ortamında kronik hale gelen baskı veya stresten kaynaklanan fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme duygusu olarak tanımlanmakta ve bireyin işine ve hayata karşı olumsuz duygular hissetmesi ile karakterize edilmektedir. Mesleki baskılara daha fazla tahammül edemeyen ve iş stresinden tamamıyla ezildiğini hisseden bireyler, tükenme basamağına gelmektedirler (Izgar, 2001: 335–340).

1.4.4. Tükenmişliğin Belirtileri

Iwanicki tükenmişlikle ilgili belirtileri derecelerine göre sınıflandırmıştır. Çeşitli derecelerde ele alınan tükenmişliğin her derecede farklı davranışlarla gözlenebileceği bildirilmektedir. Buna göre tükenmişlik, hafif, orta ve şiddetli olarak üç grupta incelenmekte ve ortaya çıkan davranışlar şu şekilde bildirilmektedir:

- Birinci derecede tükenme gösterenler (Hafif): Kısa süren sinirlilik, alınganlık, bitkinlik, endişe ve sonuçsuz çabalarda bulunma.
- İkinci derecede tükenme gösterenler (Orta): Bir öncekiyle aynı belirtiler vardır ancak bu belirtiler en az iki haftada bir veya daha sık tekrarlanır.
- Üçüncü derecede tükenmişlik gösterenler (Şiddetli): Fiziksel rahatsızlıklar, ülser, kronik ağrılar ve migren gibi sorunlar bildirirler (Iwanicki, 1983: 28 aktaran Vızlı, 2005: 18).

Tükenmişlik, örgüt ve birey açısından ağır ve ciddi sonuçları beraberinde getireceği için önlenmesi gereken bir durum olarak kabul edilmektedir. Birçok araştırmacı tükenmişliğin; beklentiler, tutumlar ve algılamalar içeren, kişisel düzeyde ortaya çıkan, içsel psikolojik bir yaşantı olduğu görüşünde birleşmektedir (Avşaroğlu ve Deniz, 2005: 116). Tükenme ciddi bireysel ve kurumsal sorunlara yol açmaktadır. Yoğun bir tükenme durumu bireyde psikosomatik bozukluklara, evlilik ve aile yaşantısında sorunlara, uykusuzluk, alkol ve madde kullanımına neden olabilmektedir. (Arslan ve ark. 1996). Kurumsal açıdan karşımıza işi savsaklama, işi bırakma eğiliminde artma, hizmetin niteliğinde bozulma, ise izinsiz gelmeme, izin sonunda rapor vb. yollarla izni uzatma eğilimi gösterme, işte ve iş dışında insan ilişkilerinde bozulma ve uyumsuzluk, eş ve aile bireylerinden uzaklaşma eğilimi, düşük iş performansı, iş doyumsuzluğu, sebepsiz hastalanma eğilimleri, işteki yaralanma ve iş kazalarında artma gibi olumsuz sonuçlar çıkmaktadır (Izgar, 2001: 21).

Özellikle sağlık çalışanları ve öğretmenler arasında çok daha sık görülen tükenmişlik sendromunun belirtileri duygusal, fiziksel ve zihinsel belirtiler olmak üzere 3 grupta toplanır (Alanyalı, 2006: 62).

Fiziksel belirtiler:

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi
- Enerji kaybı
- Kronik soğuk algınlığı
- Sık baş ağrıları, migren

- Uyku bozuklukları
- Sindirim sistemi rahatsızlıkları (Gastrointestinal bozukluk)
- Kilo kaybı, iştahsızlık
- Solunum güçlüğü
- Psikosomatik rahatsızlıklar
- Koroner kalp insidansında (bir durumun sıklık derecesi) artma
- İskelet kas rahatsızlıkları
- Kolesterol artması
- Genel sağlıkla ilgili belirsiz şikâyetler
- Cilt rahatsızlıkları
- Tansiyon artması (Izgar, 2003: 7)
- Güçsüzlük
- Yıpranma
- Bulantı
- Kusma
- Kas krampları
- Bel ağrısı (Alanyalı, 2006: 62)

Davranış olarak (Izgar, 2003: 7–8):

- Hatalar yapma
- İşleri erteleme ve sürüncemede bırakma
- Hizmetin niteliğinde bozulma
- İşe geç gelme, gelmeme, hastalık bahanesiyle işten uzaklaşma

- İŒi bırakma isteği
- İŒ ve iŒ dıŒında iliŒkilerinde bozulma
- Kaza ve yaralanmalarda artıŒ
- MeslektaŒlara ve hizmet verilen kiŒilere alaycı bir tavır sergileme
- Kuruma ilgi duymama
- BaŒka Œeylerle ilgilenme
- Unutkanlık
- Mizacı etkileyen ilaç, alkol ve sigara alma eğiliminde artma
- Ani sinir patlamaları
- GzyaŒlarını tutamama, alınganlık
- Yalnız kalma isteği, ie kapanma
- Konsantrasyon güçlüğü
- DeęiŒime karŒı direnç ve katılık

Psikolojik olarak:

- Duygusal bitkinlik
- Kronik bir sinirlilik hali
- abuk fkelenme
- Zaman zaman biliŒsel becerilerde zorlanma
- Hayal kırıklığı
- Kaygı
- Huzursuzluk
- Sabırsızlık, acelecilik

- Benlik saygısında düşme
- Değersizlik
- Eleştiriye aşırı duyarlılık
- Kararsızlık
- Apati, boşluk ve anlamsızlık hissi
- Ümitsizlik
- Şüphencilik (Izgar, 2003: 9)
- Aile sorunları,
- Uyku düzensizliği,
- Depresyon,
- Psikolojik hastalıklar (Sabuncuoğlu, 1996).

1.4.5. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişlik sendromu oldukça yaygın görülen bir durumdur. Çalışan kişilerin %80'i iş yaşamlarının bir noktasında tükenmişlik sendromuna yakalanabilmektedir; ancak bu durum birdenbire ortaya çıkan bir durum değildir. Yavaş yavaş gelişir ve bazı faktörlerle beslenir. Ortaya çıktıktan sonra da kişinin ruhsal dengesini bozar, iş- aile- sosyal yaşantıda önemli gedikler açılmasına neden olabilir (Alanyalı, 2006: 63). Yapılan çeşitli bir araştırmalarda, çaresiz ve güçsüz insanların, tükenmişlikle başa çıkmada etkili tepkiler geliştiremedikleri görülmüştür. Tükenmiş insanlarda, kontrol kaybolmakta ve zihni görevler ve problem çözüm yeteneği azalmaktadır (Maslach, 1982: 59 aktaran Güllüce, 2006: 28). Bir insanın sağlıklı bir yaşam sürmesi, çalıştığı işten sağladığı doyum ve çalışma ortamından aldığı huzur ile doğrudan ilişkilidir. Aynı zamanda, insanın işten sağladığı doyumun mesleki tükenmişlikle ters orantılı olduğu araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur (Izgar, 2001: 69–70). Çeşitli araştırmacıların söylediği gibi tükenmişlik düzeyi arttıkça iş doyumunu düşer ve tükenmişlik yaşayan kişi depresyon, anksiyete sonucunda ruhsal veya bedensel sağlığını yitirebilir (Ersoy, 2001). Izgar (2001)'e göre tükenmişlik yaşayan kişiler

sıkıntılarını azaltmak için sigara, uyuşturucu ve sakinleştirici tüketimini arttırmakta ve zamanla bu maddelere bağımlı hale gelmektedirler. İşten sağlanan doyum, bireyin diğer yaşam alanlarına olumlu bir şekilde yansırken, çalışma yaşamındaki mutsuzluk, hayal kırıklığı ve isteksizlik de yaşamdan alınacak doyuma yansımaktadır (Sevimli ve İşcan, 2005).

Tükenmişlik kavramı; yorgunluk, yıpranma, iş doyumsuzluğu gibi kavramları ile karıştırılmamalıdır. Bireylerde tükenmişlik, işleri gereği karşılaştıkları insanlara duyarsızlaşma, duygusal yönden tükenmiş hissetme, kişisel başarı ve yeterlik duygularında azalma şeklinde ortaya çıkmaktadır (Ergin, 1992). Tükenmişlikte farkındalık çok önemlidir. Tükenmişlikteki farkındalık arttıkça gerekli önlemler alınacak ve mutlak iş tatmini sağlanacaktır (Kaya, 2009: 2). Tükenmiş kişiler, zayıf yönlerini iyi gizleyebilen, becerikli ve yetenekli insanlar oldukları için, çoğunlukla bu durumun ilk dönemlerinde, tükenmiş kişi tükenme sürecinin başladığının farkında değildir (Tümekaya, 1996)

1.5. Yönetici - Öğretmen İlişkilerinde Ayrımcılık ve Tükenmişlik

Ayrımcılık, en önemli evrensel ilkelerden biri olan insan haklarına tamamen ters bir uygulamadır. Dolayısıyla hangi sosyolojik birimde (aile, okul, işyeri gibi) uygulanırsa uygulansın kabul edilemez bir olgudur (Seymen ve Bolat, 2005: 37). Öğretmenlerde çeşitli problemlere yol açabilecek olan yöneticilerin uyguladığı ayrımcılıklar ortadan kaldırılmalı aksi takdirde eğitim sistemine olumsuz yansımalarla karşılaşılacaktır.

Mesleğe karşı güçlü bağlılık duygusu, öğretmenliğin önemli nitelikleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini seven, mesleği yerine getirirken zevk alan, mesleki etiğe değer veren öğretmenler, mesleğin gerektirdiği temel nitelikleri üzerinde taşıyor demektir. Bu nitelikler öğretmenlerin mesleği algılayışıyla doğrudan ilgilidir (Şişman ve Acat, 2003: 239). Aydın (2003: 87)'a göre okul yöneticilerinin dikkat etmesi gereken unsurlar

- a) Bütün toplum üyelerine saygı: okul yöneticisi, bütün bireylerin ve okulda bulunan tüm üyelerin aynı değerde olduğunu kabul etmeli ve okul toplumunun tüm bireylerine saygılı davranmalıdır.

- b) Farklı kültür ve düşüncelere hoşgörü: bu günün okul yöneticileri, çoğulcu demokratik toplumun özgür bireylerinden oluşan bir okulu yönetmekle yükümlüdürler.
- c) Bireylerin eşitliği: bütün bireyler okulda sunulan eğitim olanaklarından eşit olarak yararlanma, başarılı olmak için eşit fırsatlardan eşit olarak yararlanmak, eşit davranış görme hakkına sahiptirler.
- d) Kaynakların eşit dağıtımı: okul yöneticisi, okulun kaynaklarını öğretmenler arasında adil olarak dağıtmalı ve öğrenciler için en üst düzeyde yarar sağlayacak şekilde kullanılmalıdır.

Bireyin bir işi yaparken yaptığı işle ilgili tutumunun sonucu etkileyebileceği ve mesleğini sevmeyen birinin o meslekte başarılı olamayacağı inkar edilemez bir gerçektir. Dünyadaki bilimsel ve teknolojik ilerlemeler eğitilen kesime öğrenmeyi kolaylaştırıcı imkânlar sunmakla birlikte öğretmen ögesi, eğitim-öğretimde yeri doldurulamayan birinci öge olma özelliğini her zaman sürdürmüştür. Çağın getirdiği tüm imkânlar ancak öğretmenlerin canlı kişilikleri ile umulan katkıyı sağlamakta ve yararlı olmaktadır. Bu noktada öğretmenin kişiliği, mesleki yeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu büyük önem taşımaktadır (Alım ve Bekdemir, 2006). Okuldaki yönetici-öğretmen ilişkisi ve yönetimin öğretmenlere yönelik uygulamalarına bağlı olarak öğretmenlerin okul yönetimine ilişkin inancının öğretmenlerin yeterlik duygularını etkilediği ileri sürülebilir. Ayrıca, okuldaki öğretmenler arasında yüksek ancak ulaşılabilir amaçlar oluşturulduğunda, düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı yaratıldığı ve akademik üstünlüğe saygı gösterildiğini algısını taşıyan öğretmenlerin kişisel öğretim yeterliği artmaktadır (Celep, 1997: 27–32). Ayrımcılığın en önemli bireysel sonuçları, motivasyonu düşürmesi ve çeşitli psikolojik sorunlara yol açmasıdır (Seymen ve Bolat, 2005: 36). Olumsuz çalışma koşulları altında çalışma, bireyi tüketerek ister istemez verdiği hizmetin, üretimin nitelik ve niceliğinde bozulmaya neden olabilmektedir (Çam, 1995: 11).

Gelişmiş ülkelerde yapılan araştırmalar sistemde çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin başarısını en çok etkileyen etken okul yöneticisi olduğunu göstermektedir (Alıç, 1996). Yöneticiler, kendi emir kumandaları altındaki astlarını işletme içinden gelecek her türlü tehlikeye karşı korumalı ve çıkarlarını gözetmelidir.

Buradaki çıkarlar, ücretler, çalışma koşulları, zamanında ve kaliteli hammadde temini, yükselme (terfi etme) olanakları olarak belirlenebilir. İşgörenlerin bu türlü sorunlarına adil ve sürekli ilgi gösterilmesi şikâyetleri azaltmakla kalmaz aynı zamanda işgörenlerin yöneticilere karşı duyduğu bağlılık (sadakət) duygusunu geliştirir. Gösterilen başarılar mutlaka öteki ilgililerin gözleri önünde takdir edilmelidir. Bu durum ilgiliyi arkadaşlarının gözünde yükseltecektir. Takdir adaletine de dikkat etmeli ve aynı başarıya ulaşmış kişilere farklı törenler düzenlenmemeli ve farklı ödüller verilmemelidir. Aynı durum, eğer başarı bir kişinin değil de bir grubun ortak çabalarının ürünü ise ve fakat ödüllendirme grup üyelerinin hepsini kapsayacak şekilde yapılmıyorsa, meydana gelen bu gibi haksızlıklar için de geçerlidir (Eren, 2001: 514). Okul yöneticisinin eylemleri, demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir. Etik ilkeler, toplumun bütün üyelerine saygılı olmayı, farklı kültürlere ve düşüncelere karşı hoşgörüyü, kişilerin eşitliğinin kabul edilmesini ve kaynakların adil olarak dağıtılmasını içerir (Calabrese,1989: 16 aktaran Aydın 2003: 86–87).

Tükenmişlik, bir stres denklemdir ve ilerleyici bir süreçtir. Tükenmenin nedenleri, insanın beklentileri ile ilişkilendirilmektedir (Tümkaya, 1996: 11). İnsanları çalışmaya sevk eden önemli bir etmen gösterdikleri çabalar sonucunda elde edecekleri başarı umutlarıdır. Bu umutlar gerçekleştirildiği ölçüde tatmin olacaklardır (Eren, 2001: 501). İnsanlar, başarılarının başkaları tarafından tanınmasından, bilinmesinden ve takdir edilmesinden mutlu olurlar. Ödüllendirilen başarılar, başarının pekiştirilmesi yanında çalışanların motivasyonunu ve morali açısından. Ödül denilince çalışanların sadece maddi ödüllerle ödüllendirilmesi anlaşılmalıdır. Bir okulda öğretmenlerce bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilen başarıların tanınması, bilinmesi, kutlanması, onların okulla bütünleşmeleri yönünden önemlidir (Şişman, 2000: 101). Başkaları için bir şeyler yaptığımızda, yaptığımızın işin takdir edilmesi hoşumuza gider, çalışmamızın boşa gitmemiş olması bizi sevindirir (Örmen, 1993: 9).

Yöneticinin takdir hakkı, hatalı kullanıldığı zaman, manevi sorumluluk getirir (Bursalıoğlu, 1982: 262).

Her birey yaşam görüşü bakımından, diğer bireylerden ayrılabilir. Yine, onları davranışa geçiren güdüler çeşitlilik ve şiddet bakımından farklılık gösterebilir. Ayrıca

bireyler birbirlerinden farklı amaçlara sahip olabildikleri gibi, aynı amaçlara da sahip olabilirler. Ancak, bireyler amaçlarına ulaşacak yolları farklı seçebilirler. Bu nedenle; bireyleri güdülemek için kullanılacak özendiricilere tepki bireyden bireye farklılık gösterir. Buna bağlı olarak; güdülerin doyum düzeyi de farklı olacaktır. Çünkü her bireyde kişiliği gereğince; hırslar, arzular ve gereksinim düzeyleri farklıdır. Örneğin; Bazı bireyler fazla hırslı değildir, fazla sorumluluk almaktan kaçınırlar. Bu bireyler için belli bir statüye yükselmek yeterli olabilir. Bazı bireyler de; bir yükselme ile doyuma ulaşmazlar, daha fazla sorumluluk üstlenmek onları mutlu edebilir. Bu özellikteki bireyler; hırslı, tutkulu ve sürekli yükselme etkinliklerinde bulunurlar. Bu tür tutum ve davranışlar örgütlerde iş gören politikalarının belirlenmesinde önem arz eder (Eren, 1989: 59).

Okul yöneticisi ile aynı fikir ve tutumları paylaşmayan, çalışkan ve başarılı öğretmenler çok görülmüştür. Bu yöneticilerin, meslekî değer sistemleri kuvvetli olanların böyle öğretmenlere diğerlerinden farklı davranmadığı, zayıf olanların ise, onları hakları bulunan örgüt nimetlerinden yoksun bıraktığı bir gerçektir. Oysa, yönetici; yasalarımıza göre nesnel, eşit ve genel davranmak zorundadır. Din, dil, ırk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî görüş ayrımı yapamaz. Böyle bir ayrımcılığı yöneticilik meslek ahlâkı ile bağdaştırmak olanağı yoktur. Bir yerde münakaşa varsa orada haksızlık yapılıyor demektir (Dere, 2000). Özellikle insanlarla ilgili konularda karar verirken duygularından mümkün olduğu ölçüde sıyrılabilmek ve daha çok bilinç ve mantığa dayanarak, adilce bir karar verebilmek kolay değildir. Ancak, yöneticinin aldığı karar sadece kendisini değil, çalıştığı kuruluşu, çevresini ve emrinde görevli bütün elemanları da ilgilendireceğine göre, objektif olması temel koşullardan biri olmalıdır (Eren, 2001: 13). Yöneticinin ayrımcılık uygulamaları öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir. Öğretmenin insan yetiştirmedeki aktif rolünü düşündüğümüzde bu problemin ne kadar önemli olduğu sonucuna varabiliriz. Çünkü tükenmiş öğretmenler yetersiz insan kitlelerinin oluşmasına neden olur.

BÖLÜM 2: YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı ilköğretimde görevli öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. Ayrıca öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni hal, branş, yaş, eğitim durumu ve istihdam türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermedikleri de incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, araştırmada kullanılan ölçme araçları, araştırmanın işlem yolu ve veri analiz teknikleri tanımlanacaktır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, “karşılaştırmalı ilişkisel tarama modeli”ne uygun olarak düzenlenmiştir. İki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma desenlerinin tümü “ilişkisel tarama modelleri” olarak tanımlanır. Bu modellerden biri olan “karşılaştırmalı ilişkisel tarama”, gerçek bir neden-sonuç ilişkisi vermeyen, ancak o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilebilmesinde yararlı sonuçlar sağlayan bir araştırma düzenidir. Modelde, en olası çözümden başlayarak ilişkilerin sınanması yani karşılaştırma yolu ile belli bir sonucun oluşma nedenleri “tek”e indirgenmeye çalışılır (Karasar, 2002).

2.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 302 öğretmenin görüşü ile sınırlıdır.
2. Araştırma örgütsel ayrımcılık boyutlarından sadece cinsiyet, istihdam türü ve siyasi görüşü kapsamaktadır.
3. Araştırmada demografik değişken olarak cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim düzeyi, branş ve istihdam türü ele alınmıştır.

2.3. Araştırmanın Evreni

Bu araştırmanın evrenini 2010- 2011 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan 1325 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

2.4. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın örneklem büyüklüğünü belirlemede aşağıdaki örneklem büyüklüğü formülü kullanılmıştır (Balcı, 1995).

$$n = \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2} \cdot \frac{1}{1 + \frac{1}{N} \cdot \frac{t^2 \cdot (PQ)}{d^2}}$$

N: Evren Büyüklüğü (1325)

n: Örneklem Büyüklüğü

d: Hoşgörü Düzeyi (.05)

t: Güven Düzeyinin Tablo Değeri (1.96)

PQ: (.50). (.50) =.25 Maksimum Örneklem Büyüklüğü İçin Örnekleme Yüzdesi

Formüle göre örneklem 298 kişiden oluşmalıdır. Anket uygulamada yaşanabilecek bazı problemlerden dolayı 360 öğretmene elden dağıtılmış, bu anketlerin 37 tanesi fazla şık işaretleme, yanıtları boş bırakma gibi nedenlerle, 21'i ise geri dönmediği için toplam 302 tane anket değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak araştırmanın örneklemini, Sultangazi ilçesinden random olarak seçilen 302 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Örnekleminin Sosyo-Demografik Özellikleri

| Değişken | n | % | Değişken | n | % |
|----------------------|-----|-------|-------------------|-----|------|
| Cinsiyet | | | Branş | | |
| Erkek | 132 | 43.7 | Sınıf öğretmeni | 173 | 57.3 |
| Kadın | 170 | 56.3 | Branş öğretmeni | 129 | 42.7 |
| İstihdam Türü | | | Medeni Hal | | |
| Kadrolu | 190 | 63 | Evli | 167 | 55.3 |
| Sözleşmeli | 40 | 13.24 | Bekar | 135 | 44.7 |
| Ücretli/Vekil | 72 | 23.84 | | | |
| Eğitim Durumu | | | Yaş | | |
| Ön-lisans | 32 | 10.6 | 20–30 | 183 | 60.6 |
| Lisans | 235 | 77.8 | 31–40 | 86 | 28.5 |
| Lisans-üstü | 35 | 11.6 | 41 ve üzeri | 33 | 10.9 |

Demografik özelliklerine baktığımızda örneklem grubunun çoğunluğunu cinsiyet bakımından %56.3 kadın (170), istihdam türü bakımından %63 kadrolu (190), eğitim durumu bakımından %77.8 lisans (235), branş bakımından %57.3 sınıf öğretmeni (173), medeni hal bakımından %55.3 evli (167), yaş bakımından ise %60.6 ile 20–30 yaş aralığı (183) oluşturmaktadır.

2.5. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veriler üç ölçme aracı ile toplanmıştır. Anketin ilk kısmında demografik özelliklerle ilgili sorular yer almaktadır. Daha sonra 30 maddeden oluşan Örgütsel Ayrımcılık Ölçeğiyle yöneticilerin öğretmenlere uyguladıkları ayrımcılık düzeyini tespit etmek amaçlanmıştır. En son kısımda ise 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Ölçeği bulunmaktadır.

2.5.1. Bilgi Toplama Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bilgi toplama formu katılımcılar hakkında sosyo-demografik bilgiler elde etmek için kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, medeni durum, branş, yaş, eğitim durumu ve istihdam türünü belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır (Ek 1).

2.5.2. Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği (ÖAÖ)

Katılımcıların örgütsel ayrımcılık algılarını değerlendirmek amacıyla Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği (ÖAÖ) (Ek 2) kullanılmıştır. ÖAÖ istihdama göre ayrımcılık, cinsiyete göre ayrımcılık ve siyasi görüşe göre ayrımcılık şeklinde üç alt ölçekten oluşan 30 maddelik bir ölçme aracıdır. Ölçek "1" Kesinlikle katılmıyorum, "2" Katılmıyorum, "3" Fikrim yok, "4" Katılıyorum ve "5" Kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Sorular, katılımcıların kimlik bilgilerinin tespitine olanak tanımayacak biçimde hazırlanmıştır.

2.5.2.1. Ölçeğin Geliştirilme Süreci

Ölçek maddelerinin hazırlanması sürecinde öncelikle örgütsel ayrımcılık alanında yapılan araştırmalar ve bu yapıyla ilgili kuramsal bilgiler incelenmiştir. Aynı zamanda ayrımcılık ve benzeri yapıları değerlendirmeye yönelik geliştirilen ölçme araçlarının faktör yapıları ve ölçek maddeleri de incelenmiş ve 32 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada bu maddeler psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman olan 4 öğretim üyesine incelenmiş ve yapılan değerlendirmeler sonucunda 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 30 madde üzerinde geçerlik ve güvenirlilik analizleri yapılmıştır.

2.5.2.2. Madde Analizi

ÖAÖ' nün madde analizi için madde-toplam korelâsyonları hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelâsyonlarının .41 ile .84 arasında değiştiği görülmüştür. Bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği düzeltilmiş madde-test korelasyonları

| | | | | | | | |
|---------------------------|-----|------|---------------------------|-----|------|-----|------|
| İstihdama göre ayrımcılık | m1 | .412 | Cinsiyete göre ayrımcılık | m11 | .604 | M21 | .567 |
| | m2 | .605 | | m12 | .629 | M22 | .742 |
| | m3 | .504 | | m13 | .628 | M23 | .745 |
| | m4 | .588 | | m14 | .629 | M24 | .743 |
| | m5 | .583 | | m15 | .693 | M25 | .770 |
| | m6 | .518 | | m16 | .534 | M26 | .772 |
| | m7 | .598 | | m17 | .527 | M27 | .816 |
| | m8 | .585 | | m18 | .670 | M28 | .788 |
| | m9 | .497 | | m19 | .676 | M29 | .836 |
| | m10 | .515 | | m20 | .718 | M30 | .809 |

2.5.2.3. Yapı Geçerliği

ÖAÖ' nün geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında açıklayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapıları ulaşmayı hedefler (Büyüköztürk, 2004). ÖAÖ' nün faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan AFA' da KMO örneklem uygunluk katsayısı .93, Barlett Sphericity testi χ^2 değeri ise 5081,892 ($p < .001$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Bu araştırmada üç boyutlu bir örgütsel ayrımcılık ölçeği geliştirilmesi amaçlandığı için AFA'da temel bileşenler tekniği ile oblik döndürme faktör çözümlemesi sonuçları 3 faktörle sınırlandırılmış ve yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu işlem

sonucunda toplam varyansın % 53,60'ını açıklayan 3 faktörlü bir yapı elde etmiştir. Her bir faktöre ait maddelerin faktör yükleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği Faktör Yükleri

| | | | | | | | | |
|---------------------------|-----|------|---------------------------|-----|------|-------------------------------|-----|------|
| İstihdama göre ayrımcılık | m1 | .564 | Cinsiyete göre ayrımcılık | m11 | .711 | Siyasi görüşe göre ayrımcılık | M21 | .473 |
| | m2 | .662 | | m12 | .678 | | M22 | .745 |
| | m3 | .687 | | m13 | .735 | | M23 | .749 |
| | m4 | .733 | | m14 | .708 | | M24 | .767 |
| | m5 | .680 | | m15 | .737 | | M25 | .760 |
| | m6 | .603 | | m16 | .577 | | M26 | .800 |
| | m7 | .663 | | m17 | .508 | | M27 | .872 |
| | m8 | .654 | | m18 | .690 | | M28 | .839 |
| | m9 | .497 | | m19 | .670 | | M29 | .918 |
| | m10 | .487 | | m20 | .793 | | M30 | .901 |

Her bir madde kendi faktörü dışında .30'un üzerinde ilişki vermemektedir. Bu üç alt boyutun isimlendirilmesinde faktörlerde toplanan maddelerin içeriği ve örgütsel ayrımcılık alanındaki araştırmalar dikkate alınmıştır. Birinci faktörde toplanan maddelerin daha çok *istihdam türüne göre ayrımcılıkla* ilgili maddeler olduğu görülmüş ve bu boyut istihdam türüne göre ayrımcılık olarak adlandırılmıştır. Toplam varyansın %36,61'ini açıklayan ve 10 maddeden oluşan bu boyuta ait maddelerin faktör yükleri .49 ile .73 arasında değişmektedir. Bu faktör altında yer alan maddelere örnek olarak “Ek ders, sınav görevi, egzersiz gibi maddi kazanç getirecek işler istihdam türüne göre verilmektedir” gösterilebilir.

İkinci faktör altında yer alan maddeler daha çok öğretmenlerin cinsiyetlerine göre karşılaştıkları örgütsel ayrımcılığı değerlendirdiği için bu boyut *cinsiyete göre ayrımcılık* olarak isimlendirilmiştir. 10 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri .51 ile .79 arasında değişmekte ve toplam varyansın %10.23'ünü açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak “Ücretli sınav görevlendirmeleri cinsiyete göre yapılmaktadır (Açıköğretim, ehliyet vb. sınavlar)” gösterilebilir.

Üçüncü faktör altında yer alan maddeler daha çok öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre karşılaştıkları örgütsel ayrımcılığı değerlendirdiği için bu boyut *siyasi görüşe göre ayrımcılık* olarak isimlendirilmiştir. 10 maddeden oluşan bu faktöre ait maddelerin faktör yükleri .47 ile .92 arasında değişmekte ve toplam varyansın %6.75'ini açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak “Tatil günlerindeki zorunlu görevlerde siyasi görüş farklılığından dolayı hep aynı kişiler görevlendirilmektedir” gösterilebilir. Ayrıca açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç alt ölçek arasında elde edilen ilişkiler Tablo 6’da görülmektedir

Tablo 6. Örgütsel ayrımcılık ölçeğinin alt ölçekleri arasındaki İlişkilere Yönelik Korelasyon Tablosu

| Faktör | 1 | 2 | 3 |
|----------------------------------|-------|-------|---|
| 1. İstihdama göre ayrımcılık | 1 | | |
| 2. Cinsiyete göre ayrımcılık | .34** | 1 | |
| 3. Siyasi görüşe göre ayrımcılık | .61** | .32** | 1 |

2.5.2.4. Güvenirlilik

ÖAÖ’ nün güvenirliliği için, Cronbach Alpha iç tutarlık güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları istihdama göre ayrımcılık alt ölçeği için .85, cinsiyete göre ayrımcılık alt ölçeği için .89 ve siyasi görüşe göre ayrımcılık alt ölçeği için .94 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için iç tutarlık katsayısı .93’tür.

2.5.2.5. Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi

Toplam 30 maddeden oluşan bu ölçeğin her bir alt boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Her bir alt boyutta yükselen puanlar bireyin ilgili alt ölçekteki ayrımcılığı algıladığını göstermektedir. Ayrıca alt ölçeklerin puanlarının toplanması sonucunda toplam bir örgütsel ayrımcılık puanı da elde edilmektedir. Ters madde içermeyen ÖAÖ' nün uygulanması yaklaşık 10 dakika almaktadır.

2.5.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu (MTÖ-EF)

MTÖ, insanlarla yüz yüze çalışmayı gerektiren çeşitli mesleklerdeki çalışanların duygusal anlamda kendilerine ilişkin yaşadıkları tükenmişliği, iş ortamında karşılaştıkları diğer insanlara yönelik yaşadıkları duyarsızlaşmayı ve işteki başarılarına yönelik kendi değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlayan bir ölçektir.

Maslach tükenmişlik envanteri, Christina Maslach (1986) tarafından geliştirilmiştir. Farklı meslek grupları için farklı formları mevcuttur. Öğretmenler için geliştirilen form yurt içinde Girgin (1995), Baysal (1995), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Başaran (1999), Akçamete, G., S.Kaner, B.Sucuoğlu (2001) tarafından kullanılmıştır. MTÖ'nün ülkemize uyarlanması çalışmaları kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçe formunun yapı geçerliğini belirlemek için uygulanan faktör analizi sonuçları, özgün ölçeğe benzer biçimde ölçeğin maddelerinin üç faktörde toplandığını göstermiştir. Bu faktörler; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı olarak ortaya çıkmıştır (Ergin, 1992). Benzer bir çalışmada da, ölçeğin öğretmenlerdeki faktör yapısının üç alt faktöre dağıldığı görülmüştür (Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996).

Maslach tükenmişlik envanteri öğretmen formunun geçerlilik ve güvenilirlik katsayıları

Maslach ve Jackson tarafından saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı duygusal tükenmişlik için .88, kişisel başarı için .83, duyarsızlaşma alt ölçümü için .72 olarak saptanmıştır. Ölçeğin Girgin (1995) ve Baysal (1995) tarafından gerçekleştirilen Türkiye'ye uyarlama çalışmalarına bakıldığında Girgin güvenilirlik katsayısını duygusal tükenmişlik için .87, kişisel başarı için .74, duyarsızlaşma için .63 olarak, Baysal duygusal tükenmişlik için .74, kişisel başarı için .77, duyarsızlaşma için .75 olarak belirlemiştir.

2.5.3.1. MTÖ Tükenmişlik Boyutlarına İlişkin Madde Numaraları

Toplam 22 sorudan oluşan Tükenmişlik envanterinden duygusal tükenme (DT), duyarsızlaşma (DU), kişisel başarı (KB) olmak üzere üç alt ölçüm elde edilmektedir. Bu alt boyutlardan duygusal tükenme 9 maddeden oluşmakta, bireyin mesleği yoluyla duygusal açıdan tüketilmesini kapsamaktadır. Duyarsızlaşma boyutu, 5 maddeden oluşmakta öğretmenin öğrencilere duygudan yoksun ve uzak davranışlarını içermektedir. Kişisel başarısızlık boyutu ise 8 maddeden oluşmakta, bireyde mesleki başarısızlığı ve yetersizliği belirlemektedir. Her alt ölçekle ilgili duyguların sıklığı Likert tipi ölçekleme yöntemi ile belirlenmektedir. Her madde, 0:Hiç bir zaman ve 5:Her zaman arasında olmak üzere derecelenmeli olarak yanıtlanmaktadır.

MTÖ'de üç alt boyuta ilişkin faktörler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir.

2.5.3.1. 1.Duygusal Tükenme Maddeleri

1. İşimden soğuduğumu hissediyorum.
2. İş gününün sonunda kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.
3. Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum.
6. Bütün gün insanlarla uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.
8. Yaptığım işte yıldığımı hissediyorum.
13. İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum.
16. Doğrudan insanlarla çalışmak beni çok yıpratıyor.
20. Kendimi çaresiz hissediyorum

2.5.3.1.2. Duyarsızlaşma Maddeleri

5. Bazı öğrencilerime kişiliği olmayan nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.
10. Bu mesleğe girdiğimden beri insanlara karşı sertleştim.
11. Bu işin beni duygusal olarak katılaştırmasından endişe duyuyorum
15. Bazı öğrencilere ne olduğu umurumda değil

21. İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşıyorum.

22. Öğrencilerimin bazı sorunlarında dolayı beni suçladıklarını hissediyorum

2.5.3.1.3. Kişisel Başarı Maddeleri

4. Öğrencilerimin neler hissettiğini kolayca anlayabilirim.

7. Öğrencilerimin sorunlarına en uygun çözüm yollarını bulurum.

9. Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum

12. Çok şeyler yapabilecek güçteyim

14. İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum

17. Öğrencilerime rahat bir atmosferi kolayca oluşturabilirim.

18. Öğrencilerime yakın olduğum bir çalışmadan sonra kendimi neşeli hissederim.

19. Bu meslekte bir çok değerli işler başardım.

2.5.3.2. MTÖ Puanlarının Yorumlanması

MTÖ'nün Türkçe uyarlaması, uç noktaları "hiçbir zaman" dan "her zaman" a olmak üzere 5'li dereceleme ile cevaplandırılmaktadır. Tükenmişliğin bir süreç olması ve farklı boyutları olması nedeniyle ölçekten tek veya toplam bir puan elde edilememekte, üç alt ölçeğin her biri için puanlama yapılmaktadır. MTÖ'nün duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları olumsuz, kişisel başarı boyutu ise olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu nedenle, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki puanların yükselmesi ve kişisel başarı alt ölçeğindeki puanların düşmesi tükenmişliğin yüksekliğini ifade etmektedir (Ergin, 1992).

Tablo 7. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerini Gösteren Puan Aralıkları

| | Düşük | Orta | Yüksek |
|-------------------------|--------------|-------------|---------------|
| Duygusal Tükenme | 8-18 | 19-29 | 30 ve üzeri |
| Duyarsızlaşma | 6-14 | 15-22 | 23 ve üzeri |
| Kişisel Başarı | 8-18 | 19-29 | 30 ve üzeri |

2.5.3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan devlet okullarında görevli ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılması planlanmıştır. Bu amaçla ilk önce Sultangazi ilçesinde bulunan ilköğretim okulları tespit edilip, uygulama açısından ve öğretmen profili açısından verimli bulguların elde edileceğini düşünülen okulların listesi belirlenmiştir. Daha sonra uygulama için resmi izin alınmıştır. Gerekli iznin alınmasının ardından listede belirlenen okullardaki yöneticilerle iletişime geçilerek okullarındaki öğretmen listeleri ve ders saatleri hakkında bilgi alınmıştır. Öğretmenlerle ön görüşme yapılarak araştırmanın amacı ve uygulama öncesi araştırmaya katılanların bilgi toplama araçlarını cevaplandırırken içten olmalarını sağlamak amacıyla araştırmanın önemi anlatılmıştır. Kişilerden anketleri cevaplamaya başlamadan önce anketlerin üzerindeki ilgili açıklamaları okumaları istenmiştir ve ardından öğretmenlere “Kişisel Bilgi Formu”, “Örgütsel Ayrımcılık Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Ölçeği Eğitimci Formu” dağıtılmıştır.

2.5.3.4. Verilerin Analizi

Veriler toplandıktan sonra ölçek ve anket sorularının açıklamalara uygun yanıtlanıp yanıtlanmadığı kontrol edilmiş; eksik ve yanlış yanıtlanan ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır. Bu kontrol sonucunda 302 öğretmene ilişkin ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Toplam 302 öğretmenden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak çeşitli kategorilere göre işlenmiş ve Microsoft Excel ve SPSS-Windows paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve

Pearson Momentler arpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sonuçların yorumlanmasında .05 anlamlılık düzeyi ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM 3: BULGULAR

Bu bölüm araştırmanın hipotezleri doğrultusunda yapılan analizlerin detaylı sonuçlarını içermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeylerinin; cinsiyet, medeni durum, branş açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek için “t testi” kullanılmıştır. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeylerinin; yaş, eğitim durumu ve istihdam türü değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık sergileyip sergilemediğini belirlemek amacıyla ise ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmayı yürütmede aşağıdaki araştırma soruları rehberlik etmiştir. Her bir araştırma sorusuna ilişkin elde edilen veriler sırasıyla ele alınacaktır:

3.1. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları nasıldır?

İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarını belirlemek amacıyla öğretmenlerin puan ortalamaları incelenmiştir.

Tablo 8. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına ilişkin puan ortalamaları tablosu

| Değişken | İstihdam türüne göre ayrımcılık | Cinsiyete göre ayrımcılık | Siyasi görüşe göre ayrımcılık | Toplam ayrımcılık |
|----------------|---------------------------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------|
| Ortalama | 31,57 | 25,52 | 28,01 | 85,10 |
| Standart Sapma | 8,23 | 8,82 | 10,28 | 22,37 |

Tablo 8 incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarının cinsiyet, istihdam türü, siyasi görüş olmak

üzere ölçeğin üç ayrı boyutunda ve toplam ayrımcılık uygulama düzeyindeki bulgular; istihdam türüne göre ayrımcılığın 3.16, cinsiyete göre ayrımcılığın 2.55, siyasi görüşe göre ayrımcılığın 2.8 ve toplam ayrımcılığın 2.84 olduğunu göstermektedir. Bu verilere bakıldığında her boyutun yaklaşık olarak 3 düzeyinde olması sonucu “Fikrim Yok” sonucuna denk gelmektedir.

3.2. İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlikleri hangi düzeydedir?

İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik puanları üç ayrı boyutta analiz edilmiş ve sonuçta ortalama tükenmişlik düzeylerine ilişkin Tablo 8’deki bulgulara varılmıştır.

Tablo 9. İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin tablo

| Değişken | Duygusal tükenme | Duyarsızlaşma | Kişisel başarı | Toplam Tükenmişlik |
|----------------|------------------|---------------|----------------|--------------------|
| Ortalama | 21,57 | 9,85 | 28,68 | 60.1 |
| Standart Sapma | 7,06 | 3,77 | 5,51 | 16.34 |

Tablo 9 incelendiğinde Duygusal Tükenme boyutunda 21.57, Duyarsızlaşma boyutunda 9.85 ve Kişisel Başarı boyutunda ise 28.68 ve sonuçta toplam tükenmişlik açısından ise 60.1 puan hesaplanmıştır. Buna göre öğretmenlerin Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda orta Kişisel başarı boyutunda düşük tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

3.3. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?

İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan korelasyondan elde edilen bulgular tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 10. İlköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon tablosu

| Faktör | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|------------------------------------|--------|---------|--------|--------|---------|---------|-------|
| 1. İstihdam türüne göre ayrımcılık | 1 | | | | | | |
| 2. Cinsiyete göre ayrımcılık | .410** | 1 | | | | | |
| 3. Siyasi görüşe göre ayrımcılık | .409** | .662** | 1 | | | | |
| 4. Toplam ayrımcılık | .718** | .850** | .871** | 1 | | | |
| 5. Duygusal tükenme | .112* | .140* | .240** | .207** | 1 | | |
| 6. Duyarsızlaşma | .116* | .175** | .228** | .217** | .632** | 1 | |
| 7. Kişisel başarı | .015 | -.153** | -.132* | -.116* | -.168** | -.261** | 1 |
| Ortalama | 31,57 | 25,52 | 28,01 | 85,10 | 21,57 | 9,85 | 28,68 |
| Standart Sapma | 8,23 | 8,82 | 10,28 | 22,37 | 7,06 | 3,77 | 5,51 |

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

Tablo 10'a göre ilköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo incelendiğinde istihdam türüne göre ayrımcılığın duygusal tükenme ($r=.11$; $p<.05$) ve duyarsızlaşma ($r=.11$; $p<.05$) ile pozitif ilişkili olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre ayrımcılık duygusal tükenme ($r=.14$; $p<.05$) ve duyarsızlaşma ($r=.18$; $p<.01$) ile pozitif, kişisel başarı ($r=-.15$; $p<.01$) ile negatif ilişkili bulunmuştur. Siyasi görüşe göre ayrımcılık duygusal tükenme ($r=.24$; $p<.01$) ve duyarsızlaşma ($r=.23$; $p<.01$) ile pozitif, kişisel başarı ($r=-.13$; $p<.05$) ile negatif ilişkili bulunmuştur. Son olarak toplam ayrımcılık puanı duygusal tükenme ($r=.21$;

$p < .01$) ve duyarsızlaşma ($r = .22$; $p < .01$) ile pozitif, kişisel başarı ($r = -.12$; $p < .05$) ile negatif ilişkili bulunmuştur.

3.4. Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından

3.4.1. Kadın ve erkek ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından kadın ve erkek ilköğretim öğretmenleri arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin örgütsel ayrımcılık düzeyleri açısından istihdam türüne göre ayrımcılık, cinsiyete göre ayrımcılık, siyasi görüşe göre ayrımcılık ve toplam ayrımcılık incelenmiştir.

Tablo 11. Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

| Değişken | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | T | Sd | P |
|---------------------------------|----------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| İstihdam türüne göre ayrımcılık | Erkek | 132 | 30,50 | 8,32 | -1,993 | 300 | .052 |
| | Kadın | 170 | 32,39 | 8,09 | | | |
| Cinsiyete göre ayrımcılık | Erkek | 132 | 25,73 | 9,04 | ,367 | 300 | .714 |
| | Kadın | 170 | 25,36 | 8,67 | | | |
| Siyasi görüşe göre ayrımcılık | Erkek | 132 | 26,91 | 10,43 | -1,644 | 300 | .101 |
| | Kadın | 170 | 28,86 | 10,12 | | | |
| Toplam ayrımcılık | Erkek | 132 | 83,14 | 22,55 | ,309 | 300 | .181 |
| | Kadın | 170 | 86,62 | 22,17 | | | |

Tablo 11’de cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve

standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin yöneticilerin ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türü ($t_{0.05: 300}=-1,993$), cinsiyet ($t_{0.05: 300}=-,367$), siyasi görüş ($t_{0.05: 300}=-1,644$) ve toplam ayrımcılık puanları ($t_{0.05: 300}=-,309$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.4.2. Evli ve bekar ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından evli ve bekar ilköğretim öğretmenleri arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin örgütsel ayrımcılık düzeyleri açısından istihdam türüne göre ayrımcılık, cinsiyete göre ayrımcılık, siyasi görüşe göre ayrımcılık ve toplam ayrımcılık incelenmiştir.

Tablo 12. Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından evli ve bekar ilköğretim öğretmenlerinin medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

| Değişken | Medeni durum | N | \bar{X} | Ss | T | Sd | P |
|---------------------------------|--------------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| İstihdam türüne göre ayrımcılık | Evli | 167 | 31,12 | 8,13 | -1,048 | 300 | .295 |
| | Bekar | 135 | 32,12 | 8,36 | | | |
| Cinsiyete göre ayrımcılık | Evli | 167 | 24,96 | 9,23 | -1,226 | 300 | .221 |
| | Bekar | 135 | 26,21 | 8,27 | | | |
| Siyasi görüşe göre ayrımcılık | Evli | 167 | 27,44 | 10,31 | -1,066 | 300 | .287 |
| | Bekar | 135 | 28,71 | 10,24 | | | |
| Toplam ayrımcılık | Evli | 167 | 83,53 | 22,37 | -1,361 | 300 | .175 |
| | Bekar | 135 | 87,04 | 22,28 | | | |

Tablo 12’de medeni durum değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, evli ve bekar ilköğretim öğretmenlerinin yöneticilerin ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türü ($t_{0.05: 300}=-1,048$), cinsiyet ($t_{0.05: 300}=-1,226$), siyasi görüş ($t_{0.05: 300}=-1,066$) ve toplam ayrımcılık puanları ($t_{0.05: 300}=-1,361$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.4.3. Sınıf ve branş ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından istihdam türüne göre ayrımcılık, branşa göre ayrımcılık, siyasi görüşe göre ayrımcılık ve toplam ayrımcılık incelenmiştir.

Tablo 13. Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

| Değişken | Branş | N | \bar{X} | Ss | T | Sd | P |
|---------------------------------|-------|-----|-----------|-------|--------|-----|------|
| İstihdam türüne göre ayrımcılık | Sınıf | 173 | 31,15 | 8,16 | -,981 | 300 | .327 |
| | Branş | 129 | 32,09 | 8,36 | | | |
| Cinsiyete göre ayrımcılık | Sınıf | 173 | 24,30 | 8,84 | -2,803 | 300 | .005 |
| | Branş | 129 | 27,16 | 8,60 | | | |
| Siyasi görüşe göre ayrımcılık | Sınıf | 173 | 27,45 | 10,30 | -1,088 | 300 | .278 |
| | Branş | 129 | 28,75 | 10,29 | | | |
| Toplam ayrımcılık | Sınıf | 173 | 82,90 | 22,15 | -1,963 | 300 | .051 |
| | Branş | 129 | 88,00 | 22,50 | | | |

Tablo 13'te branş değişkeni açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, sınıf ve branş öğretmenlerinin yöneticilerin ayrımcılık düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türü ($t_{0.05: 300}=-,981$), siyasi görüş ($t_{0.05: 300}=-1,088$) ve toplam ayrımcılık puanları ($t_{0.05: 300}=-1,963$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak cinsiyet ayrımcılığı açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t_{0.05: 300}=-2,803$). Bu farklılık branş öğretmenlerinin cinsiyet ayrımcılığı puan ortalamalarının ($\bar{X}=27,16$, $S_s= 8,60$), sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X}=24,30$, $S_s= 8,84$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Buna göre branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yöneticilerinin daha fazla cinsiyet ayrımcılığı yaptıklarını düşündükleri söylenebilir.

3.4.4. Yaşları farklı olan ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşları; 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için dört alt soru sorulmuştur:

1. Yöneticilerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 14 ve tablo 15'te gösterilmektedir.

Tablo 14. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş grubu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| 20-30 | 183 | 31,24 | 8,05 |
| 31-40 | 86 | 32,07 | 9,16 |
| 41 ve üzeri | 33 | 32,06 | 6,69 |
| Toplam | 302 | 31,57 | 8,23 |

Tablo 15. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 49,295 | 2 | 24,647 | ,362 | ,696 |
| Grup içi | 20348,881 | 299 | 68,056 | | |
| Toplam | 20398,175 | 301 | | | |

Tablo 15’de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 14’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin yöneticilerinin istihdam türüne göre ayrımcılık algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,696$, $p>0.01$).

2. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin cinsiyete göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 18 ve tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 16. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş grubu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| 20-30 | 183 | 25,36 | 7,94 |
| 31-40 | 86 | 26,42 | 10,07 |
| 41 ve üzeri | 33 | 24,12 | 9,98 |
| Toplam | 302 | 25,52 | 8,82 |

Tablo 17. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 138,980 | 2 | 69,490 | ,892 | ,411 |
| Grup içi | 23298,358 | 299 | 77,921 | | |
| Toplam | 23437,338 | 301 | | | |

Tablo 16’da yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 17’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin yöneticilerinin cinsiyete göre ayrımcılık algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyete göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,411$, $p>0.01$).

3. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 20 ve tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 18. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş grubu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| 20-30 | 183 | 27,53 | 9,90 |
| 31-40 | 86 | 28,38 | 10,79 |
| 41 ve üzeri | 33 | 29,70 | 11,11 |
| Toplam | 302 | 28,01 | 10,28 |

Tablo 19. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 148,079 | 2 | 74,039 | ,699 | ,498 |
| Grup içi | 31676,892 | 299 | 105,943 | | |
| Toplam | 31824,970 | 301 | | | |

Tablo 18’de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 19’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin, yöneticileri tarafından siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulamalarını algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,498, p>0.01$).

4. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 20 ve tablo 21’de gösterilmektedir.

Tablo 20. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş grubu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| 20-30 | 183 | 84,13 | 20,93 |
| 31-40 | 86 | 86,87 | 25,04 |
| 41 ve üzeri | 33 | 85,88 | 23,09 |
| Toplam | 302 | 85,10 | 22,37 |

Tablo 21. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 463,802 | 2 | 231,901 | ,462 | ,631 |
| Grup içi | 150109,217 | 299 | 502,038 | | |
| Toplam | 150573,020 | 301 | | | |

Tablo 20’de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 21’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin yöneticilerinin toplam ayrımcılık algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin toplam ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,631, p>0.01$).

3.4.5. Eğitim durumları farklı olan ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları; ön-lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için dört alt soru sorulmuştur:

1. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık düzeyleri açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 22 ve tablo 23'te gösterilmektedir.

Tablo 22. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Eğitim durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|------------|--------------|-------------|
| Ön-lisans | 32 | 32,78 | 7,42 |
| Lisans | 235 | 31,53 | 8,26 |
| Lisansüstü | 35 | 30,69 | 8,82 |
| Toplam | 302 | 31,57 | 8,23 |

Tablo 23. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 74,653 | 2 | 37,327 | ,549 | ,578 |
| Grup içi | 20323,522 | 299 | 67,972 | | |
| Toplam | 20398,175 | 301 | | | |

Tablo 22’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 23’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin yöneticilerinin istihdam türüne göre ayrımcılık algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,578, p>0.01$).

2. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 24 ve tablo 25’de gösterilmektedir.

Tablo 24. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Eğitim durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|------------|--------------|-------------|
| Ön-lisans | 32 | 32,78 | 7,42 |
| Lisans | 235 | 31,53 | 8,26 |
| Lisansüstü | 35 | 30,69 | 8,82 |
| Toplam | 302 | 31,57 | 8,23 |

Tablo 25. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 25,210 | 2 | 12,605 | ,161 | ,851 |
| Grup içi | 23412,127 | 299 | 78,301 | | |
| Toplam | 23437,338 | 301 | | | |

Tablo 24’te eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 25’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulamasına yönelik algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyete göre ayrımcılık puan

ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2,299}=,851, p>0.01$).

3. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 31 ve tablo 32’de gösterilmektedir.

Tablo 26. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Eğitim durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|------------|--------------|--------------|
| Ön-lisans | 32 | 31,88 | 9,73 |
| Lisans | 235 | 27,51 | 9,93 |
| Lisansüstü | 35 | 27,80 | 12,47 |
| Toplam | 302 | 28,01 | 10,28 |

Tablo 27. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 537,172 | 2 | 268,586 | 2,567 | ,078 |
| Grup içi | 31287,798 | 299 | 104,641 | | |
| Toplam | 31824,970 | 301 | | | |

Tablo 26’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 27’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından, siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulamalarına yönelik algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin siyasi görüşüne göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=2,567$, $p>0.01$).

4. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 28 ve tablo 29’da gösterilmektedir.

Tablo 28. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Eğitim durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|------------|--------------|--------------|
| Ön-lisans | 32 | 89,47 | 20,31 |
| Lisans | 235 | 84,59 | 21,69 |
| Lisansüstü | 35 | 84,51 | 28,20 |
| Toplam | 302 | 85,10 | 22,37 |

Tablo 29. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 683,525 | 2 | 341,763 | ,682 | ,507 |
| Grup içi | 149889,495 | 299 | 501,303 | | |
| Toplam | 150573,020 | 301 | | | |

Tablo 28’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 29’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından, toplam ayrımcılık algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin siyasi görüşe göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,682, p>0.01$).

3.4.6. İstihdam türleri farklı olan ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin istihdam türleri; kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için dört alt soru sorulmuştur:

1. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin istihdam türlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını

belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 30 ve tablo 31’de gösterilmektedir.

Tablo 30. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| İstihdam durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|-----------------|------------|--------------|-------------|
| Kadrolu | 190 | 30,74 | 8,40 |
| Sözleşmeli | 40 | 30,85 | 10,20 |
| Ücretli/vekil | 72 | 34,14 | 5,78 |
| Toplam | 302 | 31,57 | 8,23 |

Tablo 31. Yöneticilerin, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 626,101 | 2 | 313,051 | 4,734 | ,009 |
| Grup içi | 19772,074 | 299 | 66,127 | | |
| Toplam | 20398,175 | 301 | | | |

Tablo 30’da istihdam türleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 31’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin yöneticilerinin istihdam türüne göre ayrımcılık algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi

sonucunda, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{2-299}=4,734$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi istihdam türleri arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın istihdam durumu kadrolu olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=30,74$, $Ss=8,40$) ile istihdam durumu ücretli/vekil olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=34,14$, $Ss=5,78$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre ücretli/vekil öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık puanlarının kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

2. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin istihdam türlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 32 ve tablo 33'te gösterilmektedir.

Tablo 32.Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| İstihdam durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|-----------------|-----|-----------|------------|
| Kadrolu | 190 | 25,48 | 9,14 |
| Sözleşmeli | 40 | 25,58 | 8,93 |
| Ücretli/vekil | 72 | 25,61 | 7,99 |
| Toplam | 302 | 25,52 | 8,82 |

Tablo 33. Yöneticilerin, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 1,036 | 2 | ,518 | ,007 | ,993 |
| Grup içi | 23436,302 | 299 | 78,382 | | |
| Toplam | 23437,338 | 301 | | | |

Tablo 32’de istihdam türleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 33’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından cinsiyetlerine göre ayrımcılık uygulamalarına yönelik algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin cinsiyete göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2,299}=,007, p>0.01$).

3. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin istihdam türlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 34 ve tablo 35’te gösterilmektedir.

Tablo 34. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| İstihdam durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|----------------------|-----|-----------|------------|
| Kadrolu | 190 | 27,94 | 10,26 |
| Sözleşmeli | 40 | 28,28 | 10,84 |
| Ücretli/vekil | 72 | 28,06 | 10,16 |
| Toplam | 302 | 28,01 | 10,28 |

Tablo 35. Yöneticilerin, öğretmenlerin siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|----------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 3,975 | 2 | 1,988 | ,019 | ,981 |
| Grup içi | 31820,995 | 299 | 106,425 | | |
| Toplam | 31824,970 | 301 | | | |

Tablo 34’de istihdam türleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 35’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulamalarına yönelik algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin siyasi görüşe

göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2,299}=,019$, $p>0.01$).

4. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeyleri açısından öğretmenlerin istihdam türlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 36 ve tablo 37’de gösterilmektedir.

Tablo 36. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| İstihdam durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|-----------------|------------|--------------|--------------|
| Kadrolu | 190 | 84,16 | 22,57 |
| Sözleşmeli | 40 | 84,70 | 25,93 |
| Ücretli/vekil | 72 | 87,81 | 19,64 |
| Toplam | 302 | 85,10 | 22,37 |

Tablo 37. Yöneticilerin toplam ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-------------------|------------|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 702,079 | 2 | 351,039 | ,700 | ,497 |
| Grup içi | 149870,941 | 299 | 501,241 | | |
| Toplam | 150573,020 | 301 | | | |

Tablo 36’da istihdam türleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 37’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin yöneticilerinin toplam ayrımcılık uygulamalarına yönelik algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin toplam ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,700, p>0.01$).

3.5. Tükenmişlik düzeyleri açısından

3.5.1. Kadın ve erkek ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tükenmişlik düzeyleri açısından kadın ve erkek ilköğretim öğretmenleri arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı şeklinde ele alınmıştır.

Tablo 38. Tükenmişlik düzeyleri açısından kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyete göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

| Değişken | Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | T | Sd | P |
|------------------|----------|-----|-----------|------|-------|-----|------|
| Duygusal tükenme | Erkek | 132 | 21,71 | 6,99 | ,309 | 300 | .758 |
| | Kadın | 170 | 21,46 | 7,13 | | | |
| Duyarsızlaşma | Erkek | 132 | 9,66 | 3,61 | -,792 | 300 | .429 |
| | Kadın | 170 | 10,01 | 3,90 | | | |
| Kişisel başarı | Erkek | 132 | 29,36 | 5,50 | 1,891 | 300 | .060 |
| | Kadın | 170 | 28,15 | 5,47 | | | |

Tablo 38’de cinsiyet değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ait ortalamalar ve standart sapmalar görölmektedir. Tabloya bakıldığında, kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından duygusal tükenme ($t_{0.05; 300}=-,309$), duyarsızlaşma ($t_{0.05; 300}=-,792$) ve kişisel başarı ($t_{0.05; 300}=1,891$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir.

3.5.2. Evli ve bekar ilköğretim öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tükenmişlik düzeyleri açısından evli ve bekar ilköğretim öğretmenleri arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı şeklinde ele alınmıştır.

Tablo 39. Tükenmişlik düzeyleri açısından evli ve bekar ilköğretim öğretmenlerinin medeni duruma göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

| Değişken | Medeni durum | N | \bar{X} | Ss | T | Sd | P |
|------------------|--------------|-----|-----------|------|--------|-----|------|
| Duygusal tükenme | Evli | 167 | 20,83 | 7,09 | -2,145 | 300 | .052 |
| | Bekar | 135 | 22,49 | 6,94 | | | |
| Duyarsızlaşma | Evli | 167 | 9,54 | 3,96 | -1,621 | 300 | .106 |
| | Bekar | 135 | 10,24 | 3,49 | | | |
| Kişisel başarı | Evli | 167 | 28,72 | 5,98 | ,139 | 300 | .889 |
| | Bekar | 135 | 28,63 | 4,88 | | | |

Tablo 39’da medeni durum değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görölmektedir. Tabloya bakıldığında, evli ve bekar ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik

düzeyleri açısından duygusal tükenme ($t_{0.05: 300}=-2,145$), duyarsızlaşma ($t_{0.05: 300}=-1,621$) ve kişisel başarı ($t_{0.05: 300}=,139$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.5.3. Sınıf ve branş öğretmenleri arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tükenmişlik düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenleri arasındaki farklılıklarının incelenmesinde İki Ortalama Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi olan “t” testi tekniği kullanılmıştır. Bu çalışmada sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı şeklinde ele alınmıştır.

Tablo 40. Tükenmişlik düzeyleri açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin branşa göre karşılaştırılmasına ilişkin t testi tablosu

| Değişken | Branş | N | \bar{X} | Ss | T | Sd | P |
|------------------|-------|-----|-----------|------|--------|-----|------|
| Duygusal tükenme | Sınıf | 173 | 21,02 | 6,86 | -1,432 | 300 | .153 |
| | Branş | 129 | 22,19 | 7,22 | | | |
| Duyarsızlaşma | Sınıf | 173 | 9,26 | 3,70 | -3,124 | 300 | .002 |
| | Branş | 129 | 10,60 | 3,72 | | | |
| Kişisel başarı | Sınıf | 173 | 29,58 | 5,59 | 3,324 | 300 | .001 |
| | Branş | 129 | 27,48 | 5,20 | | | |

Tablo 40’da branş değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ait puan ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Tabloya bakıldığında, sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından duygusal tükenme puanları ($t_{0.05: 300}=-1,432$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından duyarsızlaşma puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{0.05: 300}=-3,124$). Bu farklılık branş öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarının ($\bar{X}=10,60$, $Ss=3,72$), sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarından

($\bar{X}=9,26$, $Ss=3,70$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($t_{0.05; 300}=3,324$). Bu farklılık sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı puan ortalamalarının ($\bar{X}=29,58$, $Ss=5,59$), branş öğretmenlerinin kişisel başarı puan ortalamalarından ($\bar{X}=27,48$, $Ss=5,20$) daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgulara göre duyarsızlaşmanın branş öğretmenlerinde, kişisel başarı duygunun ise sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olduğu söylenebilir.

3.5.4. Yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tükenmişlik düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaşları; 20–30, 31–40 ve 41 ve üzeri şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

1. Duygusal tükenme düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Duygusal tükenme düzeyleri açısından öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 41 ve tablo 42’de gösterilmektedir.

Tablo 41. Duygusal tükenme düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş grubu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| 20-30 | 183 | 24,81 | 9,37 |
| 31-40 | 86 | 25,54 | 8,25 |
| 41 ve üzeri | 33 | 26,03 | 11,85 |
| Toplam | 302 | 25,52 | 8,82 |

Tablo 42. Duygusal tükenme düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 555,628 | 2 | 277,814 | 5,749 | ,004 |
| Grup içi | 14448,411 | 299 | 48,322 | | |
| Toplam | 15004,040 | 301 | | | |

Tablo 41’de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 42’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2,299}=5,749$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi yaş grupları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yaşları 20-30 olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=22,04$, $Ss=6,86$) ile yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=17,70$, $Ss=6,48$) arasından kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yaşları 20-30 olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir.

2. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Duyarsızlaşma düzeyleri açısından öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 43 ve tablo 44’te gösterilmektedir.

Tablo 43. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş grubu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| 20-30 | 183 | 10,27 | 3,54 |
| 31-40 | 86 | 10,07 | 4,30 |
| 41 ve üzeri | 33 | 7,61 | 2,74 |
| Toplam | 302 | 9,85 | 3,77 |

Tablo 44. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 189,649 | 2 | 94,824 | 6,929 | ,001 |
| Grup içi | 4091,941 | 299 | 13,685 | | |
| Toplam | 4281,589 | 301 | | | |

Tablo 43’de yaşları 20-30, 31-40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 44’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($F_{2-299}=6,929$, $p<0.01$). Bu farklılığın hangi yaş grupları arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, farklılığın yaşları 20-30 olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=10,27$, $Ss=3,54$) ile yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puan ortalamaları ($\bar{X}=7,61$, $Ss=2,74$) arasından

kaynaklandığı bulunmuştur. Bu bulguya göre yaşları 20-30 olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

3. Kişisel başarı düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Kişisel başarı düzeyleri açısından öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 45 ve tablo 46'da gösterilmektedir.

Tablo 45. Kişisel başarı düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Yaş grubu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| 20-30 | 183 | 28,46 | 5,28 |
| 31-40 | 86 | 28,97 | 5,48 |
| 41 ve üzeri | 33 | 29,12 | 6,79 |
| Toplam | 302 | 28,68 | 5,51 |

Tablo 46. Kişisel başarı düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 21,915 | 2 | 10,957 | ,360 | ,698 |
| Grup içi | 9107,930 | 299 | 30,461 | | |
| Toplam | 9129,844 | 301 | | | |

Tablo 45’te yaşları 20–30, 31–40 ve 41 ve üzeri olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 46’da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Yaşları farklı olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2,299}=,360, p>0.01$).

3.5.5. Eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tükenmişlik düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları; ön-lisans, lisans ve lisansüstü şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

1. Duygusal tükenme düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Duygusal tükenme düzeyleri açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 47 ve tablo 48’de gösterilmektedir.

Tablo 47. Duygusal tükenme düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Eğitim durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| Ön-lisans | 183 | 22,04 | 6,86 |
| Lisans | 86 | 22,06 | 7,30 |
| Lisansüstü | 33 | 17,70 | 6,48 |
| Toplam | 302 | 21,57 | 7,06 |

Tablo 48. Duygusal tükenme düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 150,497 | 2 | 75,249 | 1,515 | ,222 |
| Grup içi | 14853,542 | 299 | 49,677 | | |
| Toplam | 15004,040 | 301 | | | |

Tablo 47’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 48’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=1,515$, $p<0.01$).

2. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Duyarsızlaşma düzeyleri açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 49 ve tablo 50’de gösterilmektedir.

Tablo 49. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından yaşları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Eğitim durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|-----|-----------|------------|
| Ön-lisans | 183 | 9,13 | 3,54 |
| Lisans | 86 | 10,00 | 3,84 |
| Lisansüstü | 33 | 9,57 | 3,51 |
| Toplam | 302 | 9,85 | 3,77 |

Tablo 50. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|-----|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 24,522 | 2 | 12,261 | ,861 | ,424 |
| Grup içi | 4257,067 | 299 | 14,238 | | |
| Toplam | 4281,589 | 301 | | | |

Tablo 49’da eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 50’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,861, p<0.01$).

3. Kişisel başarı düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Kişisel başarı düzeyleri açısından öğretmenlerin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 51 ve tablo 52’de gösterilmektedir.

Tablo 51. Kişisel başarı düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| Eğitim durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|---------------|------------|--------------|-------------|
| Ön-lisans | 183 | 28,53 | 6,13 |
| Lisans | 86 | 28,58 | 5,53 |
| Lisansüstü | 33 | 29,49 | 4,82 |
| Toplam | 302 | 28,68 | 5,51 |

Tablo 52. Kişisel başarı düzeyleri açısından eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|------|------|
| Gruplar arası | 25,839 | 2 | 12,920 | ,424 | ,655 |
| Grup içi | 9104,005 | 299 | 30,448 | | |
| Toplam | 9129,844 | 301 | | | |

Tablo 51’de eğitim durumları ön-lisans, lisans ve lisansüstü olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 52’de ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=,424$, $p<0.01$).

3.5.6. İstihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Tükenmişlik düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA kullanılmıştır.

Öğretmenlerin istihdam türleri; kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil şeklinde üç kategoride ele alınmıştır. Bu farklılıkları irdelemek için üç alt soru sorulmuştur:

1. Duygusal tükenme düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Duygusal tükenme düzeyleri açısından öğretmenlerin istihdam türlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 53 ve tablo 54’de gösterilmektedir.

Tablo 53. Duygusal tükenme düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| İstihdam durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|-----------------|------------|--------------|-------------|
| Kadrolu | 183 | 22,38 | 7,04 |
| Sözleşmeli | 86 | 21,30 | 5,90 |
| Ücretli/vekil | 33 | 19,57 | 7,36 |
| Toplam | 302 | 21,57 | 7,06 |

Tablo 54. Duygusal tükenme düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|------------------|------------|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 417,034 | 2 | 208,517 | 2,274 | ,095 |
| Grup içi | 14587,005 | 299 | 48,786 | | |
| Toplam | 15004,040 | 301 | | | |

Tablo 53’te istihdam türleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 54’te ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki

farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=2,274$, $p>0.01$).

2. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Duyarsızlaşma düzeyleri açısından öğretmenlerin istihdam türlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 55 ve tablo 56'da gösterilmektedir.

Tablo 55. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| İstihdam durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|-----------------|------------|-------------|-------------|
| Kadrolu | 183 | 9,94 | 3,76 |
| Sözleşmeli | 86 | 10,73 | 3,65 |
| Ücretli/vekil | 33 | 9,14 | 3,79 |
| Toplam | 302 | 9,85 | 3,77 |

Tablo 56. Duyarsızlaşma düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 68,640 | 2 | 34,320 | 2,436 | ,089 |
| Grup içi | 4212,949 | 299 | 14,090 | | |
| Toplam | 4281,589 | 301 | | | |

Tablo 55'te istihdam türleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 56'da ise bu değerlere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İstihdam türleri farklı olan

öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=2,436$, $p>0.01$).

3. Kişisel başarı düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

Kişisel başarı düzeyleri açısından öğretmenlerin istihdam türlerine göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda elde edilen bulgular tablo 57 ve tablo 58’de gösterilmektedir.

Tablo 57. Kişisel başarı düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının betimsel istatistikleri

| İstihdam durumu | N | \bar{X} | Std. Sapma |
|-----------------|------------|--------------|-------------|
| Kadrolu | 183 | 28,48 | 5,87 |
| Sözleşmeli | 86 | 27,90 | 4,31 |
| Ücretli/vekil | 33 | 29,64 | 5,02 |
| Toplam | 302 | 28,68 | 5,51 |

Tablo 58. Kişisel başarı düzeyleri açısından istihdam türleri farklı olan öğretmenlerin puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin varyans analizi tablosu

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd | Kareler Ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|------------|--------------------|-------|------|
| Gruplar arası | 98,217 | 2 | 49,109 | 1,626 | ,198 |
| Grup içi | 9031,627 | 299 | 30,206 | | |
| Toplam | 9129,844 | 301 | | | |

Tablo 57’de istihdam türleri kadrolu, sözleşmeli ve ücretli/vekil olan öğretmenlerin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları, tablo 58’de ise bu değerlere uygulanan

tek yönlü varyans analizi sonuçları görülmektedir. İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{2-299}=1,626$, $p>0.01$).

BÖLÜM 4: SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre sonuçlar belirtilecek ve bu konuda çalışma yapacak araştırmacılara öneriler sunulacaktır. Yöneticiler tarafından uygulanan örgütsel ayrımcılık ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için beş temel araştırma sorusu kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

İlköğretimde görevli öğretmenlerin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları incelendiğinde cinsiyet, istihdam türü ve siyasi görüş olmak üzere ölçeğin üç ayrı boyutuna ilişkin bulgular yorumlanmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin görüşlerinin ayrımcılığın üç alt boyutunda da kararsız olduğu sonucuna varılmıştır. Sayar (2008) tarafından yapılan doktora çalışmasında kadınların işe alma, ücretlendirme ve terfide ayrımcılıkla karşı karşıya olduğu sonucunu tespit etmiştir. Yalçın (2008)'in da Muhasebe meslek mensubu kadınların cinsiyete dayalı ayrımcılık nedeniyle mesleki sorunlar yaşamakta olduğunu belirten çalışmasını Mayatürk (2006) de desteklemektedir. Literatüre bakıldığında özellikle cinsiyet yönünden ayrımcılığın sıklıkla yaşanan bir problem olduğu söylenebilir.

İlköğretimde görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin bulgulara dayanılarak Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma boyutlarında orta, Kişisel Başarı boyutunda ise yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonucuna varılmaktadır.

Dengenin aleyhinde bozulduğunu hisseden kişi, bu tatminsizliğin baskısından kurtulmak için kendi ödülleri artırma yollarını arar ya da işletmeye sunduğu girdi ve değerlerin miktarını azaltabilir (Eren, 1989). Örgütsel ayrımcılığa uğrayan öğretmenler yaptığı işlerden ve performansından etkilenmeyen tutumlar sonucunda yılgınlığa uğrayacak istek ve motivasyonu azalabilir. Bir bakıma öğrenilmiş çaresizlik yaşayan birey ne yaparsa yapsın performansını önemsemeyen yönetici nedeniyle mesleğine karşı eski tutumunu kaybedecek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşayabilmektedir. İstihdam türüne göre ayrımcılık kişisel başarı düzeyini etkilemezken, cinsiyet ve siyasi görüş açısından ayrımcılık düzeyine bakıldığında kişisel başarı ile negatif ilişkili olduğu görülmektedir. İstihdam türüne bakıldığında ücretli/vekil öğretmenlerin diğer istihdam türlerine göre ayrımcılığa daha

fazla uğramaları onların yeterlilik duygularını değiştirmediği için kişisel başarı düzeylerini etkilememektedir. Bu sonuç ücretli/vekil öğretmenlerin buldukları okullarda geçici görev yapmasıyla ilişkilendirilebilir. Ancak cinsiyet ve siyasi görüş açısından bakıldığında yöneticileri tarafından örgütsel ayrımcılık uygulanma düzeyleri arttıkça öğretmenlerin kişisel başarı düzeylerinin azalması olumsuz genelleme şeklinde açıklanabilir. Yöneticinin cinsiyet ve siyasi görüş farklılığına göre değişik tutumlar sergilemesi öğretmenlerin gerçekten başarısız olduklarını düşünmelerine yol açabilmektedir. Siyasi görüşü yöneticiye yakın olan öğretmenler ya da tam tersi görüşte olan öğretmenlerde de başarı hissi etkilenebilir. Çünkü ne kadar yüksek performans gösterirse göstere, hangi başarıya imza atarsa atsın siyasi görüşü nedeniyle takdir edilmeyen ve başarısı pekiştirilmeyen öğretmen kendini ve gösterdiği çabayı yetersiz olarak nitelermeye başlayabilmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından ilköğretimde görevli öğretmenlerin, yöneticilerinin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına ilişkin bulgulara bakıldığında istihdam türü, cinsiyet ve siyasi görüş puanları bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin örgütsel ayrımcılığa ilişkin düşüncelerinin cinsiyet faktöründen etkilenmediği ve farklı cinsiyetlerdeki öğretmenlerin benzer özellikler gösterdiği anlaşılmaktadır.

Kadın ve erkek ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görölmektedir. Bu sonucu Kale (2007), Yiğit (2007), Arıkan (2007), Özipek (2006) Sezgin (2006), Yıldırım (2007), Özyurt (2007), Besler(2006), Özkaya (2006), Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996), Çavuşoğlu (2005), Başören (2005), şahin (2007), Oruç (2007), Öktem (2009), Aksoy (2009)' un yaptığı araştırmalar desteklemektedir. Bu sonucu desteklemeyen Özkan (2007) kadınlarda duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı oranının erkeklerde ise duyarsızlaşmanın daha fazla olduğunu, Yungul (2006), Çimen (2007), Urfalı Aksoy (2007), Akten (2007) duygusal tükenmişlik boyutunda öğretmenlerin cinsiyeti arasında bir fark saptamış olup duyarsızlaşma ve kişisel başarı boyutlarında bir fark olmadığını, Dilsiz (2006) erkek öğretmenlerde her üç tükenmişlik boyutunun da kadınlara göre daha fazla olduğunu belirtirken, Vızlı

(2005), Türker (2007), Gündüz (2006) ise “duyarsızlaşma” boyutunda anlamlı fark “duygusal tükenme” ve “kişisel başarı” boyutlarında anlamlı fark saptanmamıştır.

Medeni hal değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algıları incelendiğinde istihdam türü, cinsiyet, siyasi görüş ve toplam ayrımcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Medeni hal değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine bakıldığında evli ve bekar ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç literatürde de büyük oranda desteklenmektedir. Yiğit (2007), Yungul (2006), Aksoy.2009, Vızlı (2005), Gündüz (2006) Başören (2005), Çavuşoğlu (2005), Özyurt (2007), Besler(2006), Yıldırım(2007), Oruç (2007), Sezgin (2006), Özipek (2006), Arıkan (2007), Kale (2007), Akten (2007)’in yaptığı araştırmalarda da medeni durumun tükenmişliği etkilemediği sonucuna varılmıştır. Şahin (2006), Öktem (2009) duygusal tükenme ile, Özkan (2007), Aksoy (2007) ve Dilsiz (2006) ise üç alt boyutta farklılaşma olduğunu belirtmişlerdir.

Branş değişkeni açısından sınıf ve branş öğretmenlerinin, yöneticilerin örgütsel ayrımcılık uygulama düzeylerine yönelik algılarına bakıldığında sınıf ve branş öğretmenlerinin yöneticilerin ayrımcılık düzeylerine yönelik algıları açısından istihdam türü, siyasi görüş ve toplam ayrımcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak cinsiyet ayrımcılığı açısından branş öğretmenlerinin cinsiyet ayrımcılığı puan ortalamalarının, sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarından daha yüksek olması branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre yöneticilerinin daha fazla cinsiyet ayrımcılığı yaptıklarını düşündüklerini göstermektedir. Bu farkın branş öğretmenlerinde daha fazla olmasının nedeni ek ders, kurs, egzersiz, derse girdiği sınıflar açısından sınıf öğretmenleriyle aralarında görülen farklılıklardan kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Branş değişkeni açısından ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine bakıldığında ise sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından duygusal tükenme puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak sınıf

ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından duyarsızlaşma puanlarına bakıldığında branş öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarının, sınıf öğretmenlerinin duyarsızlaşma puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri açısından kişisel başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin kişisel başarı puan ortalamalarının, branş öğretmenlerinin kişisel başarı puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Duyarsızlaşmanın branş öğretmenlerinde, kişisel başarı duygusunun ise sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olduğu söylenebilir. Aksoy (2009), Özyurt (2007) branş değişikliğinin tükenmişliğe etkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığını tespit ederken Öktem (2009), Gündüz (2006) ve Dilsiz (2006) üç alt boyutta da anlamlı farka yol açtığını, Özkaya (2006) ise duygusal tükenme ve kişisel başarı arasında anlamlı farka rastlarken duyarsızlaşmada branşın etkili olmadığını belirtmektedir.

Yaşları farklı olan öğretmenlerin, yöneticilerinin istihdam türüne göre ayrımcılık uygulamalarına ilişkin algılamaları açısından öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında, cinsiyete göre ayrımcılık algılamaları açısından öğretmenlerin cinsiyete göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında, siyasi görüşlerine göre ayrımcılık uygulamalarını algılamaları açısından öğretmenlerin siyasi görüşe göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Yaşları farklı olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre yaşları 20–30 olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeylerinin, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Şahin (2006), Öktem (2009) ve Dilsiz (2006) bu sonucu desteklerken, Gündüz (2006) Çavuşoğlu (2005), Aksoy (2007), Özyurt (2007), Yıldırım (2007), Özipek (2006), Sezgin (2006), Öztürk (2006), Türker (2007), Kale (2007) yaş ile duygusal tükenme arasında anlamlı farka rastlamamakta ve Baysal (1995), Yungul (2006), Aksoy (2009), Yiğit (2007), Çimen (2007) yaş artıkça duygusal tükenmenin azalacağını belirtmişlerdir.

Yaşları farklı olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre yaşları 20–30 olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeylerinin, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonucu Yungul (2006), Aksoy (2009), Öztürk (2006) desteklerken Çimen (2007), Vızlı (2005), Gündüz (2006), Çavuşoğlu (2005), Aksoy (2007), Yıldırım (2007), Sezgin (2006), Özipek (2006), Yiğit (2007), Kale (2007) anlamlı ilişki saptamamış ve Şahin (2006), Türker (2007), Öktem (2009) ile Dilsiz (2006) yaşın ilerlemesiyle duyarsızlaşmanın artacağı sonucuna varmıştır.

Yaşları farklı olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucu Yiğit (2007), Çimen (2007), Öztürk (2006), Vızlı (2005), Gündüz (2006), Şahin (2006), Çavuşoğlu (2005), Aksoy (2007), Yıldırım (2007), Türker (2007), Kale (2007), Öktem (2009) desteklerken Yungul (2006), Sezgin (2006), Özyurt (2007), Dilsiz (2006) kişisel başarının yaşla birlikte artacağını Aksoy (2009), Özipek (2006) ise yaşla birlikte kişisel başarının azalacağı sonucunu tespit etmişlerdir.

Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin istihdam türüne, cinsiyetlerine, siyasi görüşlerine göre yöneticileri tarafından ayrımcılık uygulanmasına ilişkin algıları açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucu Yungul (2006), Çimen (2007), Öztürk (2006), Özyurt (2007), Yıldırım (2007), Sezgin (2006), Özipek (2006), Gündüz (2006) desteklerken Aksoy (2009) eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerin 2–3 yıllık eğitim enstitüsü, öğretmen okulu mezunlarından daha çok; Dilsiz (2006) da buna benzer şekilde yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerde daha fazla duygusal tükenme yaşandığını, Şahin (2006) ise en yüksek tükenmişlik düzeyi eğitim enstitüsü mezunu olan

öğretmenlerde, en düşük tükenmişlik düzeyi fakülte mezunu olan öğretmenlerde olduğu sonucuna varılmıştır.

Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında öğretmenlerin duyarsızlaşma düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucu Aksoy (2009), Öztürk (2006), Özyurt (2007), Yıldırım (2007), Sezgin (2006), Özipek (2006), Gündüz (2006), Aksoy (2009) desteklerken Yungul (2006), Çimen (2007) ve Dilsiz (2006) eğitim durumu arttıkça duyarsızlaşmanın arttığını Şahin (2006) ise eğitim durumu arttıkça duyarsızlaşmanın azalacağını belirtmişlerdir.

Eğitim durumları farklı olan öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, öğretmenlerin kişisel başarı düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucu Yungul (2006), Çimen (2007), Öztürk (2006), Özyurt (2007), Yıldırım (2007), Sezgin (2006), Özipek (2006), Gündüz (2006), Şahin (2006) desteklerken, Aksoy (2009); Eğitim fakültesi mezunu olan öğretmen ve yöneticilerin 2–3 yıllık Eğitim Enstitüsü (Eğitim Enstitüsü, Eğitim Ön lisans ve Öğretmen Okulu) mezunu okul yönetici ve öğretmenlerden daha fazla kişisel başarısızlık yaşadıklarını, Dilsiz (2006) yüksek lisans ve doktora yapanların kişisel başarılarının daha fazla olduğu sonucuna varmıştır.

İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin yöneticilerinin istihdam türüne göre ayrımcılık algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre ücretli/vekil öğretmenlerin istihdam türüne göre ayrımcılık puanlarının kadrolu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Yani öğretmenlerin görüşlerine göre ücretli/vekil öğretmenler diğer istihdam türlerine göre daha fazla ayrımcılığa uğramaktadır.

İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin yöneticileri tarafından cinsiyetlerine, siyasi görüşlerine toplam ayrımcılık uygulamalarına yönelik algılamaları açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

İstihdam türleri farklı olan öğretmenlerin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı düzeyleri açısından puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında, öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonucu Çimen (2007) de desteklemektedir.

ÖNERİLER

Araştırma kapsamında literatüre ve öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlara uygun olarak bazı fikirler edinilmiştir. Bu bölümde uygulamacılara ve bu konuda yeni araştırmalar yapacak olan araştırmacılara faydalı olacak bazı bilgiler öneri olarak sunulmuştur.

Uygulamacılar İçin Öneriler:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere eşitlik, ayrımcılık, tükenmişlik, ayrımcılıkla mücadele ve tükenmişlik farkındalığı gibi konulara yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.
2. Öğretmenlere, yöneticilerin ayrımcılık ve eşitlik uygulama düzeylerine ilişkin görüşlerini beyan edebilecek değerlendirmeler yapmalarına fırsat verilebilir (Bu konuda gizlilik ön plana alınmalı).Tabi yapılan bu değerlendirmeler yöneticilerle paylaşılmalı ve ayrımcılık yapılan konularda önlem alınması sağlanabilir.
3. Öğretmenlerin olumlu davranışlarının mutlaka pekiştirilmesi olumsuz davranışlarının ise söndürülmesi için yöneticilerin ödül ve ceza uygulamaları daha yakından takip edilebilir.
4. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşıyıp yaşamadıklarını tespit etmeye yönelik analizler yapılabilir, tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin ise uzmanlardan destek alması sağlanabilir.
5. Yöneticilerin de aday olarak kaldığı ve çeşitli eğitimlerden geçerek amirleri tarafından yeterliklerinin onaylandığı “stajyer müdür”lük süreci gerçekleştirilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Araştırma Sultangazi ilçesinde 12 okulla sınırlı kalmayarak örneklemin genişletilmesiyle ülke genelinde yapılabilir.
2. ÖAÖ' de ayrımcılıkla ilgili cinsiyet, istihdam türü ve siyasi görüş olmak üzere üç boyut incelenmiştir. Din, mezhep, etnik köken, engellilik durumu vb boyutlar da eklenebilir.
3. Araştırmada demografik değişkenlerden yaş incelenmiştir. Bununla beraber mesleki kıdemi de eklenerek önemli bir bulgu elde edilmesine neden olabilir.
4. İlköğretim okullarında uygulanan bu çalışma ortaöğretim, yüksek öğretim gibi eğitim kurumlarında da yapılabilir.
5. Sadece öğretmen görüşlerine dayanan bu çalışma yöneticilere de uygulanabilir ve öğretmen görüşleriyle yönetici görüşleri arasındaki ilişki araştırılabilir.
6. Ücretin yeterli olup olmadığı, yönetici ve meslektaşlardan destek görme gibi değişkenler de araştırmaya dahil edilebilir.
7. Anket uygulamasına dayanan bu çalışma nicel bir çalışmadır. Bunun yerine görüşme yapılarak daha kapsamlı ve ayrıntıları tespit edebilecek nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKALIN, A. (1997), *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- AÇIKGÖZ, K. (1994), *Eğitimde Etkili Yönetici Davranışlar*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- AKÇAMETE G, Kaner S. ve Sucuoğlu B. (2001), *Öğretmenlerde Tükenmişlik İş Doyumu ve Kişilik*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- AKDÖL, B. (2009), *Cam Tavan ve Kurumsal Bir Strateji Pozitif Ayrımcılık; İlaç Sektöründe Bir Sınıflandırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKSOY, Ö. (2009), *Öğretmen ve Okul Yöneticilerinde A Tipi Kişilik Özellikleri ile Tükenmişlik İlişkileri ve Bayrampaşa İlçesi İlköğretim Okullarında Yapılan Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKSOY Ş. (2007), *Eskişehir İli Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- AKSU, A. (1994), *Okul Müdürlerinin Etkililiği ve Okul İklimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Malatya İ.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKTEN, S. (2007), *Rehber Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ALANYALI, K. (2006), *Örgütsel Stress Kaynaklarının İş Tatminine Olan Etkilerinin Tükenmişlik ve Dinçlik (Coşku) Etkileri Bağlamında İncelenmesi (Uygulamalı Bir Araştırma)*, Uludağ Üniversitesi.
- ALICIGÜZEL, İ. (2003), *Çağdaş Okulda Eğitim ve Öğretim*, Sistem yayıncılık, İstanbul.

- ALIÇ, M. (1996), “Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri”, *Çağdaş Eğitim*, yıl 21, Sayı 217.
- ALIM, M. ve Bekdemir, Ü., 2006. “Coğrafya Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 172, s. 263–275.
- ALİEFENDİOĞLU, Y. (1999), İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Prof. Dr. İlhan Akın’a Armağan.
- ALVER F. (2008), “Kapitalist Üretim Sürecinde Irkçılık, Futbol ve Medya”, *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, Sayı 26, s. 223–248.
- ALTUNYA, N. (1999), *Eğitim Sorunumuza Kuşbakışı-Görüş ve Öneriler*, Şahin Matbaa, Ankara.
- ARAL, V. (2007), *Hukuk ve Hukuk Bilimi Üzerine*, Filiz Kitabevi, İstanbul.
- ARIKAN, S. (2007), *Muğla Merkez İlköğretim Birinci Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi.
- ARSLAN, H., Ünal, M., Aslan, O., Gürkan, S.B., Alparslan, Z.N. (1996) “Pratisyen Hekimlerde Tükenme Düzeyi”, *Düşünen Adam*, Sayı 9, s. 3.
- ASAN, C. (1998), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, 1., Kardeşler Yayınları, Samsun.
- ASLAN L. (2006), *Harvard Business Review On Women In Business Harvard Business School Pres Dergisinden Seçmeler: İş Yaşamında Kadınlar*, MESS yayın no: 494, İstanbul.
- AVŞAROĞLU, S., Deniz, M. E. ve Kahraman, A. (2005). “Teknik Öğretmenlerde Yaşam Doyumu İş Doyumu Ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 14, s. 115 – 129.
- AYDIN, İ. (2003), *Eğitim ve Öğretimde Etik*, PegemA yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, M. (1994), *Eğitim Yönetimi*, Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.

- ATAÜNAL, A. (2003), *Niçin ve Nasıl Bir Öğretmen?*, Milli Eğitim Vakfı Yayınları, Ankara.
- BAHAR, E. (2006), *Tükenmişlik Sendromu: Otel İşletmelerinde Önbüro Çalışanlarında Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BALCI, A. (2007). *Etkili Okul: Kuram, Uygulama ve Araştırma*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- BALCI, E. (1992), *Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*, Adım Yayıncılık, Ankara.
- BAŞAR H. (1995), *Öğretmenlerin Değerlendirilmesi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- BAŞARAN, İ. E. (1989), *Eğitime Giriş*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- BAŞARAN, İ. E. (1996), *Türkiye Eğitim Sistemi*, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- BAŞÖREN, M. (2005), *Çeşitli değişkenlere göre rehber Öğretmenlerinin tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi (Zonguldak İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BAYBORA D. (2007), *Çalışma Yaşamında Yaş Ayrımcılığı*, Anadolu Üniversitesi İİBF yayınları, Eskişehir.
- BAYRAM H. (1992), *Eğitim Yüksekokullarında Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- BAYSAL A. (1995), *Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BEKATA N. M. (2000), *Sağlık Sektöründe Kadın*, TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Cem Web Ofset Basım, Ankara.
- BERKTAY F. (2004), “Kadınların İnsan Haklarının Gelişimi ve Türkiye”, *Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları*, No 7.

- BESLER, E. (2006), *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerde Tükenmişliğin İncelenmesi*, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- BİLGE N. (1994), *Hukuk Başlangıcı*, Turhan Kitabevi, Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1988), *Eğitim Yöneticiliği*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara.
- BUDAK, G., Sürgevil, O. (2005). “Tükenmişlik ve Tükenmişliği Etkileyen Örgütsel Faktörlerin Analizine İlişkin Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama”, *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, Sayı 20(2),s. 95-108.
- BURSALIOĞLU, Z. (1982) “Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar” *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, No:107, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z. (1981), *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri*, A.Ü. Eğitim Fak. Yayınları, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z. (1994), *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z. (2000), *Eğitiminde Yönetimi Anlamak, Sistemi Çözümlemek*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004), *Veri analizi el kitabı*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- CELEP, C. (1997), “Öğretmen Yeterlik Duygusu”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, Ocak/Şubat 1997, s: 27–32.
- CELEP, C. (2000), *Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- CELEP, C. (2004), *Meslek Olarak Öğretmenlik*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÇAĞLAYAN, A. (2004), *Eğitimde Özlenen Öğretmenler*, Ağaç Yayıncılık, İstanbul.
- ÇAM, O. (1992), “Tükenmişlik Envanterinin Geçerlik ve Güvenirliğinin Araştırılması”, *VII. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı*, s.155–156.

- ÇAM, O. (1995), *Tükenmişlik*, Saray Medikal Yayıncılık, İzmir.
- ÇAVUŞOĞLU, İ. (2005), *Endüstri Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Bazı Kişisel Değişkenlerin Arasındaki İlişki (Bolu İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim.
- ÇELİK, V. (1999), *Eğitimsel Liderlik*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ÇELİKKAYA, H. (1999), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- ÇELİKTEN, M; Şanal, M.; Yeni, Y. (2005), “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19,2, s. 207–237.
- ÇETİNDAGLI, R. (1996), "2000'li Yıllara Girerken". *Yeni Türkiye: Eğitim Özel Sayısı*, Sayı:7.
- ÇİMEN, S. (2007), *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÇOKLUK, Ö. (2000), *Örgütlerde Tükenmişlik, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- DALKIRANOĞLU, T. (2006), *Çalışma Yaşamında Kadın İşgücü ve Cinsiyet Ayrımcılığı: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİR A. (2007), *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesinde ve Türk Hukukunda Ayrımcılık Yasağı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİRKOL, İ. (2006), *Avukatlarda İş Doyumu, Tükenmişlik ve Denetim Odağının Bazı Demografik Değişkenler Bağlamında İncelenmesi*, Mersin Üniversitesi.
- DEMİRKOLLU C. (2007), *Ayrımcılığa İlişkin Ulusal ve Uluslararası Düzenlemeler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- DENİZ A. (2004), *Eğitim Yöneticilerine Öneriler*, Zambak Yayınları, İstanbul.
- DERE B. (2000), Okul Yönetiminde Denge, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı 148 (Ekim, Kasım, Aralık).
- DEV, D. v.d. (2002), *Eğitim Yöneticiliği*, Nobel Yayınevi, Ankara.
- DİLSİZ B. (2006), *Konya İlindeki Ortaöğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik ve İş Doyumu Düzeylerinin Bölgelere Göre Değerlendirilmesinin Çok Değişkenli İstatistiksel Analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Fakültesi.
- DOLUNAY, A. B. (2001), *Keçiören İlçesi Genel Liseler Ve Teknik-Ticaret- Meslek Liselerinde Görevli Öğretmenlerde Tükenmişlik Durumu Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DUYMAZ, R. (2007), *İdealist Öğretmen*, 3F yayınevi, İstanbul.
- EKERBİÇER, H.; Çelik, M.; Aral, M. ve Buğdaycı, R. (2002), “Kahramanmaraş’ta Çalışan Hekimlerde Mesleksi Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Kişisel Özelliklerle İlişkisi”, 8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, *Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi Halk Sağlığı anabilim Dalı Kongre Kitabı 2*, Diyarbakır.
- EMRE O. (2010), *İş İlanlarında Ayrımcılık: Kocaeli İli Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERDEN M. (2001), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- EREN, E. (1989), *Yönetim Psikolojisi*, İşletme İktisadi Enstitüsü Yayın, İstanbul.
- EREN, E. (2001), *Yönetim ve Organizasyon (Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar)*, Beta Yayıncılık.
- ERGİN, C. (1992), “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin Uyarlanması”, 7. *Psikoloji Kongre Kitabı*, Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.

- ERKOÇ, Z. (2000), “Ortaöğretimde Öğretim Lideri Profili ve Yönetimde Kalite”, *Human Researces*, Mart-Nisan, s. 72–92.
- ERSOY F. (2001), “Tükenmişlik Sendromu”, *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, Sayı 2, s. 11–17.
- ERŞEN U. B. (2006), *Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi ve Denetim Mekanizması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ERTUĞRUL, H. (2000), *Öğretmenin Başarı Kılavuzu*, Nesil Yayınları, İstanbul.
- ESKİCUMALI, A. (2002), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Pegem A Yayıncılık Ankara.
- EYUBOĞLU, D. ve İncir G. (2000), *Bankacılık Sektöründe Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık*, TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- FİŞEK, K. (1975), *Yönetim*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara.
- GEMALMAZ, M. S. (2010), *Ulusalüstü İnsan Hakları Hukukunun Genel Teorisine Giriş*, Legal Yayıncılık, İstanbul.
- GÖZÜBÜYÜK, Ş. (2002), *Hukuka Giriş ve Hukukun Temel Kavramları*, Turhan Kitabevi, Ankara.
- GÜLER, S. B. (2005), *Örgüt Kültürü İçinde Cinsiyet Ayrımcılığı Ve Kadınların İşyerinde Karşılaştıkları Mesleki Baskılar: Trakya Bölgesi İmalat Sektöründe Kadın Çalışanlar Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜLLÜCE A. Ç. (2006), *Mesleki Tükenmişlik ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki (Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜLMEZ, M. (2009), *İnsan hakları ve Avrupa birliği Hukukunda Ayrımcılığın Kaldırılması ve Türkiye*, Belediye İş Yayınları, Ankara.

- GÜNDÜZ, H. (2006), *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri (Diyarbakır Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- GÜRSEL, M. K. (2002), “Kamu Görevine Girişte Kadın – Erkek Eşitliği Konusunda Bir Değerlendirme”, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt: 4, Sayı: 2, s. 27-57, İzmir
- ILGAR, L. (2000), *Eğitim Yönetimi Okul Yönetimi Sınıf Yönetimi*, Beta Yayınları, İstanbul.
- IZGAR H. (2001), *Okul Yöneticilerinde Tükenmişlik Nedenleri, Sonuçları ve Başaçıkma Yolları*, Nobel Yayın, Ankara.
- IZGAR, H. (2003), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Eğitim Kitapevi Yayınları. Konya.
- İNCEOĞLU, S. (2006), “Anayasa Mahkemesi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi Kararlarında Eşitlik ve Ayrımcılık Yasağı”, *Çalışma ve Toplum*, Sayı:4.
- İNCEOĞLU, S. (2001), “Türk Anayasa Mahkemesi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi Kararlarında Eşitlik ve Ayrımcılık Yasağı Çerçevesinde Af, Şartla Salıverme, Dava ve Cezaların Ertelenmesi”, *Anayasa Yargısı*, Sayı 18, s. 41–70, Ankara.
- İŞBAŞI, J. Ö. (2000), *Çalışanların Yöneticilerine Duydukları Güvenin ve Örgütsel Adaletle İlişkin Algılamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışının Oluşumundaki Rolü: Bir Turizm Örgütünde Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KAÇMAZ, N. (2005). “Tükenmişlik (BURNOUT) Sendromu”, *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, Sayı 68, s. 29-32.
- KALE, F. (2007), *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARASAR, N. (2002), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınevi, Ankara.

- KAYA, B. (2009), *Ebelerin İş Doyumu Ve Tükenmişlik Durumlarını Etkileyen Faktörler*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- KAYA P. A. (2007), *Avrupa Birliği ve Türk İş Hukuku Bağlamında Eşitlik İlkesi*, Nobel yayın dağıtım, Ankara.
- KAYA, Y. K. (1996), *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*, Bilim Yayınları, Ankara.
- KAYABAŞI, Y. (2008), “Bazı Değişkenler Açısından Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 20, s. 191-212.
- KİBAR, B. E. (2010), *Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi Bağlamında Ayrımcılık Yasağı*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KORKUT, L. (2009), *Ayrımcılık Karşıtı Hukuk*, Adres Yayınları, Ankara.
- KOZAK, M. (2001), “Türkiye’de Konaklama Sektörü ve Çalışan Kadınların Tükenmişlik Durumları Üzerine Bir Araştırma”, *Gazi Üniversitesi Turizm Akademik Dergisi*, Sayı: 2, s. 11-12.
- KURŞUN, Ö. (2006), *İş Hukukunda Eşit Davranma İlkesi ve Cinsiyet Temelli Ayrımcılık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1986), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, A.Ü. Basımevi, Ankara.
- MAYATÜRK, E. (2006), *Çalışma Yaşamında Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MAZLUMDER (2008), *Türkiye’de Dini Ayrımcılık Raporu*, Çınar matbaacılık, Ankara.

- MİLAS, H. (2008), “Ayrımcılık ve Sağlığımıza Zararları”, *Düşünen Siyaset Dergisi*, Sayı 23, s. 301–314.
- MOON G. (2009), *Pozitif Ayrımcılık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.
- MURAT, M. (2003), Üniversite Öğretim Elemanlarında Tükenmişlik. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 19 (2), s. 25–34.
- OKTAY, C. 1983), *Yükselen İstемler Karşısında Türk Siyasal Sistemi ve Kamu Bürokrasisi*, İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- ORUÇ S. (2007), *Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adana İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖKTEM E. (2009), *İlköğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi (Afyonkarahisar- Sandıklı Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖREN, N. ve Türkoğlu, H. (2006), “Öğretmen Adaylarında Tükenmişlik”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, Bahar, Sayı 16.
- ÖRMEN, U. (1993), *Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi
- ÖZÇALIK, S. 2009), *Ötekileşme ve İşlevleri*, Hacettepe Üniversitesi.
- ÖZER, E. 2008), *Kadrolu ve Kadrosuz İlköğretim Öğretmenlerinin Birbirleri ve Meslekleri Hakkındaki Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZER, R. (1998), *Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi.

- ÖZİPEK, A.(2006), *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerde Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Nedenleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZKAN, R. (2005), *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar, Yıl:33, Sayı:166.
- ÖZKANLI, Ö. ve Korkmaz A. (2000), *Kadın Akademisyenler*, A.Ü. Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayını, Ankara.
- ÖZKAYA, H. (2006), *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZPOLAT, A. (2002), *Sosyolojik Açından Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenlerin Toplumdaki Yeri (Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algularına Göre)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZPOLAT, A. 2005, “Öğretmenlik Mesleğindeki Değişmelerin Tarihsel ve Toplumsal Bağlamı”, *Milli Eğitim Dergisi*.
- ÖZTÜRK, A. (2006), *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Yetenekleri İş Doyumları ve Tükenmişlik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırmalı olarak İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZTÜRK, C. (2001), *21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. (Ed: Oğuz ve Diğerleri). 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi, Sedar Yayıncılık, İstanbul.
- ÖZTÜRK, .A., Tolga, Y., Şenol, V., Günay, O. (2008). “Kayseri İlinde Görev Yapan Sağlık İdarecilerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi”, *Erciyes Tıp Dergisi*, 30(2), s. 92-99.
- ÖZYURT G. A. (2007), *Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Anlayışı İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliğinin Karşılaştırılması: Çaycuma Alan*

Araştırması Örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ROHLEN, T. P. (1987), *Japonya'da Maneviyat Eğitimi*, (Çev. Turan YAZGAN), Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, İstanbul.

SABUNCUOĞLU, Z. (1996), *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi Kitabevi Yayınları, Bursa.

SALMAN F. (2007), *Hep Yenik Başlama Duygusu Türkiye'de Ayrımcılık Uygulamaları: Mağdurlar ve Uzmanlar Anlatıyor*, Odak Ofset Matbaacılık, Ankara.

SARIKAYA, P. (2007), *Tükenmişlik Sendromunun Denetim Odağı ile İlişkisi ve Bir Uygulama*.

SAYAR, G. (2008), *İşveren Ve Yönetici Profili Açısından Cinsiyet Ayrımcılığı (Ücret, Terfi, İşe Alma): Gaziantep İli Örneği*, Yayınlanmamış Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SELÇUK, Z. (1999), *Gelişim ve Öğrenme*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

SEVİMLİ, F. ve İşcan, Ö. F. (2005), "Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu", *Ege Akademik Bakış – Ekonomi, İşletme, Uluslararası İlişkiler ve Siyaset Bilimleri Dergisi*; Cilt:5, s.1-2.

SEYMEN O. A. ve BOLAT T. (2005), "Örgütlerde Bedensel ve Zihinsel Engelli İşgören Ayrımcılığı: Uygulamalı Etik Boyutuyla Bir Değerlendirme", *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi: Öneri*; Cilt: 6 (23), s. 35-45.

SEZGİN, İ. (1984), "Mesleki ve Teknik Eğitimin Eğitim Hizmetlerindeki Yeri ve Önemi", *Tercüman Milli Eğitim Sempozyumu*, Ankara.

SEZGİN, S. A. (2006), *Hastane Okullarında Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi.

- SÖNMEZ, D. Z. (2006), *Acil Servislerde Çalışan Hemşirelerin Tükenmişlik Düzeylerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- SUCUOĞLU B. ve Kuloğlu N. (1996) *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), s. 46.
- SÜRGEVİL, O. (2005), *Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörler: Akademik Personel Üzerinde Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞAHİN, A. E. (1996), Okul Müdürlerinin Eylemleri Planlayıp Uygulamada Karşılaştıkları Engeller, *Eğitim Yönetimi Dergisi*, Ankara.
- ŞAHİN D. E. (2006), *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri (Ankara İli İlköğretim ve Ortaöğretim Okulları Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ŞENEL, A. (1969), “Eşitlik Kavramı ve Tarihsel Gelişmesi”, *Yavuz Abadan’a Armağan*, AÜSBF yayınları, Ankara.
- ŞENESEN G. G. ve Pulhan E. (2000), *Kadın İstihdamı İçin Yeni Perspektifler ve Kadın İşgücüne Muhtemel Talep*, TC Başbakanlık Kadının Statüsü ve Sorunları Genel Müdürlüğü.
- ŞEŞEN E. (2006), *Gazetelerde Yayımlanan İş İlanlarında Ayrımcılık ve Fırsat Eşitliği Türkiye ve İngiltere Karşılaştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ŞİŞMAN, M. (2000), *Öğretim Liderliği*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ŞİŞMAN, M ve Acat, B. (2003), Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi, *Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, Cilt 13.
- TAYMAZ, H. (1995), *Okul Yönetimi*, Saypa Yayınları, Ankara.
- TAYMAZ, H. (2000), *Okul Yönetimi*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- TDK Türkçe sözlük (2005), 10.baskı, Ankara.

- TİTREK, O. (2009), “Okul Türüne Göre Okullardaki Örgütsel Adalet Düzeyi”, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt 6, Sayı 2, s. 551–573.
- TOPÇU, Z. N. (1995), *Türk Öğretim Sisteminde İlköğretim Öğretmenlerini Güdüleme Sorunları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- TORTOP N., İşbir E., Aykaç B. (1999), *Yönetim Bilimi*, Yargı Yayınevi, Ankara.
- TORUN, A. (1995), *Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi.
- TORUN, A. A. (1996), “Stres ve Tükenmişlik”, *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi*, Türk Psikologlar Derneği Yayını.
- TUĞRUL, B., Çelik, E. (2002), “Normal Çocuklarla Çalışan Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 12, s. 1-11.
- TUNCAY, C. (1982), *İş Hukukunda Eşit Davranma İlkesi*, İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayını, İstanbul.
- TURNER, B. (1986), *Eşitlik*, (Çeviren: Bahadır Sina Şener), Dost Kitabevi, Ankara.
- TURPÇU, M. (2004), *Avrupa Birliği Hukukunda İş Yerinde Ayrımcılık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TÜMKAYA, S. (1996), *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.
- TÜRKER P. (2007), *İlköğretim 1. Kademe Öğretmenlerinde Algılanan Problem Davranış Düzeyleri ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenlere Göre Tükenmişliğin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TÜRKKAYA, A. (1996), *Çatışmaların kaynağı olarak Ayrımcılık*, A.Ü.S.B.F. İnsan Hakları Merkezi Yayınları, Ankara.

- TÜRKMEN, İ. (1992), *Etken İletişim Modeli*, MPV Yayınları, Ankara.
- UÇMAN, H. (2006), *MEB'in Öğretmen İstihdam Biçimleri*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.
- ULUCAN, D. (2000), “Yeniden yapılanma Sürecinde İş Hukuku Açısından Eşitlik İlkesi ve Uygulanması”, *İş Hukuku ve Sosyal Güvenlik Hukuku Türk Milli Komitesi Prof. Dr. Turhan Esener'e Armağan*, Ankara.
- ULUSOY Z. D. (2008), *Ayrımcılıkla Mücadelede Bir Araç Olarak Etnik Veri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜNAL, S. ve Ada S. (2001), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- ÜNLÜ T. (2009), *Eşitlik İlkesi ve Pozitif Ayrımcılık*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Selçuk Üniversitesi.
- ÜREDİ, L. (2006), *İlköğretim I. ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- VIZLI, C. (2005), *Görme Engelliler İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerle Normal İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Karşılaştırılması Üsküdar İlçesi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- VURAL, B. (2004), *Yetkin-İdeal Vizyoner Öğretmen*, Hayat Yayınları, İstanbul.
- YALÇIN N. *Muhasebe Meslek Mensubu Kadınların Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık Nedeni İle Yasadığı Mesleki Sorunlar Ve İstanbul İli Saha Araştırması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

- YILDIRIM, S. (2007), *Anaokulu Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeyi ve Umutsuzluk Düzeyleri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YILMAN, M. (1992), *Öğretmenlik Mesleği ve Meseleleri*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
- YILMAN, M. (2006), *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- YİĞİT, A. (2007), *Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Tükenmişlik ve Ruh Sağlığı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YUNGUL, N. T. (2006), *Sınıf Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YÜKSEL, M. O. (2000), *Karşılaştırmalı Hukuk Işığında: Türk İş Hukukunda Kadın-Erkek Eşitliği*, Beta Yayınları, İstanbul.

EKLER

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.34.09.00-044-66,66,2
Konu : Anket (Gülhanım ÇELİK)


23.05/2011

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İlgi : a) Valilik Makamının 18.05.2011 tarih ve 63458 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve
Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
c) Sakarya Üniversitesi'nin 15.04.2011 gün ve 708.08.03.83 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Gülhanım ÇELİK'in, ek listede isimleri yazılı İlköğretim Okullarında uygulanmak üzere "Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Görevli Yöneticilerin Uyguladığı Ayrımcılıklar ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin" konulu anket çalışması yapma isteği istekleri ilgil (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgil (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyuruların anketçi tarafından yapılmasını, işlem bitiminden sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçları Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Mustafa USLU
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

- EKLER :
1- İlgi (a) Valilik Oluru.
2- Liste
3- Anket soruları



İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü C Blok (Kültür Bölümü)
Büyük Postane Sk. No: 70 Sarıyer - Fatih / İSTANBUL
Tel (Sarıyer): (0212) 5192830-55 - 339, 340, 341
Dincköy: (0212) 4550677
E-Posta : kultur@imel.gov.tr
Elektronik Adres: istanbul.mel.gov.tr



Değerli Meslektaşım,

“İlköğretim okullarında görevli yöneticilerin uyguladığı ayrımcılıklar” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Anket ile toplanacak olan veriler tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Gülhanım Çelik
İsmetpaşa İlköğretim Okulu

BÖLÜM I – KİŞİSEL BİLGİLER

| | |
|---|---|
| Cinsiyetiniz | () Erkek () Kadın |
| Yaş Grubunuz | () 20-30 yaş () 31-40 yaş () 41 ve üzeri |
| Medeni haliniz | () Evli () Bekar |
| En Son Bitirdiğiniz Eğitim Kurumu | () Ön Lisans () Eğitim Fakültesi () Yüksek Lisans ve Doktora |
| Branşınız | () Sınıf Öğretmeni () Branş Öğretmeni (.....) |
| Toplam Hizmet Süreniz | () 1-10 yıl () 11-20 yıl () 20 yıl ve üzeri |
| İstihdam Tipi | () Kadrolu Öğretmen () Sözleşmeli Öğretmen () Ücretli/Vekil Öğretmen |
| İş arkadaşlarınızdan destek görüyor musunuz? | () Evet () Hayır |
| Okul yöneticilerinizden takdir görüyor musunuz? | () Evet () Hayır |
| Sizce aldığınız ücret yeterli mi? | () Evet () Hayır |

BÖLÜM II – ANKET SORULARI

| Her sorunun karşısında bulunan; (1)Kesinlikle katılmıyorum (2)Katılmıyorum (3)Fikrim yok (4)Katılıyorum ve (5)Kesinlikle katılıyorum anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Fikrim Yok | Katılıyorum | Kesinlikle Katılıyorum |
|---|-------------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1. Yüksek lisans, doktora gibi eğitim durumlarında ders saati ayarlama, gün boşaltma vb. kolaylıklar yapılması ya da zorluk çıkarılması istihdam türüne göre farklılık göstermektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Mazeret, sağlık vb. gibi izinlerde istihdam türüne göre zorluk ve kolaylık sağlanmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. İstihdam türüne göre yapılması istenilen evrak işleri de değişmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Ders programı ayarlanırken istihdam türü göz önünde bulundurulmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Ek ders, sınav görevi, egzersiz gibi maddi kazanç getirecek işler istihdam türüne göre verilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Ders materyalleri, bilgisayar gibi araç gereçleri kullanım konusunda istihdam türüne göre kolaylık ya da zorluk gösterilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Törenlere gitmesi için öğretmenler seçilirken istihdam türü göz önünde bulundurulmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Sınıflara öğretmen seçimi istihdam türüne göre yapılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Okul içerisinde, fotokopi, çıktı alma gibi kırtasiye işlemlerinde karşılaşılan olumlu ya da olumsuz davranışlar istihdam türüne göre değişmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Yönetici tarafından yapılan ödüllendirmelerde istihdam türüne göre farklılık görülmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Derslere geliş gidiş saatleri konusunda cinsiyete göre farklı davranılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Pano, okul dergisi vb. faaliyetlerde görevlendirilecek öğretmenlerin seçiminde cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Okul gezilerinde görevlendirilen öğretmenler cinsiyete göre belirlenmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ders anlatımı, öğrenciyle iletişim gibi konularda yapılan eleştiriler cinsiyete göre değişmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Sınıflara öğretmen seçilmesi sırasında cinsiyet farkı dikkate alınmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Nöbet tutulacak yerler cinsiyete göre belirlenmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Kıyafet konusunda yapılan değerlendirmelerde cinsiyete göre farklılık görülmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Kültür, belirli gün ve haftalar, TKY vb. çalışmalarda görevlendirilen öğretmenler cinsiyete göre değişmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Ücretli sınav görevlendirmeleri cinsiyete göre yapılmaktadır (Açıköğretim, ehliyet vb.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| sınavlar). | | | | | |
| 20. Seminer görevlendirmeleri cinsiyete göre verilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ücretli öğretmen alımında siyasi görüş etkili olmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Kimsenin katılmak istemediği seminerler ve herkesin katılmak istediği seminerlerde görevlendirilecek öğretmenin belirlenmesi siyasi görüşe göre yapılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Tatil günlerindeki zorunlu görevlerde siyasi görüş farklılığından dolayı hep aynı kişiler görevlendirilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Maaşla ödüllendirme, teşekkür, takdir vb. ödüllendirmelerde siyasi görüş etkili olmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Toplantı ve konuşmalarda siyasi görüşü yöneticiye yakın olan kişiler övülmekte farklı olan kişiler de olumsuz eleştirilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. İl dışı hizmet içi seminerlere görevlendirme yapılırken siyasi görüş etkili olmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Yöneticilerin okul içerisinde öğretmenle konuşma biçimi siyasi görüşe göre değişmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Kılık kıyafet konusunda siyasi görüşe göre olumlu ya da olumsuz eleştiri yapılmaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Zorunlu olarak herkesin katılması gereken törenlerde siyasi görüşü yöneticiyle benzer olan kişilere ayrıcalık tanınarak gelmemelerine izin verilmektedir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Yöneticiler sicil notu verirken siyasi görüşü dikkate almaktadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ

| Her sorunun karşısında bulunan; (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve (5) Her zaman anlamına gelmektedir. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız. | | Hiçbir zaman | Nadiren | Sık sık | Genellikle | Her zaman |
|--|---|--------------|---------|---------|------------|-----------|
| 1 | İşimden soğuduğumu hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Sabah kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Öğrencilerimin ne hissettiğini hemen anlarım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Bazı öğrencilere sanki insan değilmiş gibi davrandığımı fark ediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Bütün öğrencilerle uğraşmak benim için gerçekten çok yıpratıcı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Öğrencilerin sorunlarına en uygun çözüm yolunu bulurum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Yaptığım iş sayesinde öğrencilerin yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Bu işte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Bu işin beni giderek katılaştırmasından korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Çok şeyler yapabilecek güçteyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | İşimin beni kısıtladığımı hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Öğrencilere ne olduğu umurumda değil. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Doğrudan doğruya öğrencilerle çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Öğrencilerle aramda rahat bir hava yaratıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Öğrencilerle yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | İşimdeki duygusal sorunlara serinkanlılıkla yaklaşırım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Öğrencilerin bazı problemlerini sanki ben yaratmışım gibi davrandıklarımı hissediyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ÖZGEÇMİŞ

1986 yılında Erzurum ilinin Hınıs ilçesinde doğdu. İlköğrenimini Bursa Dumlupınar İO'da, ortaöğrenimi Bursa Çelebi Mehmet Lisesinde okul 2.si olarak tamamladı. 2003 yılında başladığı Dokuz Eylül Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünden 2007 yılında bölüm üçüncüsü olarak mezun oldu. Aynı yıl Karasu Namık Kemal İlköğretim Okulu'na öğretmen olarak atandı. 2008 yılında Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde yüksek lisans eğitimine başladı. Sakarya'da iki yıl çalıştıktan sonra İstanbul'un Sultangazi ilçesine atandı ve hala burada görev yapmaktadır.