



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
TÜKENMİŞLİKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ: ANKARA ÖRNEĞİ

Dilek ÖZCAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
TÜKENMİŞLİKLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ: ANKARA ÖRNEĞİ

INVESTIGATION OF PRINCIPALS' LEADERSHIP
AND TEACHERS' BURNOUT IN TERMS OF
SOME VARIABLES: ANKARA CASE

Dilek ÖZCAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2019

Kabul ve Onay

Dilek ÖZCAN'ın hazırladığı "Okul Müdürlerinin Liderliği İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ankara Örneği" başlıklı **bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU



Jüri Üyesi (Danışman)

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR



Jüri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Ömür ÇOBAN



Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından 26 / 06 / 2019 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Öz

Bu çalışmanın amacı Ankara’da görev yapan ortaöğretim okul müdürlerinin liderliği ve ortaöğretim öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerini bazı değişkenler açısından incelemektir. Araştırma Ankara ili merkezi ilçelerindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 354 öğretmen ile 2018-2019 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Maslach ve Jackson’ın (1981) geliştirdiği ve Ergin’in (1992) Türkçe’ye uyarlamasını yaptığı Maslach Tükenmişlik Envanteri; Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilmiş olup Karip (1998) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve araştırmacının geliştirdiği Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik sonuçları kabul edilebilir düzeydedir. Veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde, standart sapma, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA testi, çoklu doğrusal regresyon ve korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; okul müdürlerinin yüksek düzeyde liderlik stilline sahip oldukları görülmüştür. Okul müdürünün liderlik stillinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlere göre anlamlı bir fark göstermediği fakat okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Anadolu Lisesi okul müdürlerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi okul müdürlerinden daha çok liderlik davranışı sergiledikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamadıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre öğretmenlerin tükenmişliğinde anlamlılık bulunmazken; okul türü değişkenine göre anlamlı olduğu görülmüştür. Anadolu Lisesi öğretmenlerinin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerinden daha çok tükenmişlik yaşadıkları gözlenmiştir. Okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin tükenmişliği arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki olduğunu görülmüştür. Okul müdürlerinin liderliğinin tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu regresyon analizi ile ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar sözcükler: liderlik stilleri, dönüşümcü liderlik, mesleki tükenmişlik

Abstract

The aim of this study is to examine the leadership of secondary school principals in Ankara and the burnout of secondary education teachers in terms of some variables. The study was carried out with 354 teachers working in the secondary schools located in the central districts of Ankara province in 2018-2019 academic year. Relational model was used for the study. Maslach Burnout Inventory, developed by Maslach and Jackson (1981) and adapted into Turkish by Ergin (1992); Multi-Factor Leadership Scale, developed by Bass and Avolio (1995) and adapted into Turkish by Karip (1998) and Personal Information Form, developed by the researcher were used as the data collection tool. The reliability results of the scales are at acceptable level. Data were analyzed by SPSS 20.0 program. Arithmetic mean, standard deviation, t-test, ANOVA test, multiple linear regression and correlation were used to analyze the data. According to the results, it has been observed that school principals has a high level of leadership style. It has been concluded that the school principals' leadership style did not indicate a significant difference according to gender, age, seniority and educational status but it indicated a significant difference according to school type variable. It is seen that the school principals of Anatolian High School had more leadership style than the principals of Vocational and Technical Anatolian High School. It is found out that teachers who participated in the study did not have burnout experience. According to variables the sex, age, seniority and educational status, it is concluded that the burnout of teachers did not difference significantly; but It is concluded that there is a significant difference according to the school type variable. It is observed that Anatolian High School teachers experienced more burnout than the Vocational and Technical High School teachers. There was a low, negative and significant relationship between the leadership of school principals and teachers' burnout. Regression analysis showed that the leadership of school principals was a significant predictor of teachers' burnout.

Keywords: leadership styles, transformational leader, job burnout,

Teşekkür

Araştırmamın her aşamasında yanımda olan danışmanım, Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, en içten teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her aşamasında desteğini yanımda hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime, veri toplama sürecine katılan öğretmenlere teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sırasında kendilerinden ders aldığım kıymetli hocalarım Prof. Dr. Yüksel KAVAK ve Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na saygılarımı sunuyorum.

Araştırma esnasında, özellikle veri toplama sürecinde yanımda olan, maddi ve manevi desteğiyle süreci benim için kolaylaştıran değerli eşim Mehmet ÖZCAN'a teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	vii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
Araştırma Problemi.....	5
Sayıtlılar.....	6
Sınırlılıklar.....	6
Tanımlar.....	6
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	8
Liderlik Kavramı.....	8
Liderlik Kuramları.....	9
Çok Faktörlü Liderlik Kuramı.....	11
Tükenmişlik.....	17
Liderlik Tükenmişlik İlişkisi.....	26
İlgili Araştırmalar.....	27
Bölüm 3 Yöntem.....	35
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	35
Veri Toplama Süreci.....	39
Veri Toplama Araçları.....	39
Verilerin Analizi.....	42
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	46
Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerine İlişkin Bulgular Ve Yorum.....	46

Tükenmişliğe İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Tükenmişliği Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum.....	59
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	62
Sonuçlar.....	62
Öneriler	64
Kaynaklar	65
EK-A: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Kullanım	75
EK-B: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu Kullanım İzni	76
EK-C: Veri Toplama Aracı	77
EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	80
EK-D: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	81
EK-E: Etik Beyanı.....	82
EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	83
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	84
EK-Ğ: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	85

Tablolar Dizini

Tablo 1 <i>Liderlik Özellikleri</i>	8
Tablo 2 <i>Evren, Örneklemde Yer Alması Gereken ve Toplanan Veriler</i>	36
Tablo 3 <i>Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları</i>	37
Tablo 4 <i>Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları</i>	37
Tablo 5 <i>Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları</i>	38
Tablo 6 <i>Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları</i>	38
Tablo 7 <i>Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları</i>	39
Tablo 8 <i>Liderliğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları</i>	41
Tablo 9 <i>Tükenmişliğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları</i>	42
Tablo 10 <i>Liderliğin Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	42
Tablo 11 <i>Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri</i>	43
Tablo 12 <i>Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları</i>	44
Tablo 13 <i>Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları</i>	46
Tablo 14 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları</i>	47
Tablo 15 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	48
Tablo 16 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları</i>	49
Tablo 17 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları</i>	51
Tablo 18 <i>Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları</i>	52
Tablo 19 <i>Tükenmişliğe İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları</i>	53
Tablo 20 <i>Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları</i>	54
Tablo 21 <i>Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları</i>	55
Tablo 22 <i>Okul Müdürlerinin Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları</i>	56

Tablo 23 Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 24 Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları	58
Tablo 25 Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayı Sonuçları	59
Tablo 26 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilinin Öğretmenlerin Tükenmişliği Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları	61

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

α : Alfa Değeri

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

F: Varyans

LMX: Leader-Member Exchange Theory; Lider-Üye Değişim Teorisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: Katılımcı Sayısı

Ort. Ortalama

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

SMT: Senior Management Team

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

Sd. : Serbestlik Derecesi

Ss: Standart Sapma

t: t Puanı

vd. : ve diğerleri

β : Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

Bilgi çağının ve değişimin baş döndürücü bir hızda ilerlediği günümüzde, bu değişimden okullar, okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerde etkilenmektedir. Değişimin yönetilemediği okullarda öğretmenler sorunlarla baş başa kalmakta, sorunları çözemeyen öğretmenler de mesleki tükenmişlik yaşamaktadır. Bu noktada öğretmenlerin mesleki tükenmişlik yaşamamaları için değişimi ve süreci yönetebilen dönüşümcü liderlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Çağımızın önemli problemlerinden biri haline gelen tükenmişlik sendromu; insanların işlerinde oluşturdukları ilişkilerin kötüleşmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. İş hayatını olumsuz etki eden tükenmişlik kavramı ilk kez 1970'li yıllarda Freudenberg tarafından ortaya atılmıştır. Freudenberg, tükenmişliği "başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu" olarak tanımlamıştır (Freudenberg, 1974).

Tükenmişlik alanında birçok model ortaya atılmış (Cherniss Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli) ve tanımlanmış olmakla birlikte bu alanda yoğun çalima gerçekleştiren ve alana öncülük eden Maslach olmuştur. Maslach tükenmişliği "iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom" olarak ifade etmiştir (Maslach ve Jackson, 1981).

Pines ve Aronson tükenmişliği fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme olmak üzere 3 boyutta tanımlamışlardır. Fiziksel tükenme; zayıflık, enerjinin azalması ve süregelen yorgunluk ile ifade edilmektedir. Duygusal tükenme; umutsuzluk, çaresiz

hissetme ve köşeye sıkışma duygularıyla ortaya çıkmaktadır. Zihinsel tükenme ise; kişinin işine, kendine ve hayata negatif tutumlarla yaklaştığı bir boyut olarak tanımlanmaktadır (Pines ve Aronson, 1988).

Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, kişisel özellikler ve beklentiler, örgütsel bağlılık, iş tutumu, iş tatmini ve özel sorunlar gibi bireysel faktörler tükenmişliğe neden olmaktadır (Ağaoğlu ve diğerleri, 2004).

Yoğun iş yükü, kurumda yaşanan gerilim, rol karmaşası, eğitim seviyesi, karara katılma durumu, kurum içi iletişim ve toplumsal etkenler örgütsel tükenmişliğe neden olmaktadır (Izgar, 2001; akt: Otacıoğlu, 2008).

Tükenmişliğin fiziksel belirtilerini baş ağrısı, mide-bağırsak hastalıkları, kas gerginliği, hipertansiyon, soğuk algınlığı, grip nöbetleri ve uyku bozuklukları oluşturmaktadır (Maslach ve Leiter, 1997). Tükenmişliğin psikolojik belirtilerini kaygı, işe yabancılaşıma, işten duygusal ve bilişsel olarak uzaklaşma, depresyon ve hayal kırıklılığı; tükenmişliğin davranışsal belirtilerini ise iş performansında azalma, işten uzaklaşma, işe geç gelmeyi alışkanlık haline getirme ve işten ayrılma oluşturmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, (2001).

Tükenmişlik en fazla insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda olan, itfaiyeci, doktor, öğretmen, hemşire, yönetici polis, avukat, diş hekimi, psikolog ve çocuk bakıcısı gibi mesleklerde karşılaşılmaktadır (Girgin, 2011;Tutar, 2011). Öğretmenlik mesleği fedakârlık ve etkili iletişim istediği için öğretmenler duygusal olarak tükenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1993).

Öğretmenler çalıştıkları okullarda; disiplin problemleri, kalabalık sınıflar, bürokratik işler, velilerle iletişimde güçlük, materyal eksikliği, rol karmaşası, şiddet korkusu, sınıf kontrolü eksikliği ve yardımcı olmayan müdür gibi problemlerle karşılaşınca tükenmişlik yaşamaktadır.

Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik, yalnızca öğretmenin kişisel sağlığını ve aile hayatını etkilemez aynı şekilde öğretmenin verdiği eğitimin kalitesinde düşüşe neden olarak yöneticileri, öğrencileri ve toplumun tüm kesimini etkileyebilmektedir.

Bu çerçevede öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlikte liderler olarak okul müdürlerinin önemi göz ardı edilemez. Değişimi ve süreci yönetebilen dönüşümcü liderler öğretmenlerin yaşadığı sıkıntıyı hafifletmektedir. Liderlikle ilgili literatürde

birçok tanım yer almaktadır. Liderlik, amaç ve vizyona ulaşmak için izleyenleri etkileyebilme yeteneğidir (Robbins ve Judge 2015).

Liderlikle ilgili araştırmalar 20. yüzyılda artış göstermiş ve sonrasında kuramlar ortaya çıkmaya başlamıştır. 1920'lerde özellikler kuramı ortaya çıkmıştır. Bu kuramla liderlerin sahip olduğu ayırt edici özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. 1940'lara gelindiğinde ise liderin davranışına ve performansına odaklanan davranış kuramı ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllardan itibaren ise durumsallık teorisi ortaya çıkmıştır (Goffee ve Jones, 2011). Bu teoriye karşılaşılan her durum farklı liderlik özellikleri, yaklaşımları veya davranışları şekilleri gerektirmektedir. Bu sebeple bu kuramda lider, içinde bulunduğu şartlara göre davranışlarını şekillendirmektedir (Necip,2008).1980'li yıllarda sınırları aşan teknolojik gelişme ve baş döndürücü değişim, yöneticilik ve liderlik bakış açısına yeni yaklaşımlar getirmiş ve vizyoner liderlik ortaya çıkmıştır (Sezgül, 2010).

1990 yılı ve sonrasında ise modern liderlik yaklaşımları gelişmeye başlamıştır. Modern liderlik yaklaşımları olarak bilinen yaklaşımlar 1978 yılından itibaren Burns ve Bass'ın yaptıkları çalışmalarla yeni boyutlar kazanmaya başlamıştır. Bunlar temel olarak; etkileşimci liderlik, dönüşümcü liderlik, karizmatik liderlik, stratejik liderlik ve hizmetkâr liderliktir (Bektaş, 2016).

Kültürel liderlik, cinsiyet ve liderlik, kuantum liderlik (Erçetin, 2000), öğretimsel liderlik, etik liderlik, super liderlik ve öğrenen liderlik (Çelik,1999) modern liderlik yaklaşımları arasında yer almaktadır.

Çok Faktörlü Liderlik, literatürde en çok rastlanan ve araştırmalarda en çok kullanılan teorilerden birini oluşturmaktadır. Çok faktörlü liderlik teorisinde, yer alan dönüşümcü liderlik modern liderlik yaklaşımlarından birini oluşturmaktadır (Bass, 1985).

Dönüşümcü liderlikle ilgili literatürde birçok tanım yer almakla birlikte burada bir kaçına yer verilmiştir. Dönüşümcü liderler, çalışanlarına ilham verir, enerji verir ve entelektüel olarak da teşvik eder. Yöneticiler, eğitimle dönüşümcü lider olmak için gerekli teknik ve nitelikleri elde edebilir (Bass, 1990).

Dönüşümcü liderler, toplumsal gelişmelere rağmen değişimle baş ederek yeni fırsatlar sunan, problemlerin çözülmesi için astlarına destek olan ve

onlara motivasyon sağlayan, var olan olanakları etkili değerlendirerek örgüte yeni vizyon kazandıran kişilerdir (Açıkalın, 2000).

Dönüşümsel liderler, çalışanlarının her birinin özel gelişim gereksinimlerine dikkat ederek kişiselleştirilmiş düşünceleri ortaya koyarlar. Çalışanların işleri, bu ihtiyaçları göz önünde bulundurarak, kurumun gereksinimlerini de dikkate alarak tasarlanmıştır. Bir çalışan, bir proje ekibine liderlik edecek deneyime ihtiyaç duyar. Bir başkasının, gelişmiş bir bilgisayar programlama dersinde öğrendiklerini pekiştirmek için bir fırsata ihtiyacı vardır. Dönüşümcü lider çalışanların ihtiyaçlarına göre onlara görevler verir (Bass, 1990).

Bass (1997) dönüşümsel liderliği; idealleştirilmiş etki, esinsel motivasyon (telkinle güdüleme), entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama olmak üzere dört boyutta ele almaktadır.

Tükenmişlik kapsamında; Friesen ve Sarros (1989) yönetici ve öğretmenlerin tükenmişliğini, Friedman (1991) öğretmenlerin tükenmişliğini, Izgar (2000) okul müdürlerinde tükenmişliğini, Gündüz (2005) öğretmenlerin tükenmişliğini, Avşaroğlu ve diğerleri (2005), öğretmenlerde tükenmişliği, Kokkinos (2007) ilkokul öğretmenlerinde tükenmişliği, Polatçı (2007) akademisyenlerin tükenmişliği, Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) öğretmenlerin tükenmişliğini, Kayabaşı (2008) öğretmenlerin tükenmişliğini, Maslach ve Leiter (2008) çalışanlarda tükenmişliği, Stoker (2008) grup üyelerinin tükenmişliğini, Girgin 2011 öğretmenlerin tükenmişliğini, Karahan ve Uyanık-Balat (2011) eğitimcilerin tükenmişliğini, Tetik, Polat ve Ercengiz (2012) öğretmenlerin tükenmişliğini, Atila (2014), öğretmen ve okutmanlarda tükenmişliği, Kamemghamsari (2015) öğretmenlerin tükenmişliğini, Çolak (2017) yönetici ve öğretmenlerin tükenmişliğini, Alga (2016) yöneticilerin liderliği ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Liderlik stilleri kapsamında; Açıkalın (2000) dönüşümcü liderliği, Kelloway, Barling ve Helleur (2000) dönüşümsel liderliği, Bess ve Goldman (2001) beş liderlik teorisini (durumsal, karizmatik, dönüşümsel, hedef-amaç ve lider-üye değişimi), Çelik, Eryılmaz (2006) dönüşümcü liderliği, Cemaloğlu (2007b) liderlik tarzlarını, Stoker (2008) liderlik tarzlarını, Emir, Acar (2012) liderlik tarzları, Aytekin (2014) durumsal liderlik ile öğretimsel liderliği, Sevinç-Kabaş (2015) liderlik

tarzlarını, Tozal (2015) liderliği, Dalgıç (2015), okul müdürlerinin liderlik stillerini, Aslan (2016) liderlik tarzlarını, Vural (2016) liderlik stillerini, Esen (2016) okul müdürlerinin liderlik stillerini ve Tekbulut (2017) liderlik stillerini incelemiştir. Ancak, yerli ve yabancı alanyazın taramalarında okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliği arasındaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma da Ankara ili merkezi ilçelerindeki ortaöğretim okullarında (Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi) görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderliği ve öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri bazı değişkenler açısından incelenmiştir.

Öğretmenlerin yaşayacağı tükenmişlik, yalnızca öğretmenin kişisel sağlığını bozmakla kalmaz aynı zamanda öğretmenin verdiği eğitimin kalitesinde düşüşe neden olarak yöneticileri, öğrencileri ve toplumun tüm kesimini etkilemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin tükenmişlik durumlarının araştırılması hem günümüze hem de ilerleyen zamanlardaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin iyileştirilmesine katkı sağlaması noktasında önemlidir. Araştırmanın eğitim-öğretim faaliyetlerinde bulunan yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve ailelere katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma Problemi

Ankara ili merkezi ilçelerindeki resmi ortaöğretim liselerinde (Anadolu Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi) görev yapmakta olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt problemler. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

- 1- Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ne düzeydedir?
- 2- Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa,

- c. Okul türüne
 - d. Mesleki kıdeme,
 - e. Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin tükenmişliği ne düzeydedir?
- 4- Tükenmişliğe ilişkin görüşler;
- a. Cinsiyete,
 - b. Yaşa,
 - c. Okul türüne
 - d. Mesleki kıdeme,
 - e. Eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin tükenmişliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 6- Okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlılar

Araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin araştırmada kullanılan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkezi ilçelerindeki resmi ortaöğretim liselerinde (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi) görev yapmakta olan öğretmenler ile ulaşılan verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Tükenmişlik: Bireyin fiziksel, zihinsel ve psikolojik olarak yıpranmasıdır (Pines ve Aronson, 1988).

Liderlik: Amaç ve vizyona ulaşmak için izleyenleri etkileyebilme yeteneğidir (Robbins ve Judge, 2015).

Liderlik stilleri: Çok faktörlü liderlik teorisinde, liderlik sürdürümcü, dönüştürücü ve liderlik davranışlarının sonuçları bölümlerinden oluşmaktadır. (Bass,1985).

Dönüştürücü liderlik: Dönüştürücü liderlikte liderler, çalışanlarına ilham verir, enerji verir ve entelektüel olarak da teşvik eder (Bass, 1990).

Öğretmen: Araştırmaya dâhil olan Ankara ili merkezi ilçelerindeki resmi ortaöğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Liderlik Kavramı

Liderlik kavramına ilişkin geçmişten günümüze birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlara aşağıda yer verilmiştir.

Liderliğin tanımı.

Northouse (2013) liderliği, demokrasi, sevgi ve huzur olarak tanımlarken Robbins ve Judge (2015) değişim ile başa çıkabilmek olarak tanımlamıştır. Liderlik, amaç ve vizyona ulaşmak için izleyenleri etkileyebilme yeteneğidir (Robbins ve Judge 2015).

Liderlik özellikleri.

Tablo 1

Liderlik Özellikleri

Stogdill (1948)	Mann (1959)	Stogdill (1974)	Lord,DeVa der ve Alliger (1986)	Kirkpatrick ve Locke(1991)	ve Zaccaro,Kemp ve Bader (2004)
Zeka	Zeka	Başarı	Zeka	Yönlendirmek	Bilişsel yetenekler
Uyanıklılık	Erkeksilik	Kararlılık	Erkeksilik	Motivasyon	Dışa dönüklük
Anlayış	Uyum	Anlayış	Güç	Bütünlük	Dürüstlük
Sorumluluk	Güç	Girişkenlik		Güven	Duygusal istikrar
Girişkenlik	Dışa dönüklük	Kendine güven		Bilişsel yetenekler	Açıklık
Kararlılık	Tutuculuk	Sorumluluk		İş (Task) bilgisi	Uygunluk
Kendine güven		İş birliği			Motivasyon
Sosyallik		Hoşgörü			Sosyal Zeka
		Zeka			Öz izleme
		Sosyallik			Duygusal Zeka
					Problem çözme

(Northouse,2013,s.38)

Liderlik Kuramları

Özellik kuramları. Özellikler Kuramı; Büyük Adamlar Yaklaşımı olarak bilinen ve bu yaklaşımı savunan kişilerin ortaya koyduğu bir yaklaşımdır. Gandhi, Napolyon vb. gibi adından söz ettiren liderlerin hangi özelliklere sahip olduğu merak edilmiş ve bu kapsamda yapılan araştırmalar neticesinde bireylerin doğuştan liderlik vasfına sahip olduğu görüşü ortaya çıkmıştır (Hogg ve Vaughan, 2006;akt: Yalçın,2016). Özellikler yaklaşımında liderlerin entelektüel, içsel, toplumsal, bireysel ve fiziksel özelliklerine odaklanılmıştır. Bunlar; yaş, uzunluk, kilo, yakışıklılık, dayanıklılık, akıllılık, iletişim becerisi, güvenilir olmak ve kendinden emin olmak olarak ele alınabilir (Eren, 2001).

Araştırmacılar "Büyük Beş" kişilik çerçevesinde özellikleri dışadönüklük, uyumluluk, sorumluluk, duygusal kararlılık ve deneyime açıklık olarak sınıflandırmıştır (Robbins ve Judge, 2015).

Davranışsal kuramlar.

Ohio statü araştırmaları. 1940'ların sonunda gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda kişiyi dikkate alma (anlayış boyutu) ve inisiyatif kullanabilme (yapıyı harekete geçirici davranışlar sergileyebilme) olmak üzere iki davranışa odaklanılmıştır. Liderin izleyiciler üzerinde güven ve saygı yaratması, çalışanın fikirlerine önem vermesi, onlarla dostluk kurması, çalışanın hislerini dikkate alması kişiyi dikkate alma boyutu olarak tanımlanmaktadır. Liderin amaç belirleme, istenen işi zamanında tamamlayabilme ve grup üyelerini organize edebilme gibi özellikleri ise yapıyı harekete geçirme boyutu olarak tanımlanmaktadır (Robbins ve Judge, 2015).

Michigan üniversitesi çalışmaları. Liderlik davranışı ile ilgili ikinci büyük bir araştırma programı, Michigan Üniversitesi'nde gerçekleştirildi. Michigan araştırması; lider davranışları, grup süreçleri ve grup performansı ölçütleri arasındaki ilişkilerin tanımlanmasını amaçlamıştır. Çalışmada iki davranışsal boyut bulunmaktadır. Birincisi Görev odaklı liderlik, ikincisi ise ilişki odaklı liderlik olarak belirtilmiştir. Görev odaklı liderlikte; lider işleri planlama, faaliyetleri koordine etme ve teknik destek sağlama gibi görevlere odaklanmaktadır. Ayrıca lider, yüksek ve gerçekçi olan performans hedeflerini belirlemede çalışanlarını yönlendirmektedir. İlişki odaklı liderlikte ise; lider çalışanlarına güven verir, arkadaşça ve saygılı

davranır, çalışanların problemleri anlamaya çalışır, kendilerini geliştirmelerine yardımcı olur, fikirlerini takdir eder (Yukl, 2010).

Durumsallık kuramları.

Durumsallık kuramına göre, lider farklı durumlarda farklı yaklaşımlar sergilemektedir. Farklı ifade edecek olursak durumsal liderler için standart bir davranış yoktur. Karşılaşılan her durum farklı liderlik özellikleri, yaklaşımları veya davranışları şekilleri gerektirmektedir. Bu kuramda lider, içinde bulunduğu şartlara göre davranışlarını şekillendirmektedir. Sonuç olarak durumsal liderler, literatürde yer alan liderlik yaklaşımlarından faydalanmakta ve onların eksik taraflarını tamamlamaktadır (Necip,2008).

Yol amaç kuramı. Evans'ın (1970) ortaya koyduğu ve House'un (1971) geliştirdiği yol amaç teorisinde, amaç liderlik davranışlarının çalışanların memnuniyetini ve performansını nasıl etkilediğini incelemektir. Liderin motive etme görevi; işte hedeflenen başarıya ulaşmak için kişisel kazanımları artırmak, bu kazanımlara giden yolları açmak, yollardaki engelleri azaltmak ve kişisel memnuniyet fırsatlarını artırmadan oluşmaktadır. Liderin davranışları çalışanların memnuniyetini ve performansını duruma bağlı olarak aynı veya her ikisini de birbirinden farklı etkileyebilmektedir (Yukl, 2010).

Amaç-Yol Teorisi'ne göre liderlik; yönlendirici liderlik, destekleyici liderlik ve yol gösterici liderlik stillerinden oluşmaktadır (Robbins ve Judge, 2015).

Fielder'in durumsallık yaklaşımı. Liderin etkinliği, çalışanlar üzerinde sağladığı kontrol ölçüsünde değerlendirilmektedir (Yukl, 2010). Friedler'e göre liderliğin başarısındaki ana faktör bireyin temel liderlik biçimidir. İş odaklı ve ilişki odaklı olmak üzere iki tip liderlik biçimi bulunmaktadır (Robbins ve Judge, 2015). Friedler'e göre liderlik üç değişkene bağlıdır (Yukl, 2010; Robbins ve Judge, 2015).

Lider-üye ilişkileri. Çalışanlarla olan ilişkilerin dostça işbirliğine dayanır (Yukl, 2010). Buna göre lider ve çalışanları arasındaki etkileşimin ilk aşamalarında, liderin çalışanlarını "grup içinde" veya "grup dışında" şeklinde kategorize ettiğini varsaymaktadır. Lider-çalışan arasındaki ilişkide lider, daha yakın ilişkide olduklarını ödüllendirirken, diğerlerini cezalandırmaktadır. İlişkinin sağlam olması için lider ve çalışanların ilişkiye yatırım yapması gerekmektedir. Liderlerin hangi

kategoride kimleri nasıl seçtiği konusu belirsizliğini korumakla birlikte, liderin demografik, karakteristik özelliklerine, tutumlarına benzer bireyleri veya diğerlerinden daha yetenekli olanları kendisine yakın gruba almaktadır. Seçimleri liderler yapsa da çalışanların özellikleri seçimi şekillendirmektedir (Robbins ve Judge, 2015).

Makam yetkisi. Yukl, (2010) makam yetkisini, liderin çalışanların performansını değerlendirebilme, ödül ve cezaları yönetebilme olarak değerlendirmektedir. Robbins ve Judge, (2015) ise makam yetkisini, liderin işe alma, işten çıkarma, disiplin, terfi veya maaş artışları gibi yetki değişkenlerini etkileyebilme derecesi olarak tanımlamaktadır.

Görev yapısı. Görevin yerine getirilmesi için ne kadar standart operasyon prosedürünün uygulandığı, bitmiş ürün veya hizmetin ayrıntılı açıklaması ve görevin ne kadar iyi yapıldığına dair objektif göstergeler görev yapısını oluşturmaktadır (Yukl, 2010).

Çok Faktörlü Liderlik Kuramı

Çok Faktörlü Liderlik, literatürde en çok rastlanan ve araştırmalarda en çok kullanılan teorilerden birini oluşturmaktadır. Bass'a göre (1985) çok faktörlü liderlik teorisinde, liderlik sürdürümcü, dönüşümcü ve liderlik davranışlarının sonuçları bölümlerini kapsamaktadır.

Sürdürümcü liderlik. Sürdürümcü liderlik Karip (1998) tarafından işlemci liderlik Bakan vd. (2015) tarafından ise etkileşimci liderlik olarak adlandırılmıştır.

Bu liderlikte, kurumda bürokratik otorite, kural ve yönergelerin önemli olduğu dikey iletişimin benimsendiği, somut hedeflerin olduğu, otoritenin belirgin bir şekilde hissedildiği bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu kuramda, ödül ceza sistemiyle çalışanların işleri tamamlaması sağlanmaktadır (Erdoğan, 2000).

Sürdürümcü liderlik dört bölümde ele alınabilir (Bass 1997; Karip 1998).

Koşullu ödül. Koşullu Ödül de lider, performans için ödüllendirici yapısal bir yol hedefi belirler. Lider beklentilerini, değişim vaadini ve lideri destekleyecek kaynakları açıklar, karşılıklı tatmin edici anlaşmalar düzenler, kaynaklar için pazarlık yapar, çaba için yardımcı olur ve başarılı takipçi performansları için öneriler sunar (Bass 1997).

İstisnaya göre aktif yönetim. Lider, takipçilerin performansını izler ve standartlardan sapmalar meydana gelirse düzeltici ve iyileştirici önlem alır. Lider, hatalardan kaçınmak için kurallar koyar (Bass 1997).

İstisnaya pasif yönetim. Lider, problemler ciddileşinceye kadar müdahale etmez. Hatalar lidere söyleninceye kadar lider harekete geçmeyi bekler (Bass 1997). Daha farklı ifadeyle lider “Bozulmamışsa tamir etme, dokunma” prensibini benimser (Karip, 1998).

Laissez-faire liderliği. Lider olmayan bir bileşen olan Laissez-Faire Liderliğinde lider sorumluluklarını kabul etmekten kaçınır, ihtiyaç duyulduğunda ortadan kaybolur, yardım taleplerini takip etmekte başarısız olur ve önemli konulardaki görüşlerini ifade etmekten kaçınır (Bass 1997).

Laissez-faire liderliği serbest bırakıcı liderlik olarak da ele alınmaktadır. Bass ve Avolio (2000) kurumda ihtiyaç olduğunda yerinde olmayan, var olan sorunları görmezden gelen veya erteleyen, karar almaktan uzak duran ve kurumun faaliyetleriyle ilgilemekten kaçınan lider yaklaşımını Laissez-faire liderliği olarak tanımlamaktadır (akt: Baloğlu ve ark.2009)

Liderlik davranışlarının sonuçları. Dönüşümcü liderlik davranışlarının belirgin olduğu kurumlarda astların ihtiyaçları karşılanmakta, lider ve ast arasında pozitif iletişim olmakta, örgütün ihtiyaçları karşılanmakta olup kurumda lider ve astlar karşılıklı ve grup üyeleri içinde olumlu algıya oluşturmaktadır. Çalışanlar liderlerinden, liderler çalışanlardan memnuniyet duyar. Etkililik, doyum ve ekstra çaba dönüşümcü liderlik davranışlarına olumlu etki yapmaktadır. Etkililik, doyum ve ekstra çaba ile liderlik davranışları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır (Karip 1998).

Liderlik davranışlarının sonuçları üç bölümde ele alınabilir (Bass 1997; Karip 1998).

Etkililik

Doyum

Ekstra Çaba

Dönüşümcü liderlik. Dönüşümcü liderlik kavramını ilk kez siyaset bilimci Burns 1978 yılında kullanmıştır. Ardından Bass (1985) tarafından

yaygınlaştırılmıştır. Ardından Bass ve Avolio'nun beraber yaptıkları çalışmalar neticesinde değişim gösteren çok faktörlü liderlik anketi, dönüşümcü liderliğin gelişim göstermesine katkı sağlamıştır (Avolio vd., 1999).

Burns, (1978) astlarını adalet ve eşitlik gibi değerlere ulaşmada teşvik eden kişileri dönüşümcü liderler olarak tanımlamaktadır (Bakan vd. (2015).

Dönüşümcü liderler, çalışanlarına ilham verir, enerji verir ve entelektüel olarak da teşvik eder. Yöneticiler, eğitimle dönüşümcü lider olmak için gerekli teknik ve nitelikleri elde edebilir (Bass, 1990).

Açıkalın (2000) idealist ve dinamik olabilen, telkinle motivasyon ve bireysel destek sağlayabilen ve risk alabilen kişileri dönüşümcü lider olarak tanımlamaktadır. Dönüşümcü liderler, toplumsal gelişmelere rağmen değişimle baş ederek yeni fırsatlar sunan, problemlerin çözülmesi için astlarına destek olan ve onlara motivasyon sağlayan, var olan olanakları etkili değerlendirerek örgüte yeni vizyon kazandıran kişilerdir.

Dönüşümcü lider kendine has yeteneklerini, kişisel gelişim olanaklarını vurgular. Dönüşümcü lider özel günler, bayramlar ve başarıları gibi bir araya gelme fırsatlarını fark etmekte ve değerlendirmektedir. Dönüşümcü lider astlarını motive edici davranışlar sergilemekte ve izleyenlerin kendilerini kişisel olarak geliştirmelerini ve var olan değişime uyum sağlamalarına katkıda bulunmaktadır (Pielstick,1998).

Dönüşümcü liderler savunduğunu fikirleri hayata geçirme, örnek teşkil etme, davranışlarıyla söylemlerinin tutarlılığı noktasında astlarına güven aşılacaktır. Dönüşümcü liderlerin davranışlardaki tutarlılık önemlidir. Dönüşümcü liderler de çalışanlarına güvenmektedir. Dönüşümcü liderlerin çalışanlara güvenmesi kurum içerisinde yaratıcılık davranışını ortaya çıkarmaktadır (Pielstick, 1998).

Dönüşümcü liderler hayatın değişen ortamlarını belirleyebilme, değişimi sürekli temsil edebilme, yeni görüş, yaşam, deneyim ve ilhamları uygulamaya açık olabilme, her türlü yeni duruma hızla uyum sağlayabilme özelliklerine haizdir (Marşap,2001).

Uzun zamandır, liderlik gelişimi temel olarak beceri geliştirme meselesi olarak görülüyordu. Ancak liderlik, özellikle de dönüşümsel liderlik bir sanat ve bilim olarak görülmelidir (Bass, 1990).

Dönüşümsel liderler, çalışanlarının her birinin özel gelişim gereksinimlerine dikkat ederek kişiselleştirilmiş düşünceleri ortaya koyarlar. Çalışanların işleri, bu ihtiyaçları göz önünde bulundurarak, kurumun gereksinimlerini de dikkate alarak tasarlanmıştır. Bir çalışan, bir proje ekibine liderlik edecek deneyime ihtiyaç duyar. Bir başkasının, gelişmiş bir bilgisayar programlama dersinde öğrendiklerini pekiştirmek için bir fırsata ihtiyacı vardır. Dönüşümcü lider çalışanların ihtiyaçlarına göre onlara görevler verir (Bass, 1990).

Bass (1997) dönüşümsel liderliği dört boyutta değerlendirmektedir.

İdealleştirilmiş Etki

Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)

Entelektüel Uyarım

Bireysel Destek Sağlama

İdealleştirilmiş etki. İdealleştirilmiş etki de, liderin özelliği ve davranışları çalışanlarınca idealleştirmiştir. Dolayısıyla idealleştirilmiş etki, atfedilen idealleştirilmiş etki ve davranış olarak idealleştirilmiş etki olmak üzere iki bileşene ayrılabilir. Davranış alt bileşeninde lider kendi önem verdiği değer ve inançları dile getirir, bir amacın olmasına değinir, kararları etik ilkeler doğrultusunda ele alır ve astların ortak bir vizyona sahip olması gerektiğini vurgulayan davranışları sergiler. Lidere atfedilen etkiler de izleyenler liderle çalışmaktan onur duyar, çalışanlar lidere saygı duyar, lider grubun çıkarlarını şahsi menfaatlerinden üstün tutar. Lider kendine güvenen güçlü bir lider olduğu anlayışı oluşturarak astların kendine saygı duymalarını sağlar (Karip, 1998).

İdealleştirilmiş Etki (Karizma) de lider, inançlarını dile getirir, güven konusuna vurgu yapar, sıkıntılı konularda fikrini beyan eder, en önemli değerlerini ortaya koyar, amaçlarının, bağlılığının ve kararlarının etik sonuçlarının önemine değinir. Bu tarz liderler, ortak amaç çerçevesinde gurur, sadakat, güven ve uyum sağlayan rol modeli olarak takdir edilir (Bass,1997).

Esinsel motivasyon (telkinle güdüleme). Lider, çalışanlarına moral verir. Duygusal öğeler ve sembollerle ortak amaç duygusu oluşturur. Lider bu amaçlar kapsamında ekip olma bilinci oluşmasına katkı sağlar. Gelecekle ilgili olumlu bakış açısına sahiptir ve süreçte çalışanlarına da cesaret verici bir yol izler. Lider

çalışanların amaçlara ulaşacağı konusunda kararlıdır. Ekibe hareketlilik katan bir misyon ortaya koyarak bu misyonu hayata geçirme sürecinde tutarlı davranışlar sergiler. Sergilenen bu davranışlarla çalışanlar içsel olarak güdülenirler (Karip, 1998).

İlham Verici Motivasyonda lider, geleceğin vizyonunu çekici bir şekilde ifade eder, yüksek standartlara sahip takipçilerine meydan okur, iyimser bir şekilde coşkuyla konuşur, yapılması gerekenler için cesaret verir ve yapılan işlere anlam kazandırır (Bass,1997).

Entelektüel uyarım. Lider, astlarını kurumun ve liderin düşünmesine etki eden değerleri, işlerin mevcut uygulanış şekillerini, yapılan işleri, değer ve düşünceleri sorgulamalarını sağlar. Lider, güçlüklerin ve engellerin üstünden gelmek için çalışanların süregelen düşünme ve uygulama alışkanlıklarına eleştirel gözle yaklaşımlarını teşvik eder. Mevcut sorunlara farklı yaklaşımlarını sağlar. Bu şekilde çalışanlar önceden oluşturulan kabulleri ve uygulanış şekillerini eleştirebilir. Lider, sorunların çözümlenmesine yeni öneriler getiren çalışanlara cesaret vererek çalışanların farklı fikirleri ifade etmeleri için gerekli uygun koşulları yerine getirir. Bu şekilde lider kurumun yenilikçi ve değişime açık yönünü harekete geçirir (Karip, 1998).

Entelektüel Uyarımda lider, eski varsayımları, gelenekleri ve inançları sorgular; çalışanlarını yeni bakış açılarına ve farklı düşünme yollarına teşvik eder ve fikirlerin ve nedenlerin ifade edilmesi için cesaret verir (Bass,1997).

Bireysel destek sağlama. Lider çalışanların ihtiyaçlarını önemser ve çalışanların bireysel ihtiyaçlarını(fiziksel, duygusal) gerçekleştirmek için ekstra çaba ortaya koyar. Görev dağılımları, çalışanlara öğrenme imkânları sağlayacak biçimde gerçekleştirilir. Lider çalışanları sadece ekibin/grubun üyesi değil, aynı zamanda birey olarak değerlendirir. Lider çalışanların sıkıntılarını dinler ve çözüm için harekete geçer. Çalışanların kişisel gelişimleri için tekliflerde bulunur. Çalışanların yeni şeyler öğrenmeleri için astlara vakit tayin eder. Lider çalışanların bireysel ihtiyaçlarını ve kabiliyetlerini dikkat eder ve astlara başkalarının ihtiyaç ve kabiliyetlerini dikkate almalarını öğretir ve önerir(Karip, 1998).

Bireysel Destek Sağlamada lider, çalışanlarını bir birey olarak görür ve bir birey olarak ilgilenir, çalışanların bireysel ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve isteklerini

göz önünde bulundurur, çalışanlarını dikkatle dinler, tavsiyede bulunarak, öğreterek ve koçluk yaparak çalışanlarının gelişimlerine katkıda bulunur (Bass,1997).

Dönüşümcü liderliğin demografik değişkenlerle ilişkisi.

Cinsiyet. Sevinç-Kabaş (2015) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde dönüşümsel liderlik boyutunda anlamlı fark bulmuştur. Çelik, Eryılmaz (2006) ise öğretmenlerin cinsiyete göre, okul müdürlerinin entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama boyutlarında anlamlı fark bulmuştur. Ancak Dalgıç (2015), okul müdürlerinin öğretmenler aracılığıyla algılanan liderlik biçimlerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı sonuç göstermediğini ortaya koymuştur.

Yaş. Dalgıç (2015) ve Esen (2016) araştırmalarında okul müdürlerinin liderlik biçimlerinin öğretmenlerin yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varmışlardır.

Okul türü. Dalgıç (2015) ve Esen (2016) araştırmalarında okul müdürlerinin liderlik biçimlerinin öğretmenlerin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem. Sevinç-Kabaş (2015) öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dönüşümsel liderlik boyutunda anlamlı fark bulmuştur. Çelik, Eryılmaz (2006) ise mesleki kıdeme göre, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farkları manidar bulmuştur. Ancak Dalgıç (2015) ve Esen (2016) okul yöneticilerinin liderlik biçimlerine ilişkin öğretmenlerin hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu. Esen (2016), araştırmasında okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin liderlik biçimlerine ilişkin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark bulmuştur. Fakat Dalgıç (2015), okul müdürlerinin öğretmenlerce algılanan liderlik biçimlerine ilişkin öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tükenmişlik

Tükenmişlik (burnout) sendromunun tanımı. Çalışma hayatını olumsuz etkileyen tükenmişlik sendromu ilk olarak 1974 yılında Freudenberger'in tanımlamasıyla literatüre girmiştir. Tükenmişlik "başarısız olma, yıpranma, enerji ve gücün azalması veya tatmin edilemeyen istekler sonucunda bireyin iç kaynaklarında meydana gelen tükenme durumu" olarak belirtilmiştir (Freudenberger, 1974).

Maslach ve Jackson, tükenmişliği "iş gereği yoğun duygusal taleplere maruz kalan ve sürekli diğer insanlarla yüz yüze çalışmak durumunda olan kişilerde görülen fiziksel bitkinlik, uzun süreli yorgunluk, çaresizlik ve umutsuzluk duygularının, yapılan işe, hayata ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarla yansması ile oluşan bir sendrom" olarak tanımlamaktadır (1981).

Pines ve Aronson tükenmişliği, duygusal isteklerin çok olduğu ve bu duyguları karşılama yetersizlik, çaresizlik hisseden kişilerin işe, iş arkadaşlarına ve hayata karşı negatif duygular göstermeleri şeklinde ortaya çıkan bir hal olarak dile getirmektedir (1988).

Tükenmişlik en fazla insanlarla yüz yüze çalışmak zorunda olan, itfaiyeci, doktor, öğretmen, hemşire, yönetici polis ve avukat gibi mesleklerde karşılaşılmaktadır (Tutar, 2011).

Tükenmişlik sendromunun boyutları. Pines ve Aronson tükenmişliği fiziksel, duygusal ve zihinsel tükenme olmak üzere 3 boyutta tanımlamışlardır. *Fiziksel tükenme*; zayıflık, enerjinin azalması ve süregelen yorgunluk ile ifade edilmektedir. *Duygusal tükenme*; umutsuzluk, çaresiz hissetme ve köşeye sıkışma duygularıyla ortaya çıkmaktadır. *Zihinsel tükenme ise*; kişinin işine, kendine ve hayata negatif tutumlarla yaklaştığı bir boyut olarak tanımlanmaktadır (Pines ve Aronson, 1988).

Tükenmişlik, Maslach ve Jackson tarafından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı bileşeninde değerlendirilmiştir (1981).

Duygusal tükenme boyutu. Duygusal tükenme; kişide oluşan stresi ifade etmekte ve bireyin fiziksel ve duygusal olarak yıpranmasını belirtmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005).

Duygusal tükenme insanlarla yüz yüze iletişimin yoğun olduğu mesleklere görülebilmektedir. Bireyin yoğun iş temposuna ayak uyduramaması ve beklentileri yerine getirememesi duygusal tükenmeye neden olmaktadır (Maslach, 1981).

Duyarsızlaşma boyutu. Tükenmişliğin kişilerle olan ilişkisini ifade etmektedir. Birey müşterilere, öğrencilere yönelik katı ve olumsuz tutum sergileyerek onlardan uzaklaşmayı tercih eder (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Duyarsızlaşmada birey, duygusal tükenmeye cevap niteliğinde müşterilere duygusuz, ilgisiz, sert ve soğuk davranışlar sergilemektedir. Birey insan ilişkilerini en aza indirmeye çalışır (Maslach, 1981).

Kişisel başarı boyutu. Öğretmenin kendini olumsuz algılama yaklaşımı sergilemesi olarak değerlendirilmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Kişisel başarı boyutunda; birey başkalarıyla ilgili olumsuz duygularının etkisiyle iş çevresinde sevilmediğini, başarılı olmadığını düşünceleriyle kendini suçlar. Sonuç olarak da sorunlarla başa çıkma konusunda kendisini yetersiz hisseder ve benlik saygısında azalma meydana gelir (Baysal, 1995).

Tükenmişlik Sendromu Modelleri arasında Maslach dışında kabul gören modellerde bulunmaktadır. Bunlar; Cherniss Tükenmişlik Modeli, Edelwich ve Brodsky Tükenmişlik Modeli, Pines Tükenmişlik Modeli, Perlman ve Hartman Tükenmişlik Modeli, Meier Tükenmişlik Modeli, Suran ve Sheridan Tükenmişlik Modeli ve Maslach Tükenmişlik Modeli.

Tükenmişliğe etki eden faktörler. Örgütsel ve bireysel faktörler olmak üzere iki boyutta değerlendirilmektedir. Cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, eğitim düzeyi, kişisel özellikler ve beklentiler, örgütsel bağlılık, İş tutumu, iş tatmini, özel sorunlar ve çalışma arkadaşlarının sağladığı destek tükenmişliğe neden olmaktadır (Ağaoğlu ve diğerleri, 2004).

Bireysel faktörler.

Demografik faktörler. Yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi gibi demografik faktörler tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler arasında yer almaktadır. Tükenmişliğe genç çalışanlarda yaşı 30 veya 40 üstü olan çalışanlara göre daha fazla rastlanmaktadır. (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Cinsiyet tükenmişlik noktasında yordayıcı bir özelliğe sahip değildir. Zira bazı araştırmalarda kadınlar

daha fazla tükenmekte bazı araştırmalarda erkekler daha fazla tükenmekte, bazılarında ise arada herhangi bir fark bulunmamaktadır. Medeni duruma göre bekârlar (özellikle erkekler) evlilere göre tükenmeye daha meyillidir. Hatta bekârlar boşanmış olanlara göre bile daha yüksek tükenmişlik yaşamaktadır. Eğitim düzeyi yüksek olan çalışanlar düşük olanlara nazaran daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Bu durum eğitim durumu yüksek olan kişilerin işleriyle daha fazla beklenti içinde olduğu bu sebeple de çok fazla stres içinde olduğu düşünülebilir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Kişilik özellikleri. Dayanıklılığı düşük düzeyde olan, düşük benlik algısı, dış kontrol odaklı ve çekingen olan insanların tükenme riskleri yüksektir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Zel' göre (2001) kişiliğin beş boyutu (dışadönüklük, açıklık, uyumluluk, duygusal istikrar ve sorumluluk) (akt: Sağlam Arı, Çına Bal 2008) üzerine yapılan araştırmada tükenmişliğin duygusal dengesizlik(nevrotizm) ile bağlantılı olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal dengesiz bireyler duygusal olarak kararsız ve psikolojik sorunlara daha meyillidir. A tipi kişilik yapısının (rekabet, zaman odaklı yaşam tarzı, düşmanlık ve kontrol odaklı) tükenme ile bağlantısı olabileceği görülmüştür. Ayrıca duygusal bireyler düşünen bireylere göre(Jung Analizine göre) tükenmeye daha duyarlıdır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

İş tutumları. İşin doğası gereği veya beklenen başarının beklentilerin üzerinde olması durumunda, bireyler çok çalışmasına rağmen beklentileri karşılanmayınca tükenme yaşayabilmektedir (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001).

Örgütsel faktörler. İşin nasıl yapıldığı, çalışılan meslek, çalışma saatleri, yoğun iş yükü, kurumda yaşanan gerilim, rol karmaşası, eğitim seviyesi, karara katılma durumu, kurum içi iletişim ve toplumsal etkenler örgütsel tükenmişliğe neden olmaktadır (Izgar, 2001; akt: Otacıoğlu, 2008).

Öğretmenler çalıştıkları okullarda; disiplin problemleri, kalabalık sınıflar, bürokratik işler, velilerle iletişimde güçlük, materyal eksikliği, rol karmaşası ve yardımcı olmayan müdür gibi problemlerle karşılaşan öğretmenler tükenmişlik yaşamaktadır (Tetik, Polat ve Ercengiz (2012)

Tükenmişliğe neden olan örgütsel etkenler, iş yükü, ödüller, adalet, kontrol, aidiyet ve değerler olarak sınıflandırılmaktadır (Maslach ve Leiter,2016).

İş yükü. Tükenmişliğe sebep olan en yaygın etkenlerden biri de aşırı iş yüküdür. İş talepleri insan sınırlarını aşmaktadır. Basit formüle göre çok fazla talep bir kişinin enerjisini tüketmekte ve toparlamayı imkânsız hale getirmektedir (Maslach ve diğerleri, 2001; Maslach ve Leiter 2008). Bir iş yükü uyumsuzluğu aynı zamanda, insanların belirli bir iş türüne yönelik beceri veya niteliklerinin yetersiz kalması veya yanlış iş türünde bulunmasından kaynaklanabilir (Maslach ve diğerleri, 2001). Yapısal tükenmişlik modelleri tükenmenin iş yükünün tükenmişliğin diğer iki boyutu ile olan ilişkisine aracılık ettiğini göstermiştir (Demerouti, Bakker, Nachreiner ve Schaufeli, 2001). Hem niteliksel hem de niceliksel iş yükü, insanların işin taleplerini yerine getirme kapasitelerini azaltarak tükenmeye katkıda bulunur. Kritik nokta, insanlar iş taleplerinden kurtulamadığında ortaya çıkar. Yani, özellikle işyerinde zorlu bir olaydan kaynaklanan (son teslim tarihine sahip veya bir krize hitap eden bir olaydan kaynaklanan) akut yorgunluk, insanlar işte veya evde dinlenme zamanlarında iyileşme fırsatı bulduğunda tükenmeye neden olmaz (Shinn, Rosario, Morch ve Chestnut, 1984). Bu tür bir aşırı yükleme, nadiren acil bir durum değil, kronik bir iş durumu olduğunda, dinlenme, iyileşme ve dengeyi geri kazanma konusunda çok az fırsat vardır. Sürdürülebilir bir iş yükü, aksine, yeni faaliyet alanlarında etkili olabilmenin yanı sıra mevcut becerileri kullanma ve geliştirmede fırsatlar sunar (Landsbergis, 1988).

Kontrol. Kontrolde bir uyumsuzluk olması genellikle tükenmişliğin yetersizlik veya kişisel başarıda azalma yönü ile ilgilidir. Kontroldeki yanlış eşleşmeler, çoğunlukla kişilerin, işlerini gerçekleştirme amacıyla gerekli kaynaklar üstünde yeterince kontrol sahibi olmadıklarını veya işi en etkili şekilde olduğuna inandıkları şekilde sürdürme yetkisinin olmadığını gösterir. Sorumluluk seviyelerine göre bunalmış bireyler iş yükünün yanında kontrolde de sorun yaşayabilmektedir. Bu uyumsuzluk kişinin yetkisini aşan sorumluluklardan biri olarak yansıtılmaktadır. İnsanların, bu görevi yerine getirme kapasitelerine sahip olmadan derinlemesine taahhüt ettikleri sonuçları üretmekten sorumlu hissetmeleri üzücüdür (Maslach ve diğerleri, 2001).

Ödüller. Ödüller, çalışan insanların yaptığı iş için uygun ödüllerin bulunmamasını içerir. İnsanların başarılarıyla orantılı maaş ya da sosyal haklarını alamaması gibi. Bazen daha da önemlisi, sosyal ödüllerin olmaması, sıkı

çalışmanın görmezden gelinmesi ve başkaları tarafından takdir edilmemesi. Bu tanınma eksikliği hem işi hem de işçiyi değersizleştiriyor. Ek olarak, içsel ödüllerin eksikliği (önemli bir şeyi yapmaktan ve iyi yapmaktan gurur duymak gibi) uyumsuzluğun kritik bir parçası olabilir. Ödül eksikliği, verimsizlik duygularıyla bağlantılıdır (Maslach ve diğerleri, 2001).

Aidiyet. Aidiyet sorunu insanlar iş yerindeki diğer insanlarla pozitif bir bağlantı duygusunu kaybettiğinde ortaya çıkar. İnsanlar topluluk içinde büyür ve en çok değer verdiği kişilerle arkadaşlık, mutluluk, esperi vb. paylaşımında bulunurken pozitif bir şekilde çalışırlar Duygusal değişimin yanı sıra bu tür bir sosyal destek, bir kişinin ortak bir değerler duygusuyla bir gruba üyeliğini doğrular. Maalesef, bazı işler insanları birbirinden izole ediyor veya sosyal iletişim kurmalarını zorlaştırıyor. Bununla birlikte, toplumun en yıkıcı olanı, işte diğerleri ile kronik ve çözülmemiş çatışmalardır. Bu tür bir çatışma, sürekli olumsuzluk ve düşmanlık duygusu yaratır ve sosyal destek olasılığını azaltır (Maslach ve diğerleri, 2001).

Aidiyet, çatışma sorunları, karşılıklı destek, yakınlık ve takım olarak çalışma kapasitesi dâhil olmak üzere, işteki sosyal etkileşimdir. Tükenmişlik araştırması öncelikle denetçilerden, iş arkadaşlarından ve aile üyelerinden gelen sosyal desteğe odaklanmıştır (Cordes ve Dougherty, 1993).

Adalet. Kurumda adalet olmadığında birey ile işi arasında ciddi bir sorun ortaya çıkar. Adalet, saygınlıkla iletişim kurar ve insanların kendi değerlerini doğrular. İnsanlar arasındaki karşılıklı saygı, ortak bir topluluk duygusunun merkezindedir. Haksızlık, iş yükü veya ücret eşitsizliği olduğunda, hile yapıldığında veya değerlendirmeler ve terfiler uygun şekilde ele alınmadığında haksızlık olabilir. Sorun veya anlaşmazlıkların çözümü için prosedürler her iki tarafın da ses çıkarmasına izin vermiyorsa, bunlar haksız olarak değerlendirilecektir. Adalet eksikliği, tükenmişliği en az iki şekilde şiddetlendiriyor. Birincisi, haksız muameleye maruz kalma durumu duygusal anlamda üzücü ve yorucudur. İkinci olarak, adaletsizlik, iş yeri hakkında yoğun bir sinizm hissi oluşturur (Maslach ve diğerleri, 2001).

Değerler. Değerler alanı, iş hedeflerinin ve beklentilerinin bilişsel-duygusal gücünü ifade eder. İş üzerinde bir değer çatışması olduğu ve dolayısıyla bireysel

ve örgütsel değerler arasında bir boşluk olduğu zaman, işçiler kendilerini yapmak istedikleri işle yapmak zorunda oldukları iş arasında bir denge kurarken bulacaklardır. Değer çatışmalarından kaynaklanan gerginliğin bir çözümü, kişisel beklentileri kurumun beklentilerine uygun hale getirmektir (Stevens ve O'Neill, 1983; akt: Maslach ve Leiter 2008); bir diğeri ise daha doyurucu kariyer fırsatları bulmak için organizasyondan ayrılmaktır (Pick ve Leiter, 1991;akt: Maslach ve Leiter 2008).

Tükenmişliğin belirtileri. Derobbio ve Iwanick tükenmişliğin belirtilerini; kaygı, can sıkıntısı, öfke, sinizm, ihanet, depresyon, yorgunluk, hayal kırıklığı, başkalarına karşı kızgınlık, madde bağımlılığı, psikosomatik belirtiler, ruhsal krizler, aile krizleri ve bağlılığın azalmasını olarak belirtmişlerdir (akt:Silva; Hewega ;Fonseka 2009).

Tükenmişliğin belirtileri; fiziksel, psikolojik ve davranışsal olarak üç grupta toplanmaktadır.

Fiziksel belirtiler. Maslach ve Leiter, fiziksel belirtileri baş ağrısı, mide-bağırsak hastalıkları, kas gerginliği, hipertansiyon, soğuk algınlığı, grip nöbetleri ve uyku bozuklukları olarak ifade etmektedir (1997). Çam'a göre (1992) bitkinlik, uykusuzluk, alerji, deri rahatsızlıkları, solunum sorunları, yüksek kolesterol, kas ağrıları, kronik kalp rahatsızlığı, diyabet, ülser, kilo kaybı, kronik yorgunluk, uyuşukluk, enfeksiyonlara karşı direncin azalması ve genel ağrı ve sızılar tükenmişliğin fiziksel belirtilerini oluşturmaktadır (akt: Başol ve Altay, 2009). Maslach, Schaufeli ve Leiter, (2001)ise belirtileri yorgunluk ve depresyon olarak yer vermiştir.

Psikolojik belirtiler. Maslach, Schaufeli ve Leiter' göre (2001) etkisizlik duygusu, kaygı, başarı eksikliği, işe yabancılaşma, işten duygusal ve bilişsel olarak uzaklaşma, sosyal çatışma, depresyon, özgüven kaybı ve hayal kırıklılığı psikolojik belirtiler olarak ortaya çıkmaktadır.

Davranışsal belirtiler. Maslach, Schaufeli ve Leiter, (2001), iş performansında azalma, işten uzaklaşma, işe geç gelmeyi alışkanlık haine getirme hatta işten ayrılmayı davranışsal belirtiler olarak değerlendirmektedir.

Çam (1991) e göre, ise davranışsal belirtiler işe gitmeyi reddetme veya işten nefret etme, şüpheli yaklaşma, iş doyumsuzluğu, sigara ve alkol

kullanımında artış, özsaygı ve özgüvende azalma, işten, arkadaştan ve aileden uzaklaşma, yalnız kalma isteği, içe dönük olma, suçluluk duygusu yaşama, çözümsüzlük, alınganlık, hemen her şeye ağlayabilme, erteleme gibi davranışlardan oluşmaktadır (akt: Izgar 2000,s.24-25).

Tükenmişliğin sonuçları. Tükenmişlik birey, aile ve çalışma hayatında olumlu olmayan sonuçlar doğurmaktadır.

Bireyin hayatı üzerindeki sonuçları. Birey örgüt ortamında yaşadığı sorun ve gerilimleri nedeniyle fiziksel olarak yorulmakta ve yıpranmaktadır. Birey işte yaşadığı sıkıntılar sebebiyle kâbus görmeye başlar. Bu durumu uykusuzluk takip eder. Uykusuzluktan dolayı da halsiz ve huzursuz olur. Sürekli olumsuz düşünür. Sonuç olarak da hastalığa yakalanma olasılığı artar ve iyileşme süresi uzar (Maslach ve Zimbardo, 1982; Kahill, 1988; akt: Ardıç ve Polatçı, 2008).

Çalışma hayatı üzerindeki sonuçları. Kişi, diğer insanlara nesne gibi değerlendirmeye başlar. Bu şekilde birey insanlara önem vermez ve kaba davranış sergileyerek işini yapar (Izgar, 2001; akt: Ardıç ve Polatçı, 2008). Maslach ve Zimbardo (1982) diğer bir deyişle bireyin iş yapma kapasitesinde azalma olur. İş yapma kapasitesi azalan bireyin moral ve motivasyonu da azalır. Böylelikle birey işi başarmak için çaba harcamamakta ve işi savsaklamaktadır (akt: Ardıç ve Polatçı, 2008). Sonuçta da birey kafasını toplayamamakta ve iş kazaları artma eğilimi göstermektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Rocca ve Kostanski'ye göre (2001) kurumda yaptığı işlerle mutlu olmayan, başarma duygusu yaşamayan bireylerin moralleri bozulmaktadır (Akt: Ardıç ve Polatçı, 2008).

Bireyin aile hayatı üzerindeki sonuçları. Tükenmişlik yaşayan kişinin anne-babası veya eşi, çocukları kendilerini yalnız ve ihmal edilmiş hissetmekte ve bu durumdan dolayı bireyi suçlamaktadır. Tükenmişlik nedeniyle suçluluk duygusu yaşayan ve ailesi tarafından suçlanan birey, daha büyük sorunlara yaşamaya başlar. Bu tarz durumda birey aile içi çatışma yaşamaya, ailenin birbirinden kopmasına hatta boşanmaya neden olabilmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Tükenmişlikle başa çıkma yolları.

Örgütsel düzeyde tükenmişlikle başa çıkma yolları. Rogers (1984) tükenmişlik sendromu ile mücadele edebilmek için yöneticilerin bir kısım önlemler

alabileceğini belirtmiştir. Bunlar; gerektiği zaman yardımcı olabilecek personele materyallere başvuru yapmak, istenildiği gibi karar alınmasını ve bireylerin kararlara katılımını sağlamak, yapılan iş için teşekkür etmek, kişisel gelişime değer vermek, dinlenmeye zaman ayırmak, üst yönetimin desteğini sağlamak, adaletli iş paylaşımı yapmak ve kişileri yeni görevlere atamak olarak belirtilebilir.

Taycan vd (2006) ise ücretlerin artırılması, çalışma saatlerinin hafifletilmesi, personel ihtiyacının giderilmesi, açık ve net görev dağılımının olması, haftalık toplantıların organize edilmesi, tatil ve sosyal etkinlik imkânlarının sağlanması, zor işlerin paylaşılmasını tükenmişlikle mücadelede alınabilecek önlemler olarak görmektedir.

Bireysel düzeyde tükenmişlikle başa çıkma yolları. Maslach ve Goldberg (1998) çalışma şeklini değiştirmek, işle ilgili somut hedefler belirlemek, değerleri netleştirmek, zamanı etkili kullanmak, meslektaş, aile ve arkadaşların desteği, mutlu bir hayat tarzı oluşturmak, kendini iyi tanımak ve ihtiyaçlarını belirlemek, hobi kursuna gitmek, kişisel gelişim kurslarına dâhil olmak tükenmişlikle bireysel düzeyde başa çıkma önlemlerinden olabileceğini belirtmiştir.

Taycan vd (2006) işe başlarken bireyin yapacağı işin zorluk ve kolaylıkları hakkında ve tükenmişlik konusunda bilgi sahibi olması bireyin kendi durumunu fark etmesine ve çözüm bulmasına katkıda bulunacaktır.

Öğretmenlerde tükenmişlik sendromu. Pithers, (1995); Chan, (1998); Burke, Greenglass ve Schwarzer, (1996); kişiler arası talepler, mesleki tanınma eksikliği, sınıf içi disiplin problemleri, gereken görev çeşitliliği, bürokrasi, destek eksikliği, iş yükü, zaman baskısı, gerekli evrak miktarı ve sağlanan kaynakların eksikliği gibi öğretmenlerin mesleki stresleri literatürde tükenmişliği oluşturan etkenler olarak görülmektedir (akt: Kokkinos 2007). Travers ve Cooper (1996) ise öğretmenin stres kaynağı olarak sosyal tanınma, kalabalık sınıflar, yalnızlık, şiddet korkusu, sınıf kontrolü eksikliği, rol belirsizliği ve sınırlı mesleki imkânları ortaya koymuştur (akt: Kokkinos 2007).

Çalışma hayatında sıkça karşılaştığımız tükenmişlik ile ilgili farklı meslek gruplarında araştırmalar yapılmıştır. Girgin, (2011) araştırmalarda doktor, öğretmen, hemşire, diş hekimi, psikolog, polis, avukat ve çocuk bakıcısı gibi insanla yüz yüze iletişim kuran mesleklerde tükenmişliğin daha çok yaşandığını

belirtmektedir. Öğretmenlik mesleği fedakârlık ve etkili iletişim istediği için öğretmenler duygusal olarak tükenmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1993).

Öğretmen tükenmişliği, öğrenciyi, okulu, aileyi olumsuz etkilediğinden Türkiye’de öğretmen tükenmişliği ile ilgili araştırmalar yapılmıştır (Avcı ve Seferoğlu, 2011). Polatçı (2007) akademisyenleri, Izgar (2000), okul yöneticilerini, Bakan, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan, Kefe (2015), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerini, Avşaroğlu, Deniz, Kahraman (2005), teknik öğretmenleri, Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenleri, Gündüz (2005), devlet ve özel ilköğretim okullarındaki öğretmenleri, Kayabaşı (2008), ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenleri, Tetik, Polat ve Ercengiz (2012) ilkokul ve ortaokul öğretmenlerini, Girgin (2011) İlköğretim Öğretmeni, Karahan ve Uyanık-Balat (2011), özel eğitim okullarında çalışan eğitimcileri olmak üzere tükenmişlik çeşitli değişkenler çerçevesinde ele alınmıştır.

Tükenmişliğin demografik değişkenlerle ilişkisi.

Cinsiyet. Sürgevil ve Budak (2005) ve Ergin (1992)’e göre kadınların duygusal tükenmeleri erkeklere göre daha yüksektir. Otacioğlu (2008) ise erkeklerin kadınlara göre tükenmişliği daha fazla yaşadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyet tükenmişlik noktasında yordayıcı bir özelliğe sahip değildir. Zira bazı araştırmalarda kadınlar daha fazla tükenmekte bazı araştırmalarda erkekler daha fazla tükenmekte, bazılarında ise arada herhangi bir fark bulunmamaktadır (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001:410). Bu durum cinsiyetin tükenme üzerinde etkin bir rol almadığı sonucunu ortaya koymaktadır (Maslach, 2005).

Yaş. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin yaşının duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda öğretmenin mesleki tükenmişlik seviyesini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kamemghamsari (2015), öğretmenlerin yaş artırtıkça ne kadar tecrübeli olursa o kadar tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) ise genç çalışanların yaşı 30 veya 40 üstü olan çalışanlara göre daha fazla tükendiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak Kayabaşı (2008), ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşları ile

tükenmişlikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

Okul türü. Izgar (2000) ilköğretim okulları, lise ve meslek liselerinde görevli okul müdürlerinin okul türü değişkeni ile tükenme arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ise duyarsızlaşmanın ilköğretim okulu öğretmenlerinde daha çok görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Mesleki kıdem. Kayabaşı (2008) ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin kıdemleri ile tükenmişlikleri arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ise ilköğretim ve ortaöğretimde görevli kıdemli öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma seviyelerinin fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eğitim durumu. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerin eğitim durumu azaldıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenmenin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) ise eğitim düzeyi yükseldikçe çalışanların daha çok tükendiğini, bu durumun eğitim durumu yüksek olan kişilerin işleri ile ilgili daha fazla beklenti içinde olduğu bu sebeple de daha fazla stres yaşadığını düşündürebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Liderlik Tükenmişlik İlişkisi

Alga (2016), araştırmasını Denizli’de bulunan bankacılık, eğitim, sağlık ve turizm sektörlerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma bulgularına göre ilişkisel, katılımcı ve bürokratik liderlik stilleri ile tükenmişlik, başarısızlık hissi, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında orta düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Bakan ve diğerleri (2015), araştırmalarına Kahramanmaraş’ta MEB’e bağlı ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinden 296 öğretmen ankete yanıt vermiştir. Ulaşılan bulgulara göre okul yöneticilerinin en fazla serbest bırakıcı liderlik sonrasında ise etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışlarını benimsedikleri belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, yöneticilerinin gerçekleştirdikleri liderlik tarzlarına ilişkin yaklaşımları arttıkça tükenmişliğin azaldığı görülmüştür. Fakat sonuçlar incelendiğinde tükenmişlik algısı üzerinde hangi liderlik tarzının azaltıcı etkiye sahip olduğunu belirtilmemiştir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, sırasıyla liderlik ve tükenmişlik üzerine yapılmış yurt içi ve yurt dışı araştırmalara yer verilmiştir.

Yurt içinde yapılan liderlik ile ilgili araştırmalar. Tozal (2015), Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında yöneticilerin benimsedikleri liderlik tarzları ve öğretmenlerin motivasyonu arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Tüm liderlik stilleri; ekonomik faktörler ile düşük düzeyde, psiko-sosyal faktörler, örgütsel ve yönetsel faktörler ile orta düzeyde ilişkilidir. Ek olarak serbestlik tanıyan liderlik stiline yöneticilerin motivasyonları ile ters yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sergilemiş oldukları liderlik stillerinin alt boyutlarına bakıldığında çalışanların algılamalarına göre yöneticiler serbestlik tanıyan liderlik stilini en düşük düzeyde kabul etmektedir. Bununla birlikte yöneticiler en fazla dönüşümcü liderlik stilini, sonra da sürdürümcü liderlik stilini sergilemektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, olumlu liderlik özelliklerinin benimsendiğini ve bu özelliklerin motivasyonu az da olsa arttırdığını göstermektedir.

Tekbulut (2017) araştırmasına Ankara'dan 291 öğretim üyesi katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; bölüm başkanının liderlik stiline ilişkin görüşlerinde unvan, görev yapılan fakülte ve üniversite değişkenlerine göre anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretim üyesinin yaşı, cinsiyeti ve kıdemi liderlik stiline ilişkin görüşleri arasından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Üniversitelerde bölüm başkanının liderlik stili ile öğretim üyesinin örgütsel vatandaşlık davranışı arasında manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak bölüm başkanının gösterdiği liderlik stili, öğretim üyesinin akademik performansı üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip değildir.

Sevinç-Kabaş (2015) araştırmasında öğretmenlerin demografik özelliklerine ait verilerin analizi sonucunda cinsiyet değişkeninde dönüşümsel liderlik boyutunda; öğrenim düzeyi değişkeninde etkileşimsel liderlik boyutunda; hizmet süresi değişkeninde dönüşümsel liderlik boyutunda ve okulun resmi ya da özel okul olması değişkeninde her iki boyutta da anlamlı fark bulmuştur. Öğrencilerin TEOG başarı puanları ile ortaokul öğretmenlerinin görüşleri kapsamında ortaokul

müdürlerinin liderlik tarzları arasında bulunan ilişki için ikili lojistik regresyon analizinde müdürlerin dönüşümsel liderlik davranışlarının öğrencilerin TEOG sınavı başarısına etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Aslan (2016), araştırmasında özel okullar ve devlet okullarında görev yapan yöneticilerin liderlik stillerini öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Yapılan araştırmanın evren ve örneklemini 2015-2016 dönemi İstanbul ili Sultan gazi ilçesinde yer alan resmi özel kurumlarda görev yapan toplam 232 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı bulgularında okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, okul türü değişkenlerinde kendilerini daha çok yansıtan bireysel özellikler açısından farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Vural (2016), araştırmasında okul yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ile olan ilişkisini incelemiştir. Bu doğrultuda Rize ili ve ilçelerinde görev yapan 480 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Okul yöneticilerinde bulunan dönüşümcü liderlik stiline öğretmen algılamalarına göre etkileşimci liderlikten fazla olduğu belirtilmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin, demografik değişkenlere göre farklılık göstermediği gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin motivasyon durumları öğretmenlerin bulunduğu ilin ilçelerine göre farklılık göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin "Yükselme ve Terfi", İş Arkadaşlarıyla İlişkiler-Saygınlık" "Yönetici Davranışları", "Ücret", "Çalışma Ortamı ve Şartları", "Gelişme Olanakları ve Kendini Gerçekleştirme", " Kararlara ve Yönetime Katılma" da anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Esen (2016), araştırmasını ilişkisel tarama modeliyle ve nicel yaklaşımla yürütmüştür. Araştırma 2014-2015 yıllarında İstanbul'da gerçekleştirilmiştir. Araştırma evrenin %66.4'üne ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinde en fazla puanı "Dönüşümcü Liderlik" boyutunun aldığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin liderlik tarzlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem, çalışma süresi ve yaş özelliklerine göre anlamlılık gözlemlenmezken öğretmenlerin eğitim düzeyi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı fark belirlenmiştir.

Dalgıç (2015), araştırmasını, 2013-2014 yıllarında İstanbul ili Sancaktepe ilçesindeki ilköğretim ve ortaokullarda görevli 223 öğretmen üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğretmen görüşlerine göre, okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin okul kültürü yaklaşımları arasında pozitif ve anlamlı ilişki vardır. Öğretmenler, okul müdürlerinin öncelikle sürdürümcü, sonra da dönüşümcü liderlik tarzını sergilediklerini düşünmektedirler. Katılımcılara göre okul müdürlerinin liderlik stilleri, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, kıdem, branş ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlılık göstermemekte; ancak sürdürümcü liderlik stilleri kıdem ve cinsiyet değişkenine göre, dönüşümcü liderlik stilleri ise öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları yüksek düzeydedir. Özellikle de "Meslektaşlık, Kişisel Destek" ve "Gelişme Kültürü" algıları (diğer alt boyutlara göre) daha yüksektir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca "Okul Liderliği" alt boyutu hariç tüm alt boyutlarda kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin okul kültürü algıları, yaş değişkenine bakımından tüm boyutlarda anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları, eğitim durumu değişkenine göre anlamlı değildir. Ancak "Okul Liderliği" alt boyutunda Lisansüstü eğitimi alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul kültürü algıları, kıdem değişkenine anlamlı bir farklılık göstermekte, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, okul kültürü algılarının daha yüksektir. Öğretmenlerin okul kültürü algılarının branşa göre anlamlılık göstermemektedir.

Cemaloğlu (2007b), araştırmasında, okul müdürlerinin liderlik tarzlarını çok az sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulda bulunan öğretmenlerin yıldırma mağdurluğunun orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Okul müdürlerinin serbest bırakıcı liderlik davranışları arttıkça öğretmenlerin yıldırma seviyesinde de artma gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Serbest bırakıcı liderlik ve telkinle güdüleme yıldırmanın manidar bir yordayıcısı olduğu belirtilmiştir.

Emir, Acar (2012) araştırmasını normal ve üstün yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş sınıflarda birlikte eğitim aldıkları Beyazıt ford otosan ilköğretim okulunda gerçekleştirmiştir. Araştırmaya okulun 3. ve 4. sınıflarına devam eden 83 öğrenci katılım sağlamıştır. Araştırmaya göre zekâ ile

liderlik tarzları arasında anlamlı İlişki olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde üstün yetenekli öğrencilerin daha fazla liderlik becerisine sahip olduğu görülmüştür.

Yurt dışında yapılan liderlik ile ilgili araştırmalar. Stoker (2008) bu çalışma ile 21 kendini yöneten ekipten 154 kişiye ulaşmıştır. Bu kapsamda kısa bir takım görev süresine sahip takım üyeleri, takım liderleri yönerge davranış gösterdiklerinde daha yüksek bireysel performans gösterdiği, buna karşılık, yeni ekip üyelerinin, daha düşük bireysel performans seviyeleri gösterdiği ve takım liderleri koçluk davranışını benimsediğinde daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, takım görev süresinin uzun olduğu ekip üyeleri için, takım liderleri koçluk tarzı bir davranış tarzı sergilediğinde kişisel performansın daha büyük ve duygusal tükenmenin daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma ile farklı liderlik tarzlarının gerçek yaşam SMT'leri içindeki etkililiği incelenmiş ve bireysel ekip üyelerinin ekip görev sürelerinin ılımlı etkisine katılmasının önemini ortaya koymuştur.

Kelloway, Barling ve Helleur (2000) liderlik eğitimi ve danışmanlık geri bildiriminin, astların dönüşümsel liderlik algıları üzerindeki etkisinin araştırılmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda 2 (eğitim) × 2 (geribildirim) tasarımıyla toplam 40 organizasyon lideri araştırmaya katılmıştır. 180 asttan elde edilen veriler, hem eğitimin hem de geri bildirim, liderlerin dönüşümsel liderliğinin alt düzey algılarının artmasına neden olduğunu göstermiştir. Sonuçlar, hem eğitimin hem de geri bildirim liderlik davranışlarını değiştirmenin etkili bir aracı olduğunu, ancak eğitim ve geri bildirim kombinasyonunun, dönüşümsel liderliğin artmasına neden olmadığını ortaya koymaktadır.

Bess ve Goldman (2001) çalışmasında hem modern Amerikan üniversitelerindeki hem de ilköğretim okullarındaki ve liselerdeki liderlerin bağlam, varsayım ve davranışlarındaki farklılıkları araştırmıştır. Makalesinin ana bölümü, her eğitim sektöründeki lider davranışını açıklamada beş liderlik teorisinin (durumsal, karizmatik, dönüşümsel, hedef-amaç ve lider-üye değişimi [LMX]) yararını incelemektedir. Araştırmacı her bir teorinin bazı yararları varken, hiçbirinin kurumları değiştirmekte olan liderler üzerindeki daha büyük iç ve dış "sistem" baskılarını yeterince içermediği sonucuna varmıştır.

Yurt içinde yapılan tükenmişlik ile ilgili araştırmalar. Polatçı (2007) araştırmasında Gaziosmanpaşa Üniversitesinde görev yapan akademisyenlerin yaşadığı tükenmişliği belirlemeyi ve tükenmişlik ile bazı değişkenler arasındaki ilişki tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasında öğretim görevlilerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda orta, kişisel başarı boyutunda yüksek seviyede, tükenmişlik yaşadığı görülmüştür.

Kamemghamsari (2015), çalışmasında Aydın üniversitesindeki öğretmenlerin tükenmişlik seviyesini araştırmıştır. Araştırmaya göre erkeklerin bayanlara göre tükenmişliği daha çok yaşadığı ve öğretmenlerin yaş artırtıkça ne kadar tecrübeli olursa o kadar tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur.

Çolak (2017), araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin kişisel başarı boyutunda orta, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutunda ise çok az, tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenleri rahatsızlık eden bazı konular olduğunu ve bunların öğretmenleri yorduğu ve tükenmişliğe neden olduğunu tespit edilmiştir. Bunlar; sınıf mevcudu, öğrencilerin ilgisizliği, velilerin eğitimsiz olması, eğitim sistemi vb.

Avşaroğlu, Deniz, Kahraman(2005) araştırmasında Konya merkezinde görev yapan 173 öğretmene ulaşmıştır. Araştırma bulguları řu şekildedir. Tükenmişlik alt boyutlarında öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yaşa göre, katılımcıların yaşam doyumları, duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişliğe nazaran anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kişisel başarısızlık ve duygusal tükenme ile yaşam doyumunu arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki vardır.

Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) araştırmasını 2005–2006 öğretim yılında Çankaya, Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinde gerçekleştirmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; yaş değişkeni öğretmenlerin duyarsızlaşma ve duygusal tükenmelerini etkilemektedir. Dul öğretmenler duygusal olarak daha çok tükenmektedir. Eğitim durumu azaldıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmaların arttığı görülmektedir. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma mesleki kıdemi fazla olana öğretmenlerde yüksektir. Duyarsızlaşma durumunun ilköğretim öğretmenlerinde daha çok olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci sayısı, öğretmenlerin mesleki verimliliklerinin değerlendirilmesi, öğretmenlerin üstlerinden takdir

görmeleri, öğretmenlik mesleğini icra etmekten aldıkları manevi doyum, mesleklerini isteyerek yapmaları duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarıyı etkilemektedir.

Gündüz'ün (2005), çalışmasına Mersin'de özel ve devlet ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan 633 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma 2003-2004 eğitim-öğretim döneminde gerçekleşmiştir. Sosyal destek kaynağı ve mezun olunan okul bakımından öğretmenlerin duyarsızlaşma, kişisel başarı ve duygusal tükenmişlik puanları farklılaşmaktadır.

Kayabaşı'nın (2008), araştırmasına Mamak, Yenimahalle, Keçiören ve Altındağ ilçe merkezinde görev yapmakta olan 190 öğretmen katılmıştır. Elde edilen sonuca göre; öğretmenlerin cinsiyeti duyarsızlaşmayı ve duygusal tükenmeyi etkilememekte fakat kişisel başarıya etki ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin medeni durumları, yaşları, mezun oldukları okul türü, mesleki kıdemleri ve branşları ile kişisel başarıları, duyarsızlaşmaları ve duygusal tükenmişlikleri arasında manidar bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Karahan ve Uyanık-Balat (2011), araştırmalarına özel eğitim kurumlarında görev yapan 263 eğitimci katılım sağlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, cinsiyetin, çalışmakta oldukları alanın, eğitim düzeyinin, çalıştıkları kurum türünün ve meslekte çalışma sürelerinin eğitimcilerin tükenmişliğini etkilediği tespit edilmiştir. Ek olarak eğitimcilerin öz yeterlik algıları ile kişisel başarıları arasında olumlu anlamlı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ise olumsuz ilişki görülmüştür.

Tetik, Polat ve Ercengiz (2012) araştırmalarını Ağrı İlinin, Patnos İlçesinde tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirmiştir. Araştırma ile 200 ilkokul ve ortaokul öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin; cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, medeni duruma göre tükenmişlik durumları farklılık göstermemektedir. Ancak tükenmişlik durumları okulda mesleğini icra eden öğretmen sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Girgin 2011, "Bir Grup İlköğretim Öğretmeninde Tükenmişlik Sendromu" adlı araştırmasında öğretmenlerin cinsiyete, medenî duruma, meslektaşlarından ve okul yönetiminden destek görmelerine, öğrencilerindeki davranış bozukluklarına, velileri ile yaşanan sorunlara ve gelir durumlarına göre

tükenmişlikleri farklılık göstermiştir. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar erkeklerden, bekârlar evlilerden, meslektaşlarından ve okul yönetiminden destek görmeyen öğretmenler destek görenlerden, öğrencilerinin davranış bozukluğu olan öğretmenler olmayan öğretmenlere göre duygusal olarak daha fazla tükenmektedir. Öğrenci velileri ile sorun yaşanan öğretmenlerin duygusal olarak daha fazla tükenmektedir. Gelir sorunları ise öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve kişisel başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Izgar (2000), araştırmasına ilköğretim, lise, özel lise ve meslek lisesi idarecilerinden oluşan 420 okul müdürü katılmıştır. Okul türü, meslekten sağlanan doyum türü ve okuldaki öğrenci sayısı ile duygusal tükenme arasındaki ilişki anlamlıdır. Eğitim durumu, medeni durum, yaş, çocuk sayısı, öğretmenlik mesleğini tercih sırası, okul türü, okuldaki öğrenci sayısı, meslekten sağlanan doyum türü ve yerleşim birimi ile duyarsızlaşma arasında farklar manidardır. Yaş, cinsiyet, kıdem, okul türü, eğitim durumu, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayısı, meslekten sağlanan doyum türü ile kişisel başarı arasındaki ilişki anlamlıdır.

Yurt dışında yapılan tükenmişlik ile ilgili araştırmalar. Maslach ve Leiter (2008), araştırmasında ilk değerlendirmedeki 2 tip erken göstereyi tanımlayarak bir yıl sonra tükenmişlik veya bağlılıktaki değişiklikleri tespit etmeyi amaçlamıştır. 466 çalışmada, 1 yıllık aralıklarla 2 kez tükenmişlik ve 6 çalışma hayatı alanı ile ilgili ölçümleri tamamlamıştır. Zaman 1'de tutarsız bir örüntü sergileyenlerin, yıl içinde değişmeyenlerden daha fazla değişim göstermesinin muhtemel olduğu sonucuna varmıştır. Bu grup içinde, adalet alanında bir iş yeri uyumsuzluğu da sergileyen kişiler Zaman 2'de tükenmişliğe, bu uyumsuzluğu olmayanlar da bağlılığa yöneldiği sonucuna varmıştır.

Stoker (2008), araştırmasında kişisel yönetim ekibi (self-managing team) üyelerini bireysel performans ve duygusal tükenme algılaması bakımından etkinliği ile lider davranışı arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Araştırmasında 21 kişisel yönetim ekibinden 154 ekip üyesini kapsayan bir anket çalışması yapmıştır. Katılan bireylerin takımdaki görev süresi ve etkinliği (algılanan bireysel performans ve duygusal tükenme açısından) ve iki liderlik boyutu ölçülmüştür. Araştırma bulguları; Kısa bir ekip üyeliğine sahip ekip üyeleri, ekip lideri tarafından yönerge davranışı gösterildiğinde daha yüksek bireysel performans sergilediğini bildirmiştir. Tersine, nispeten yeni olan bu ekip üyeleri, ekip lideri koçluk davranışını

benimsediğinde daha düşük kişisel performans seviyeleri bildirmiş ve daha yüksek duygusal tükenmeleri yaşamıştır. Bununla birlikte, daha uzun ekip üyeliğine sahip ekip üyeleri için, ekip liderleri bir koçluk stili sergilediklerinde bireysel performans daha fazla ve duygusal tükenme daha az olmuştur.

Kokkinos (2007) araştırmasında Kıbrıs'ta ki ilköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik ile kişilik özellikleri ve iş stresleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmasında kişilik özellikleri ve işle ilgili stres faktörlerinin tükenmişliğin boyutlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca öğrencinin uygunsuz davranışını yönetme ve zaman kısıtlamaları tükenmişliğin boyutlarını sistematik olarak öngörmektedir

Friedman (1991) çalışmasında öğretmen tükenmişliği ile ilişkili okul faktörlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla 1.597 ilköğretim okulu öğretmenine, Maslach Tükenmişlik Envanteri'nin değiştirilmiş bir versiyonu müdürler, öğretmenler ve diğer okul görevlileri ile yapılan görüşmeler dâhil bir arka plan bilgi bölümü vermiştir. Araştırmasında dört ana okul kültür değişkeninin öğretmen tükenmişliğine katkıda bulunduğunu sonucuna varmıştır. Bunlar; öğretmenlerin okul idaresi tarafından uygulanan ölçülebilir hedef başarısı davranışına yönelme, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine güven duymamaları, okul kültürünü sınırlandırma ve uygun olmayan fiziksel ortam olarak belirtilebilir.

Friesen ve Sarros (1989) toplam iş stresi, iş tatmini, rol netliği ve iş zorluğunun tükenmişliğin önemli belirleyicileri olduğu yönündeki araştırmasını Kanada'da 128 okul yöneticisi (müdür ve asistan) ve 635 öğretmene uygulamıştır. Genel iş stresi ve iş yükü memnuniyetinin, Maslach Tükenmişlik Envanteri ile ölçülen tükenmişliğin ana belirleyicileri olduğunu sonucuna ulaşmıştır.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama sürecine, veri toplama araçlarına, verilerin analizine, veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Ankara ili merkezi ilçelerinde bazı kamu ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderliği ve öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

İlişkisel tarama yöntemi, ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma olarak tanımlanmaktadır. Daha çok korelasyon ve nedensel karşılaştırma yöntemlerinde kullanılır (Büyüköztürk vd., 2010). İlişkisel tarama yöntemi, *“iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve olası sonuçları tahmin etmek için kullanılır. İlişkisel tarama modeli, çoğunlukla birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin ortaya konulmasında kullanılan bir modeldir”* (Karasar, 1986).

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tabakalı örnekleme yöntemine göre yürütülmüştür. Creswell, (2014) tarafından nicel araştırma; parametreler arasında bulunan ilişkiyi inceleyip ulaşılabilecek olan nesnel teorileri test etme durumu olarak tanımlanmıştır (s. 4). Evrendeki tabakaların belirlenerek bunların evren içinde yer alan oranlarıyla temsil edilmelerini sağlayan yöntem tabakalı örnekleme adı verilir (Büyüköztürk vd., 2010). Tabakalı örneklemin yapılabilmesi ilk olarak evrenin, araştırma için önemli olan bir değişken açısından kendi içinde benzerlik gösteren alt gruplara ayrılır. Her alt grubun seçilecek birim sayısı o alt grubun tüm evren içinde yer alan payı ne kadarsa o oranında belirlenir. Bu şekilde oluşturulacak örneklemin, evreni tüm alt birimleri ile temsil etme gücü sağlanacaktır (Karasar, 1994).

Evren, örnekleme yer alması gereken ve toplanan veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Evren, Örnekleme Yeri Alması Gereken ve Toplanan Veriler

İlçeler	Evren	Örneklem	Toplanan toplam veri	Okul türleri		
				Anadolu İmam hatip	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Anadolu Lisesi
Altındağ	1825	49	40	11	26	3
Çankaya	3129	71	17	-	8	9
Etimesgut	1520	34	5	-	5	-
Gölbaşı	620	14	13	2	8	3
Keçiören	2398	54	11	2	3	6
Mamak	1872	42	26	7	8	11
Sincan	513	11	17	1	12	4
Yenimahalle	1692	38	109	-	84	25
Pursaklar	2857	65	116	22	62	32
Toplam	16426	378	354	45	216	93

Tablo 2’de yer alan araştırmanın evrenini,2017-2018 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkezi ilçelerinde (Çankaya, Altındağ, Keçiören, Mamak, Gölbaşı Yenimahalle, Sincan, Etimesgut ve Pursaklar) 281 resmi ortaöğretim kurumlarında (Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi) görev yapan 16.426 öğretmen oluşturmuştur. Bu çalışma ile hedef evrene ulaşabilme olanağı olmadığından evrenden seçilen bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan bilgilere göre, 2017 – 2018 eğitim-öğretim yılı Ankara ili merkezi ilçelerinde görev yapmakta olan lise öğretmenlerinin sayısı 16.426’dır. Örneklem seçerken ‘Örneklem Büyüklükleri Tablosu’ndan faydalanılmıştır. Araştırmada 16.426 öğretmenden oluşan hedef evreni $\alpha = .05$ anlamlılık düzeyinde 378 öğretmenin temsil edeceği farz edilmiştir (Özdemir, 2019).

Ankara ili merkezi ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında ve bu kurumların her bir tanesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sayısı

belirlenerek örneklem oluşturma süreci başlamıştır. Araştırmanın, Çankaya'da 71, Pursaklar'da 65, Keçiören'de 54, Altındağ' da 49, Mamak'ta 42, Yenimahalle'de 38, Etimesgut'ta 34, Gölbaşı'nda 14 ve Sincan'da 11 öğretmen olmak üzere toplamda 9 ilçede görev yapmakta olan 378 öğretmen katılımı ile tamamlanması planlanmıştır.

Sonuç olarak Pursaklar'da 116, Yenimahalle'de 109, Altındağ' da 40, Mamak'ta 26, Çankaya'da 17, Etimesgut'ta 5, Gölbaşı'nda 13, Keçiören'de 11 ve Sincan'da 17 öğretmen olmak üzere toplamda 9 ilçede görev yapmakta olan 354 öğretmen veri toplama sürecine katılım sağlamıştır.

Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler. Araştırmaya katılım sağlayan lise öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, okul türü, mesleki kıdemi ve eğitim durumu değişkenlerine yönelik veriler aşağıda yer almaktadır.

Öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımları. Araştırmaya katılım sağlayan lise öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

<i>Cinsiyet</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
<i>Kadın</i>	201	56.8
<i>Erkek</i>	153	43.2
<i>Toplam</i>	354	100

Tablo 3'den izleneceği gibi araştırmaya katılım sağlayan 354 ortaöğretim öğretmenin 201'i (%56.8) kadın, 153'ü ise (%43.2) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre araştırmaya katılım sağlayan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden az olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları. Araştırmaya katılım sağlayan lise öğretmenlerinin yaşa göre dağılımları Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

<i>Yaş</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde %</i>
21-40	129	36.4
41-50	154	43.5
51 ve üzeri	71	20.1
<i>Toplam</i>	354	100

Tablo 4'den izleneceği gibi araştırmaya katılım sağlayan toplam 354 ortaöğretim öğretmeninin 129'unu (%36.4) 21-40 yaş, 154'ünü (%43.5) 41-50 yaş, 71'ini (%20.1) 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerden oluşturmaktadır. Bu bilgiye göre çalışmaya en fazla katılım gösteren ortaöğretim öğretmenlerini 41-50 yaş aralığında bulunan öğretmenler ve çalışmaya en düşük katılım sağlayan grubun ise 51 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre dağılımları. Araştırmaya katılım sağlayan lise öğretmenlerinin okul türüne göre dağılımları Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin Okul Türüne Göre Dağılımları

Okul Türü	Frekans	Yüzde %
Anadolu Lisesi	93	26.3
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	215	60.9
Anadolu İmam Hatip Lisesi	45	12.7
Toplam	353	100.0

Tablo 5'den izleneceği gibi araştırmaya katılım sağlayan toplam 353 ortaöğretim öğretmeninin 93'ü (%26.3) Anadolu lisesi, 215'i (%60.6) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 45'i (%12.7) ise Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenlerini oluşturmaktadır. Bu bilgiye göre araştırmaya en az katılım sağlayan ortaöğretim öğretmenlerinin Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri olduğu, en fazla katılım gösteren grubun ise Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları. Araştırmaya katılım sağlayan lise öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımları Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde %
1-6 yıl	39	11.0
7-12 yıl	56	15.8
13-18 yıl	62	17.5
19-24 yıl	90	25.4
25-30 yıl	68	19.2
30 ve üzeri yıl	39	11.0
Toplam	354	100

Tablo 6'den izleneceği gibi araştırmaya katılan 354 ortaöğretim öğretmeninin 39'u (%11.0) mesleklerinde 1-6 yıl, 56'sı (%15.8) 7-12 yıl, 62'si (%17.5) 13-18 yıl, 90'nı (%25.4) 19-24 yıl, 68'i (%19.2) 25-30 yıl, 39'u (%11.0) 30 ve üzeri yıl görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları. Araştırmaya katılım sağlayan lise öğretmenlerinin eğitim durumuna göre dağılımları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde %
Lisans	273	77.1
Lisans Üstü	81	22.9
Toplam	354	100

Tablo 7'de görüleceği gibi araştırmaya katılım sağlayan 354 öğretmenin 273'ünü (%77.1) lisans eğitimini tamamlamış öğretmenler, 81'ini (%22.9) ise lisans üstü eğitimini tamamlamış öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçekler için ölçeği geliştiren kişilerden izin (Ek-3, Ek-4) alınmıştır. İzin alma işlemleri gerçekleşen ölçeklere öğretmenlerin demografik bilgilerine erişmek için kişisel bilgi formu ilave edilmiştir. Veri toplama aracının ortaöğretim öğretmenlere uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu ve Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra 2018-2019 eğitim öğretim yılı Eylül ayı itibarıyla veriler toplanmaya başlanmıştır. Verileri toplama işlemi Mart sonuna kadar sürmüştür. Öğretmenler gönüllü olarak sürece dâhil olmuştur. Öğretmenlerden herhangi bir kişisel bilgi talep edilmemiştir.

Bu kapsamda veri toplama sürecinde Google Formlara yüklenen ölçeğin linki İl MEM İzin formunda yer alan okullar ziyaret edilerek Okul Müdürlerinin linki öğretmen gruplarında paylaştırılması sağlanmıştır. Ayrıca arkadaş gruplarında linkin paylaşılması sağlanmıştır. Ancak örnekleme istenen rakama ulaşamadığından veri toplama aracı bu sefer öğretmenlere elden dağıtılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada üç bölümden oluşan veri toplama aracı kullanılmıştır.

Birinci bölüm. Öğretmenlerin demografik bilgilerinin içeren beş maddelik kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İkinci bölüm. Bass ve Avolio'nun (1995) geliştirdiği Korkmaz'ın, (2007) Türkçeye uyarladığı toplam 20 madde ve dört alt boyuttan oluşan "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" kullanılmıştır.

Üçüncü bölüm. Maslach ve Jackson'ın (1981) geliştirdiği İnce ve Şahin'in (2015) Türkçeye uyarladığı toplam 22 madde ve üç alt boyuttan oluşan "Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu" kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu. Araştırmada, çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin yaş, cinsiyet, okul türü, kıdem ve eğitim durumu gibi verilerine ulaşmak için araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Çok faktörlü liderlik ölçeği. Bass ve Avolio'nun (1995) geliştirdiği Çoklu Faktörlü Liderlik Ölçeğinde (MLQ-5X); dönüşümcü liderlikle ilgili 20, etkileşimci liderlikle ilgili 16, liderlik davranışlarının sonuçları ile ilgili 9 madde olmak üzere toplamda 45 madde yer almaktadır. Ölçekte 12 alt boyut bulunmaktadır. Bu boyutlardan dönüşümcü liderlikle ilgili dört, işlemci liderlikle ilgili dört ve liderlik davranışlarının sonuçları ile ilgili üç boyut ilgili liderlik özelliklerini ölçmektedir. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki boyutunda 8, esinsel motivasyon (telkinle güdüleme) boyutunda 4, entelektüel uyarım boyutunda 4, bireysel destek sağlama boyutunda 4 madde; işlemci liderliğin koşullu ödül boyutunda 4, istisnalarla yönetim (aktif) boyutunda 4, istisnalarla yönetim (pasif) boyutunda 4, laissez-faire liderlik boyutunda 4, liderlik davranışlarının sonuçları doyum boyutunda 2 madde, etkililik boyutunda 4 madde ve ekstra çaba boyutunda 3 madde, olmak üzere ölçekte toplam 45 madde bulunmaktadır (Bass ve Avolio, 1995; Karip, 1998). Ölçek Karip (1998), Cemaloğlu (2007a), Cemaloğlu (2007b), Cemaloğlu, (2007c). Korkmaz, (2005), Korkmaz, (2006), Korkmaz, (2007), Korkmaz, (2008) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır.

Bu çalışmada Korkmaz, (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin dönüşümcü liderlik kısmı ele alınmıştır. Ölçekte "hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sıklıkla, her zaman" seçenekleri bulunmaktadır. Ölçme aracında dört alt boyut olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Bu alt boyutlardan idealleştirilmiş etki boyutu 8 maddeden (2, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 19), esinsel

motivasyon (telkinle güdüleme) boyutu 4 maddeden (4,6,14,20),entelektüel uyarım boyutu 4 maddeden (1,3,16,18) ve bireysel destek sağlama boyutu 4 maddeden (8,10,15,17) oluşmaktadır. Cronbach Alpha katsayısı dönüşümcü liderlik için 0.95 olarak hesaplanmıştır (Korkmaz,2007). Her alt boyut için Cronbach Alpha katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. İdealleştirilmiş etki boyutu 0.87, esinsel motivasyon (telkinle güdüleme) boyutu 0.81, entelektüel uyarım boyutu 0.71, bireysel destek sağlama boyutu 0.80 bulunmuştur (Tekbulut, 2017).

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin dönüşümcü liderlik kısmı ve dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları bu araştırma için yeniden hesaplanmıştır. Bu katsayılar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Liderliğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>α</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Liderlik Ölçeği	.96	20
1.İdealleştirilmiş Etki	.89	8
2.Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	.86	4
3.Entelektüel Uyarım	.85	4
4.Bireysel Destek Sağlama	.89	4

Çok Faktörlü Liderlik Anketinden elde edilen puanlar aşağıdaki değerlere göre yorumlanmıştır (Göksal,2017).

1.00 - 1.80 Çok düşük

1.81 - 2.60 Düşük

2.61 - 3.40 Orta

3.41 - 4.20 Yüksek

4.21 - 5.00 Çok Yüksek

Ölçeği kullanabilmek için ölçeği geliştiren kişilerden izin (Ek-3) alınmıştır.

Maslach tükenmişlik envanteri-eğitici formu (MTE-EF). Maslach ve Jackson'ın geliştirdiği Tükenmişlik Envanteri "hiçbir zaman, yılda birkaç kere, ayda bir, ayda birkaç kere, haftada bir, haftada birkaç kere, her gün" olmak üzere 7 cevap seçeneğinden oluşmaktadır (1981). Ergin'in (1992), Türkçe' ye uyarladığı envantere 5 cevap seçeneği bulunmaktadır. İnce ve Şahin'in (2015) Türkçe' uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu'nda "hiçbir zaman, yılda

birkaç kez, ayda bir kez, ayda birkaç kez, haftada bir kez, haftada birkaç kez, her gün” olmak üzere 7 cevap seçeneği bulunmaktadır. Eğitimci formunda 3 alt boyut olmak üzere toplam 22 madde vardır. Duygusal tükenme (Emotional Exhaustion) alt boyutunda 9 madde, duyarsızlaşma (Depersonalization) alt boyutunda 5 madde ve kişisel başarısızlık (Personal Accomplishment) alt boyutunda 8 madde yer almaktadır. Her bir alt ölçek için ayrı ayrı hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı duyarsızlaşma boyutu için 0.78, duygusal tükenme boyutu için 0.88, kişisel başarı boyutu için 0.74 bulunmuştur.

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu ve alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bu araştırma için yeniden hesaplanmıştır. Hesaplanan bu katsayılar Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Tükenmişliğin Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Katsayıları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>α</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Tükenmişlik Ölçeği	.89	22
I. Duygusal Tükenme	.90	9
II. Duyarsızlaşma	.71	5
III. Kişisel Başarı	.78	8

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formundan elde edilen puanlar aşağıdaki değerlere göre yorumlanmıştır (Çapri, 2006)

3.00 ve altı: tükenmişlik durumu yoktur.

3.00-4.00: tükenmişlik sinyali vermektedir.

4.00-5.00: tükenmişlik durumu vardır.

5.00 ve üzeri: acil yardım gerekmektedir.

Ölçeği kullanabilmek için ölçeği geliştiren kişilerden izin (Ek-4) alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma ile toparlanan verilerin parametrik ya da non-parametrik yöntemlerden hangisiyle analiz edilebileceğini belirlemek için verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Liderliğin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Liderliğin Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

<i>Boyutlar</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Liderlik	-.599	-.164
1.İdealleştirilmiş Etki	-.728	.309
2.Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	-.561	-.202
3.Entelektüel Uyarım	-.540	-.096
4.Bireysel Destek Sağlama	-.520	-.526

Tükenmişliğin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine Tablo 11’da yer verilmiştir.

Tablo 11

Tükenmişliğin Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

<i>Boyutlar</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
<i>Tükenmişlik</i>	.360	-.594
<i>Duygusal Tükenme</i>	.499	-.602
<i>Zihinsel Tükenme</i>	1.379	1.572
<i>Fiziksel Tükenme</i>	.885	1.013

-1.5 ile 1.5 arasında olan verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri normal dağılmaktadır. Bu bilgidен hareketle verilerin analizin parametrik testlere göre yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Veriler SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, standart sapma, yüzde değerleri ve aritmetik ortalama gibi yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada yer alan değişkenler arasında varsa farklılığın çözümlenmesi amacıyla t testi ve ANOVA testi yapılmıştır. Tek yönlü varyans analiziyle ortaya çıkan anlamlılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için Post Hoc testlerinden biri olan Scheffe testi yapılmıştır. Analizler için $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin, okul müdürlerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasında bulunan ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama işlemi gerçekleşen bu katsayı Büyüköztürk (2011)’ün belirlediği sayısal sınırlardan faydalanılarak yorumlanmıştır. Değerlendirmede faydalanılan sayısal sınırlar aşağıda verilmiştir.

Korelasyon Katsayısı ve Değerlendirme

0.00 – 0.30: Düşük düzeyde ilişki

0.31 – 0.70: Orta düzeyde ilişki

0.70 – 1.00: Yüksek düzeyde ilişki

Korelasyon katsayısı değerlendirmeleri +1.00 ile -1.00 arasında yer almaktadır. Bu korelasyon katsayısının 0'dan küçük olması halinde iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişki, 0 olması halinde herhangi ilişki olmadığı, 0'dan büyük olması halinde ise pozitif yönlü bir ilişkinin var olduğu değerlendirilmesi yapılmaktadır. Ek olarak, katsayının -1.00 olması kusursuz negatif, 1.00 olması ise kusursuz pozitif ilişkinin varlığını göstermektedir. Yukarıda verilen sayısal ölçütlere göre analiz edilmesi sonucunda, mutlak değer olarak 0.00 ile 0.30 arası düşük, 0.31 ile 0.70 arası orta, 0.71 ile 1.00 arası yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı şeklinde değerlendirilmektedir. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul müdürlerinin sergiledikleri liderliğin öğretmenlerin tükenmişliğini ne kadar yordadığını belirlemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. ANOVA testi, t testi, çoklu doğrusal regresyon, standart sapma, korelasyon ve aritmetik ortalama, analiz sonuçları bulgular kısmında verilmektedir.

Veri Toplama Aracının Güvenirlik Çalışmaları. Korkmaz'ın, (2007) Türkçeye uyarladığı Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği'nin Dönüşümcü liderlik kısmının Cronbach Alpha katsayısı 0.95 şeklinde hesaplanmıştır. Her alt boyutun Cronbach Alpha katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. İdealleştirilmiş etki boyutu 0.87, esinsel motivasyon (telkinle güdüleme) boyutu 0.81, entelektüel uyarım boyutu 0.71, bireysel destek sağlama boyutu 0.80 şeklinde hesaplanmıştır (Tekbulut, 2017).

İnce ve Şahin'in (2015) Türkçeye uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu'nu her alt boyutu için Cronbach Alpha katsayısı ayrı ayrı hesaplanmıştır. Duygusal tükenme boyutu 0.88, duyarsızlaşma boyutu 0.78, kişisel başarı boyutu 0.74 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan iki ölçeğin ve onların alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları bu araştırma için yeniden hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayılar Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Güvenirlik Katsayıları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>α</i>	<i>Madde Sayısı</i>
Liderlik Ölçeği	.96	20
1.İdealleştirilmiş Etki	.89	8
2.Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	.86	4
3.Entelektüel Uyarım	.85	4
4.Bireysel Destek Sağlama	.89	4
Tükenmişlik Ölçeği	.89	22
I. Duygusal Tükenme	.90	9
II. Duyarsızlaşma	.71	5
III. Kişisel Başarı	.78	8

Tablo 12’de görüldüğü gibi bu çalışma için kullanılmış olan ölçeklerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları liderlik ölçeğinde .96, idealleştirilmiş etki alt boyutunda .89, esinsel motivasyon (telkinle güdüleme) alt boyutunda . 86, entelektüel uyarım alt boyutunda .85 ve bireysel destek sağlama alt boyutunda. 89 olarak bulunmuştur. Bunlarla beraber tükenmişlik ölçeği .89, duygusal tükenme alt boyutu .90, duyarsızlaşma alt boyutu .71, kişisel başarı alt boyutu .78 olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk’e (2011) göre güvenilirlik katsayısı .70 ve üzerinde olan ölçekler güvenilirdir. Bu kapsamda araştırmayı gerçekleştirmek her iki ölçeğin için güvenilir olduğu değerlendirilmiştir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda katılımcıların okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri, eldeki verilerle çözümlenmiş ve bu çözümlere göre dayalı olarak yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stillere İlişkin Bulgular Ve Yorum

Bu alt-bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilgili görüşleri çözümlenmiş ve bu çözümler yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşleri. Katılımcıların okul müdürlerinin liderlik tarzları ve alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 13’de yer almaktadır.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

<i>Boyutlar</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
İdealleştirilmiş Etki	3.96	.74
Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	3.88	.82
Entelektüel Uyarım	3.63	.87
Bireysel Destek Sağlama	3.54	1.01
<i>Tümü</i>	3.79	.79

Tablo 13’de görüleceği gibi araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (*Ort.* = 3.79; *Ss.* = .79). Okul müdürlerinin liderlik stilleri öğretmen görüşleri bakımından alt boyutlara göre incelendiğinde “İdealleştirilmiş Etki” alt boyutunun diğer boyutlara göre daha fazla değer aldığı gözlenmektedir (*Ort.* = 3.96; *Ss.* = .74). Ancak katılımcıların okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin puan ortalamaları en düşük “Bireysel Destek Sağlama” boyutundadır (*Ort.* = 3.54; *Ss.* = 1.01). Bu bulgu, Yalçın’ın (2016) araştırmasıyla çelişmektedir. Yalçın’ın (2016) araştırmasında çalışanların algılarına göre yöneticileri dönüşümsel liderlik özelliklerinden “idealleştirilmiş etki”ye çok yüksek (4,201 ± 0,264); “esinsel

motivasyon”a çok yüksek (4,239 ± 0,290); “entelektüel uyarma”ya çok yüksek (4,242 ± 0,298); “bireysel destek sağlama”ya çok yüksek (4,291 ± 0,330) ve “genel dönüşümcü liderlik” özelliklerine çok yüksek (4,239 ± 0,200) düzeyde sahiptirler.

Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdemi ve okul türü değişkenlerine göre ANOVA testi ve t-testi ile çözümlenmesi gerçekleştirilmiştir.

Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre t-testi sonuçlarına Tablo 14’de yer verilmiştir.

Tablo 14

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	t	p
Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri	Kadın	201	3.73	.81	336.604	-1.807	.072
	Erkek	153	3.88	.76			
İdealleştirilmiş Etki	Kadın	201	3.84	.84	333.764	-1.091	.276
	Erkek	153	3.93	.80			
Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	Kadın	201	3.84	.84	333.764	-1.091	.276
	Erkek	153	3.93	.80			
Entelektüel Uyarım	Kadın	201	3.55	.90	340.933	-2.034	.043*
	Erkek	153	3.74	.81			
Bireysel Destek Sağlama	Kadın	201	3.45	1.03	336.288	-2.051	.041*
	Erkek	153	3.67	.97			

*p < .05

Tablo 14’den görüleceği gibi öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine ilişkin görüşlerin, cinsiyet ($t = -1.807$; $p > .05$) değişkenine göre anlamlı değildir. Bu bulguya göre okul müdürünün liderliğine ilişkin kadın öğretmenler ($Ort. = 3.73$) ile erkek öğretmenlerin ($Ort. = 3.88$) görüşleri benzerdir. Aynı zamanda lise öğretmenlerinin, “İdealleştirilmiş Etki” ($t = -1.091$; $p > .05$) “Esinsel Motivasyon(Telkinle Güdüleme) ($t = -1.091$; $p > .05$) boyutlarıyla ilgili görüşlerinde de

cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamaktadır. Ancak “Entelektüel Uyarım” ($t = -2.034$; $p < .05$) “Bireysel Destek Sağlama” ($t = -2.051$; $p < .05$) boyutlarıyla ilgili görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre kadın öğretmenler ($Ort. = 3.55$, 3.45) ile erkek öğretmenlerin ($Ort. = 3.74$, 3.67) okul müdürünün liderliğine ilişkin görüşleri fark göstermektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik tarzları, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı olmaması sonucu noktasında Dalgıç (2015) ile bireysel destek ve entelektüel uyarım boyutlarında anlamlı fark olması noktasında Çelik, Eryılmaz’ın (2006) araştırmasıyla uyumlu iken Sevinç-Kabaş’ın (2015) araştırmasıyla çelişmektedir. Sevinç-Kabaş (2015) araştırmasında öğretmenlerin cinsiyet değişkeninde dönüşümsel liderlik boyutunda anlamlı fark bulmuştur.

Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin “yaş” değişkenine göre anova sonuçları Tablo 15’de yer almaktadır.

Tablo 15

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarına İlişkin Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri	21-40	129	3.81	.78	2-351	.724	.485	---
	41-50	154	3.83	.80				
İdealleştirilmiş Etki	51 ve üzeri	71	3.69	.83	2-351	.968	.381	---
	21-40	129	3.96	.73				
Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	41-50	154	4.01	.73	2-351	.557	.573	---
	51 ve üzeri	71	3.86	.81				
Entelektüel Uyarım	21-40	129	3.93	.82	2-351	1.062	.347	---
	41-50	154	3.68	.86				
Bireysel Destek Sağlama	51 ve üzeri	71	3.50	.89	2-351	.306	.737	---
	21-40	129	3.57	.99				
	41-50	154	3.57	1.03				
	51 ve üzeri	71	3.46	1.04				

* $p < .05$

Tablo 15'den görüleceği gibi lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili algıları, yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F = .724$; $p > .05$). Bu bulguya dayanarak farklı yaş aralıklarında bulunan öğretmenlerin okul müdürünün liderliğiyle ilgili görüşlerinin benzer olduğu; okul müdürünün liderlik stiline öğretmenlerin yaşına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine “İdealleştirilmiş Etki” ($F = .968$; $p > .05$) “Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)” ($F = .557$; $p > .05$) “Entelektüel Uyarım” ($F = 1.062$; $p > .05$) ve “Bireysel Destek Sağlama” ($F = .306$; $p > .05$) alt boyutlarıyla ilgili algıların da yaşa göre anlamlı olmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Dalgıç (2015) ve Esen (2016) araştırmasıyla uyumludur.

Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin “okul türü” ne göre anova sonuçlarına Tablo 16’da yer verilmiştir.

Tablo 16

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	Ort.	Ss.	Sd.	F	p	Farkın kaynağı
Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri	AL	93	4.02	.79	2-	7.280	.001*	(AL)
	MTAL	215	3.67	.79	350			(MTAL)
	AİHL	45	3.93	.67				
İdealleştirilmiş Etki	AL	93	4.17	.77	2-	7.123	.001*	(AL)
	MTAL	215	3.84	.73	350			(MTAL)
	AİHL	45	4.08	.63				
Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	AL	93	4.11	.78	2-	8.209	.000*	(AL)
	MTAL	215	3.74	.843	350			(MTAL)
	AİHL	45	4.07	.69				(AİHL)
Entelektüel Uyarım	AL	93	3.85	.83	2-	6.818	.001*	(AL)
	MTAL	215	3.50	.89	350			(MTAL)
	AİHL	45	3.82	.69				
Bireysel Destek Sağlama	AL	93	3.81	1.01	2-	4.760	.009*	(AL)
	MTAL	215	3.43	1.01	350			(MTAL)
	AİHL	45	3.56	.93				

*p < .05

Tablo 16'dan görüleceği gibi lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili algıları, okul türüne göre anlamlı fark göstermektedir ($F = 7.280$;

$p < .05$). Bu bulguya göre farklı okul türleri arasında öğretmenlerin okul müdürünün liderliğiyle ilgili algılarının farklılık gösterdiği; okul müdürünün liderliğinin öğretmenlerin okul türü değişkenine göre farklılaştığı söylenebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine “İdealleştirilmiş Etki” ($F = 7.123; p < .05$) “Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)” ($F = 8.209; p < .05$) “Entelektüel Uyarım” ($F = 6.818; p < .05$) ve “Bireysel Destek Sağlama” ($F = 4.760; p < .05$) alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmüştür. Bu bulgu, Aslan (2016) ve Esen’in (2016) araştırmasıyla desteklemektedir. Aslan (2016) ve Esen (2016) öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla ilgili görüşlerinin okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucunu bulmuştur.

Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin “yaş”a göre anova sonuçlarına Tablo 17’de yer verilmiştir.

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri	1-6 yıl	39	3.82	.76	5-348	1.156	.330	---
	7-12 yıl	56	3.88	.77				
	13-18 yıl	62	3.70	.79				
	19-24 yıl	90	3.91	.76				
	25-30 yıl	68	3.64	.90				
İdealleştirilmiş Etki	30 ve üzeri yıl	39	3.79	.72	5-348	.872	.500	---
	1-6 yıl	39	3.95	.69				
	7-12 yıl	56	4.01	.77				
	13-18 yıl	62	3.90	.70				
	19-24 yıl	90	4.07	.70				
Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	25-30 yıl	68	3.84	.83	5-348	1.505	.187	---
	30 ve üzeri yıl	39	3.93	.74				
	1-6 yıl	39	3.98	.80				
	7-12 yıl	56	4.02	.73				
	13-18 yıl	62	3.78	.87				
Entelektüel Uyarım	19-24 yıl	90	3.95	.81	5-348	1.156	.331	---
	25-30 yıl	68	3.69	.94				
	30 ve üzeri yıl	39	3.92	.66				
	1-6 yıl	39	3.68	.82				
	7-12 yıl	56	3.70	.84				
Bireysel Destek Sağlama	13-18 yıl	62	3.53	.94	5-348	1.137	.340	---
	19-24 yıl	90	3.76	.78				
	25-30 yıl	68	3.47	.96				
	30 ve üzeri yıl	39	3.61	.82				
	1-6 yıl	39	3.51	1.02				
Sağlama	7-12 yıl	56	3.67	.96	5-348	1.137	.340	---
	13-18 yıl	62	3.40	.97				
	19-24 yıl	90	3.68	1.02				
	25-30 yıl	68	3.38	1.11				
	30 ve üzeri yıl	39	3.56	.94				

*p < .05

Tablo 17'de görüleceği gibi lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşleri, mesleki kıdeme göre anlamlı değildir ($F = 1.156; p > .05$).

Bu bulguya göre farklı mesleki kıdem aralığında bulunan öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği; okul müdürünün liderliğinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ifade edilebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine “İdealleştirilmiş Etki” ($F = .872; p > .05$) “Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)” ($F = 1.505; p > .05$) “Entelektüel Uyarım” ($F = 1.156; p > .05$) ve “Bireysel Destek Sağlama” ($F = 1.137; p > .05$) alt boyutlarıyla ilgili algıların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bu bulgu, Dalgıç (2015) ve Esen’in (2016) araştırmasıyla uyumlu iken Sevinç-Kabaş (2015) ve Çelik, Eryılmaz’ın (2006) araştırmasıyla çelişmektedir. Sevinç-Kabaş (2015) öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre dönüşümsel liderlik boyutunda anlamlı fark bulmuştur. Çelik, Eryılmaz (2006) ise mesleki kıdeme göre, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etki boyutlarına ilişkin değerlendirmeleri arasındaki farkları manidar bulmuştur.

Lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin “eğitim durumu”na göre t-testi sonuçlarına Tablo 18’de yer verilmiştir.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Okul	Lisans	273	3.82	.80	138.475	1.097	.275
Müdürlerinin Liderlik Stilleri	Lisans Üstü	81	3.71	.75			
İdealleştirilmiş Etki	Lisans	273	3.98	.75	139.109	.997	.320
	Lisans Üstü	81	3.89	.70			
Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	Lisans	273	3.90	.83	134.870	.923	.358
	Lisans Üstü	81	3.81	.80			
Entelektüel Uyarım	Lisans	273	3.67	.86	132.216	1.777	.078
	Lisans Üstü	81	3.48	.86			
Bireysel Destek Sağlama	Lisans	273	3.56	1.03	141.640	.496	.621
	Lisans Üstü	81	3.50	.94			

*p < .05

Tablo 18'den görüleceği gibi lise öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde, eğitim durumuna ($t = 1.097; p > .05$) göre manidar bir fark bulunmamaktadır. Bu bulguya göre lisans bitiren öğretmenler ($Ort. = 3.82$) ile lisans üstü bitiren öğretmenlerin ($Ort. = 3.71$) liderlik stillerine ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Aynı zamanda lise öğretmenlerinin, "İdealleştirilmiş Etki" ($t = -.997; p > .05$) "Esinsel Motivasyon(Telkinle Güdüleme) ($t = -.923; p > .05$) "Entelektüel Uyarım" ($t = 1.777; p > .05$) "Bireysel Destek Sağlama" ($t = .496; p > .05$) boyutlarıyla ilgili algılarında eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, Dalgıç'ın (2015) araştırmasıyla desteklemekte iken Esen'in (2016) araştırmasıyla çelişmektedir. Esen (2016), araştırmasında okul müdürlerinin liderlik tarzlarına ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı fark bulmuştur.

Tükenmişliğe İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu alt-bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe ilişkin algıları çözümlenmiş ve bu çözümlere göre yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin görüşleri. Katılımcıların tükenmişlik ve alt-boyutlarıyla ilgili görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19

Tükenmişliğe İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

<i>Boyutlar</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
I. Duygusal Tükenme	3.19	1.46
II. Duyarsızlaşma	1.83	.98
III. Kişisel Başarı	2.44	1.06
Tümü	2.61	.96

Tablo 19'da izleneceği gibi araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin herhangi bir tükenmişlik durumu olmadığı görülmektedir ($Ort. = 2.61; Ss. = .96$). Tükenmişliğe ilişkin öğretmen görüşleri boyutlar bakımından izlendiğinde "Duygusal Tükenme" boyutunda diğer boyutlara göre tükenmişlik için tehlike sinyali olduğu görülmektedir ($Ort. = 3.19; Ss. = 1.46$). Diğer taraftan katılımcıların tükenmişliğe ilişkin puan ortalamalarının en düşük "Duyarsızlaşma" alt boyutunda olduğu ve herhangi bir tükenmişlik durumu olmadığı görülmektedir ($Ort. = 1.83; Ss. = .98$). Bu bulgu, Yıldıztaşı'nın (2017) araştırmasıyla desteklemektedir. Anılan

araştırmada öğretmenler tükenmişlik sendromu yaşamamaktadır. Tükenmişlik sendromuna ilişkin alt-boyutlarda katılımcıların en çok tükenmişlik duygusunu “fiziksel tükenme” boyutunda, en az ise “zihinsel tükenme” boyutunda yaşadıkları tespit edilmiştir.

Lise öğretmenlerinin tükenmişlik ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Lise öğretmenlerinin tükenmişlik ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, okul türü, meslekteki kıdemi ve eğitim durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi ve t-testi ile çözümlenmiştir.

Lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşlerinin “cinsiyet” e göre t-testi sonuçlarına Tablo 20’de yer verilmiştir.

Tablo 20

Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	Kadın	201	2,58	.96	327.077	-.590	.555
	Erkek	153	2,64	.96			
Duygusal Tükenme	Kadın	201	3.26	1.43	318.884	1.050	.295
	Erkek	153	3.09	1.50			
Duyarsızlaşma	Kadın	201	1.70	.90	352	-3.027	.003*
	Erkek	153	2.01	1.05			
Kişisel Başarı	Kadın	201	2.37	1.02	313.954	-1.378	.169
	Erkek	153	2.53	1.10			

*p < .05

Tablo 20’de görüleceği gibi lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşleri, cinsiyete ($t = -.590$; $p > .05$) göre istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Buna göre kadın öğretmenler ($Ort. = 2,58$) ile erkek öğretmenlerin ($Ort. = 2,64$) tükenmişlikleri benzerlik göstermektedir. Ayrıca lise öğretmenlerinin, “Duygusal Tükenme” ($t = 1.050$; $p > .05$) “Kişisel Başarı” ($t = -1.378$; $p > .05$) boyutlarıyla ilgili algılarında da cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ancak “Duyarsızlaşma” ($t = -3.027$; $p < .05$) boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre manidar bir fark vardır. Bu bulguya göre erkek öğretmenler ($Ort. = 1.70$) kadın öğretmenlere ($Ort. = 2.01$) göre daha çok tükenmiştir. Bu bulgu, cinsiyetin tükenme üzerinde etkin bir rol almadığı noktasında Maslach’ın () araştırmasıyla uyumlu iken Sürgevil ve Budak (2005), Ergin (1992) ve Otacıoğlu’nun (2008) araştırmasıyla çelişmektedir.

Sürgevil ve Budak (2005) ve Ergin (1992)'e göre kadınların duygusal tükenmeleri erkeklere göre daha yüksektir. Otacıoğlu (2008) ise erkeklerin kadınlara göre tükenmişliği daha fazla yaşadıklarını sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan cinsiyet tükenmişlik noktasında yordayıcı bir özelliğe sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

Lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşlerinin “yaş”a göre anova sonuçları Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenmişlik	21-40	129	2.62	.93	2-351	.772	.463	---
	41-50	154	2.66	.96				
	51 ve üzeri	71	2.49	1.05				
Duygusal Tükenme	21-40	129	3.21	1.43	2-351	.313	.732	---
	41-50	154	3.23	1.44				
	51 ve üzeri	71	3.07	1.61				
Duyarsızlaşma	21-40	129	1.87	.92	2-351	.571	.566	---
	41-50	154	1.87	1.01				
	51 ve üzeri	71	1.73	1.03				
Kişisel Başarı	21-40	129	2.42	1.08	2-351	.937	.393	---
	41-50	154	2.52	1.10				
	51 ve üzeri	71	2.32	.96				

*p < .05

Tablo 21’de izleneceği gibi lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşlerinde, yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı fark yoktur ($F = .772$; $p > .05$). Bu bulguya göre farklı yaş aralığında öğretmenlerin tükenmişliklerinin benzerlik gösterdiği; tükenmişliğin öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaşmadığı ifade edilebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin tükenmişliğe “Duygusal Tükenme” ($F = .313$; $p > .05$) “Duyarsızlaşma” ($F = .571$; $p > .05$) ve “Kişisel Başarı” ($F = .397$; $p > .05$) alt boyutlarıyla ilgili görüşleri yaş değişkenine göre manidar bir fark göstermemektedir. Bu bulgu, Kayabaşı’nın(2008), araştırmasıyla uyumlu iken Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007), Kamemghamsari (2015) ve Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) araştırmasıyla çelişmektedir. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) öğretmenlerin yaşının, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeylerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Kamemghamsari (2015), öğretmenlerin yaş artırtıkça ne kadar tecrübeli olursa o kadar tükenmişlik yaşadığını ortaya koymuştur. Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) ise genç çalışanların yaşı 30 veya 40 üstü olan çalışanlara göre daha çok tükendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşlerinin “okul türü”ne göre anova sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Okul Müdürlerinin Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Okul Türüne Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd.</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın kaynağı</i>
Tükenmişlik	AL	93	2.25	.98	2-	9.826	.000*	(AL)
	MTAL	215	2.77	.95	350			(MTAL)
	AİHL	45	2.58	.81				
Duygusal Tükenme	AL	93	2.76	1.51	2-	6.432	.002*	(AL)
	MTAL	215	3.40	1.41	350			(MTAL)
	AİHL	45	3.06	1.44				
Duyarsızlaşma	AL	93	1.59	.90	2-	5.205	.006*	(AL)
	MTAL	215	1.96	1.02	350			(MTAL)
	AİHL	45	1.73	.83				
Kişisel Başarı	AL	93	2.07	.95	2-	7.380	.001*	(AL)
	MTAL	215	2.56	1.06	350			(MTAL)
	AİHL	45	2.58	1.15				(AİHL)

*p < .05

Tablo 22’de görüldüğü gibi lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşleri, okul türüne göre anlamlı fark göstermektedir ($F = 9.826$; $p < .05$). Bu bulguya göre farklı okul türleri arasında öğretmenlerin tükenmişliklerinin farklılaştığı; öğretmenlerin tükenmişliklerinin okul türüne göre farklılaştığı düşünülebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin tükenmişliğe “Duygusal Tükenme” ($F = 6.432$; $p < .05$) “Duyarsızlaşma” ($F = 5.205$; $p < .05$) ve “Kişisel Başarı” ($F = 7.380$; $p < .05$) alt boyutlarıyla ilgili görüşleri okul türüne göre anlamlı bir fark göstermektedir. Bu bulgu, Izgar (2000) ve Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) araştırmasını desteklemektedir. Izgar (2000) lise, meslek liseleri ve ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin okul türü değişkeni ile tükenme arasında anlamlı

ilişki bulmuştur. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin duyarsızlaşmayı daha çok yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşlerinin “mesleki kıdem” e göre anova sonuçları Tablo 23’de yer almaktadır.

Tablo 23

Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı</i>
Tükenmişlik	1-6 yıl	39	2.49	.92	5-348	1.404	.222	---
	7-12 yıl	56	2.69	.98				
	13-18 yıl	62	2.71	.91				
	19-24 yıl	90	2.57	.92				
	25-30 yıl	68	2.73	1.07				
	30 ve üzeri yıl	39	2.30	.91				
Duygusal Tükenme	1-6 yıl	39	3.00	1.37	5-348	1.446	.207	---
	7-12 yıl	56	3.25	1.37				
	13-18 yıl	62	3.39	1.44				
	19-24 yıl	90	3.15	1.42				
	25-30 yıl	68	3.38	1.64				
	30 ve üzeri yıl	39	2.72	1.44				
Duyarsızlaşma	1-6 yıl	39	1.74	.92	5-348	1.265	.278	---
	7-12 yıl	56	1.93	.96				
	13-18 yıl	62	1.96	.97				
	19-24 yıl	90	1.85	1.01				
	25-30 yıl	68	1.86	1.01				
	30 ve üzeri yıl	39	1.51	.89				
Kişisel Başarı	1-6 yıl	39	2.38	.98	5-348	.441	.820	---
	7-12 yıl	56	2.55	1.25				
	13-18 yıl	62	2.41	.99				
	19-24 yıl	90	2.38	.93				
	25-30 yıl	68	2.55	1.22				
	30 ve üzeri yıl	39	2.32	.98				

*p < .05

Tablo 23’de görüleceği gibi mesleki kıdeme göre lise öğretmenlerinin tükenmişliğe ilişkin görüşleri, anlamlı değildir ($F = 1.404; p > .05$). Bu bulguya göre farklı mesleki kıdem aralığında öğretmenlerin tükenmişliklerinin benzerlik

gösterdiği; tükenmişliğin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşmadığı ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin tükenmişliğin “Duygusal Tükenme” ($F = 1.446$; $p > .05$) “Duyarsızlaşma” ($F = 1.265$; $p > .05$) ve “Kişisel Başarı” ($F = .441$; $p > .05$) boyutlarıyla ilgili görüşlerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Kayabaşı'nın (2008) araştırmasıyla uyumlu iken Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) araştırmasıyla çelişmektedir. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ise ortaöğretim okulları ve ilköğretimde görev yapan kıdemli öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma seviyelerinin yüksek olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşlerinin “eğitim durumu” na göre t-testi sonuçları Tablo 24’de yer almaktadır.

Tablo 24

Tükenmişlik ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Alt-Grup</i>	<i>N</i>	<i>Ort.</i>	<i>Ss.</i>	<i>Sd.</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tükenmişlik	Lisans	273	2.60	.98	139.110	-.102	.919
	Lisans Üstü	81	2.62	.91			
Duygusal Tükenme	Lisans	273	3.17	1.49	142.075	-.451	.653
	Lisans Üstü	81	3.25	1.36			
Duyarsızlaşma	Lisans	273	1.84	1.00	143.529	.121	.904
	Lisans Üstü	81	1.82	.90			
Kişisel Başarı	Lisans	273	2.45	1.05	127.564	.343	.732
	Lisans Üstü	81	2.40	1.09			

* $p < .05$

Tablo 24’de görüleceği gibi lise öğretmenlerinin tükenmişlikle ilgili görüşleri, eğitim durumuna ($t = -.102$; $p > .05$) göre istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu bulguya göre lisans bitiren öğretmenler ($Ort. = 2.60$) ile lisans üstü bitiren öğretmenlerin ($Ort. = 2.62$) tükenmişliğe ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Buna ek olarak lise öğretmenlerinin, “Duygusal Tükenme” ($t = -.451$; $p > .05$) “Duyarsızlaşma” ($t = .121$; $p > .05$) “Kişisel Başarı” ($t = .343$; $p > .05$) alt boyutlarıyla

ilgili görüşlerinde de eğitim durumuna göre istatistiksel açıdan manidar bir fark bulunmamaktadır. Bu bulgu, Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ve Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) araştırmasıyla çelişmektedir. Cemaloğlu, Erdemoğlu Şahin (2007) ortaöğretim okulları ve ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin eğitim seviyesi azaldıkça duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın arttığı sonucuna ulaşmıştır. Maslach, Schaufeli, Leiter, (2001) ise eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin düşük olanlara nazaran daha çok tükendiğini, bu durumun eğitim düzeyi yüksek olan bireylerin işleri ile ilgili daha fazla beklenti içinde olduğu bu sebeple de daha fazla stres yaşadığını düşündürebileceği sonucuna ulaşmıştır.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Tükenmişliği Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmaya katılım sağlayan öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişkiye yönelik bulgu ve yorumlar yer almaktadır. Liderlik stilleri ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayısı ile çözümlenmiştir. Çözümlenen sonuçlar Tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25

Araştırma Değişkenlerine İlişkin Pearson Korelasyon Katsayı Sonuçları

<i>Değişken</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri	1								
2 İdealleştirilmiş Etki	.63*	1							
3 Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	.57*	.88*	1						
4 Entelektüel Uyarım	.93*	.85*	.83*	1					
5 Bireysel Destek Sağlama	.93*	.86*	.81*	.87*	1				
6 Tükenmişlik	-.40*	-.40*	-.40*	-.38*	-.33*	1			
7 Duygusal Tükenme	-.32*	-.31*	-.30*	-.31*	-.28*	.88*	1		
8 Duyarsızlaşma	-.26*	-.27*	-.29*	-.24*	-.19*	.72*	.54*	1	
9 Kişisel Başarı	-.35*	-.36*	-.36*	-.32*	-.29*	.70*	.34*	.39*	1

* $p < .05$

Tablo 25’den görüleceği gibi okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin tükenmişliği arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki gözlemlenmiştir ($r = -$

.40; $p < .05$). Aynı şekilde Tablo 4. 13. 'de görüleceği gibi okul müdürlerinin liderliği ile tükenmişliğin alt boyutları arasında da anlamlılık görülmektedir. Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "İdealleştirilmiş Etki" boyutu ile tükenmişliğin "Duygusal Tükenme" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmuştur ($r = -.31$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "İdealleştirilmiş Etki" boyutu ile tükenmişliğin "Duyarsızlaşma" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.27$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "İdealleştirilmiş Etki" boyutu ile tükenmişliğin "Kişisel Başarı" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.36$; $p < .05$).

Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Esinsel Motivasyon(Telkinle Güdüleme)" boyutu ile tükenmişliğin "Duygusal Tükenme" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.30$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Esinsel Motivasyon(Telkinle Güdüleme)" boyutu ile tükenmişliğin "Duyarsızlaşma" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.29$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Esinsel Motivasyon(Telkinle Güdüleme)" boyutu ile tükenmişliğin "Kişisel Başarı" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.36$; $p < .05$).

Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Entelektüel Uyarım" boyutu ile tükenmişliğin "Duygusal Tükenme" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.31$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Entelektüel Uyarım" boyutu ile tükenmişliğin "Duyarsızlaşma" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.24$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Entelektüel Uyarım" boyutu ile tükenmişliğin "Kişisel Başarı" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.32$; $p < .05$).

Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Bireysel Destek Sağlama" boyutu ile tükenmişliğin "Duygusal Tükenme" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.28$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Bireysel Destek Sağlama" boyutu ile tükenmişliğin "Duyarsızlaşma" boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.19$; $p < .05$). Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin "Bireysel Destek Sağlama" boyutu ile

tükenmişliğin “Kişisel Başarı” boyutu arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($r = -.29$; $p < .05$).

Okul Müdürlerinin Liderlik Stiline ait alt boyutların, öğretmenlerin tükenmişliğinin yordayıcısı olup olmadığı çoklu-regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Çözümlenen sonuçlar Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilinin Öğretmenlerin Tükenmişliği Yordamasına İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

(Yordanan Değişken = Tükenme)					
Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p
İdealleştirilmiş Etki	-.52	.06	-.40	-8.29	.00*
Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)	-.47	.05	-.40	-8.26	.00*
Entelektüel Uyarım	-.42	.05	-.38	-7.72	.00*
Bireysel Destek Sağlama	-.32	.04	-.33	-6.71	.00*

$R = .423$ $R^2 = .179$ $F = 18.99$ $p = .000$

* $p < .05$

Tablo 26’den izlenebileceği gibi Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin alt boyutlarıyla öğretmenlerin tükenmişliği arasında anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır ($R = .423$; $R^2 = .179$; $p < .05$). Buna göre öğretmenlerin tükenmişliğin % 17’si Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin alt boyutları ile yorumlanmaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin “İdealleştirilmiş Etki” ($t = -8.29$, $p < .05$), “Esinsel Motivasyon (Telkinle Güdüleme)” ($t = -8.26$, $p < .05$), “Entelektüel Uyarım” ($t = -7.72$, $p < .05$) ve “Bireysel Destek Sağlama” ($t = -6.71$, $p < .05$) alt boyutları öğretmenlerin tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Bu bulgu Bakan, Erşahan, Büyükbeşe, Doğan, Kefe’nin (2015) araştırmasıyla uyumludur. Bakan ve diğerlerinin (2015) araştırmasına göre öğretmenlerin, müdürlerinin gerçekleştirdikleri liderlik stillerine ilişkin algıları arttıkça tükenmişlik seviyelerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma ile ulaşılan bulgu ve yorumlara ilişkin sonuçlar, sonuçlara ilişkin tartışma ve bu sonuçlardan hareketle yola çıkarak geliştirilen uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Araştırmada ulaşılan bulgulara dayanılarak elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin öğretmen görüşleri boyutlar bakımından incelendiğinde; en yüksek düzeyin “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durumu, “Esinsel Motivasyon(Telkinle Güdüleme)” ve “Entelektüel Uyarım” boyutları takip etmektedir. Buna karşın katılımcıların okul müdürlerinin liderlik stillerine ilişkin puan ortalamalarının en az olduğu boyut ise “Bireysel Destek Sağlama”dır.

Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili öğretmen görüşleri yaş, okul türü, cinsiyet, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark göstermediği gözlenmektedir. Ancak “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek Sağlama” alt boyutlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Ulaşılan sonuca göre, erkek öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine ilişkin görüşleri “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek Sağlama” alt boyutlarında kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir. Buna ek olarak katılımcı öğretmenlerin okul müdürünün liderliğine “İdealleştirilmiş Etki”, “Esinsel Motivasyon”, “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek Sağlama” alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ulaşılan bu sonuca göre, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin okul müdürünün liderliğine ilişkin görüşleri “İdealleştirilmiş Etki”, “Esinsel Motivasyon”, “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek Sağlama” alt boyutlarında Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine göre daha yüksektir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin herhangi bir tükenmişlik durumu olmadığı görülmüştür. Tükenmişliğe ilişkin alt boyutlara bakıldığında; katılımcıların en az “Duyarsızlaşma” yaşadıkları, en fazla ise “Duygusal Tükenme” yaşadıkları söylenebilir.

Lise öğretmenlerinin tükenmişliklerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemekte iken; okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin görüşleri tükenmişliğin alt boyutlarına göre değerlendirildiğinde yaş, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre manidar bir farklılık bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tükenmişliklerinin cinsiyet değişkenine göre yalnızca Duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlılık ortaya çıkmıştır. Buna göre erkek öğretmenler kadın öğretmenlere nazaran daha fazla tükenmiştir.

Katılımcıların tükenmişliklerinde okul türleri değişkenine göre tükenmişliğin alt boyutlarının hepsinde anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan sonuca göre, Anadolu Lisesi öğretmenlerinin tükenmişliği Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenlerine nazaran daha yüksektir.

Araştırmaya göre okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin tükenmişliği arasında düşük, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Farklı ifade edecek olursak okul müdürlerinin liderliği yükseldikçe, öğretmenlerin tükenmişliğe yakalanma durumları azalmaktadır. Diğer bir deyişle okul müdürlerinin liderliğinin idealleştirilmiş etki, entelektüel uyarım, esinsel motivasyon ve bireysel destek sağlama alt boyutları ile tükenmişliğin duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutları arasında düşük, negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin alt boyutları ile öğretmenlerin tükenmişliği arasında anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmaktadır. Eldeki bulgulara göre, öğretmenlerin tükenmişliğin % 17’si Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin alt boyutları tarafından açıklandığı belirtilmiştir. Bu boyutlardan idealleştirilmiş etki, esinsel motivasyon, entelektüel uyarım ve bireysel destek sağlama alt-boyutlarının tükenmişliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde bulgulara dayanarak geliştirilen öneriler, bulguların nasıl uygulanabileceğine rehberlik etmesi için uygulamaya dönük öneriler ve araştırmacılara yol göstermesi açısından önemli görülen araştırmaya dönük öneriler olarak iki başlıktan oluşmaktadır.

Araştırmaya dönük öneriler. Bu çalışma Ankara ili merkez ilçesindeki Anadolu İmam Hatip Lisesi, Anadolu Lisesi ve Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile sınırlıdır. Araştırma farklı illeri de kapsayacak şekilde genişletilerek tekrarlanabilir. Aynı zamanda resmi ortaöğretimde yapılan bu çalışma özel ortaöğretim ve genel ortaöğretimde birlikte uygulanabilir.

Çalışma Ankara merkez ilçelerinde görev yapan 354 öğretmen ile sınırlıdır. Bu sebeple, okul müdürlerinin liderliği ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin daha büyük örneklerde araştırılması literatüre katkı sağlayacaktır.

Araştırmada; yaş, cinsiyet, okul türü, eğitim durumu ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenen okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin tükenmişliği arasındaki ilişki medeni durum, branş, öğrenci sayısı vb. değişkenler ile gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada liderlik stillerinin alt boyutları ile tükenmişlik arasında anlamlı ve düşük bir ilişki bulunmuştur. Bu konuya yakın tükenmişliğin yordayıcısı olabilecek düşünülen stres, işe yabancılaşma ve sinizm gibi kavramlarla araştırma tekrarlanabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Okullarda okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmek amacıyla hizmet-içi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin tükenmemeleri için okullarda tükenmenin oluşmasını önleyecek tedbirler alınabilir.

Kaynaklar

- Açıklalın, (2000). *İlköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve empati becerileri arasındaki ilişki (Ankara İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ağaoğlu, E; Ceylan, M; Kasım, E ve Maden, T. (2004). Araştırma görevlilerinin kendi tükenmişlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Alga, E. (2016).*Örgütlerde yöneticilerin liderlik tarzlarının algılanması ve tükenmişlik sendromu ilişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı Genel İşletme Bilim Dalı.
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. 2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerinde bir uygulama (GOÜ Örneği) *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10 (2). 69-96.
- Aslan, Z.(2016). *Özel – Devlet Okulu yöneticilerinin liderlik stillerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (İstanbul İli Sultan gazi ilçesi örneği)*.(Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Atila, E.(2014). *İngilizce öğretmenlerinin ve okutmanlarının tükenmişlik ve iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişki: Ankara örneği*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S.S. (2011) Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 13-26.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., ve Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. <http://dx.doi.org/10.1348/096317999166789>

- Avşaroğlu, S., Deniz, M. E., ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doyumu iş doyumu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129.
- Aytekin, H. (2014). *Ortaöğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan durumsal liderlik stilleri ile öğretimsel liderlik rolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kartal İlçesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Bakan, İ.; Erşahan, B.; Büyükbeşe, T.; Doğan, İ.F.; Kefe, İ.(2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*. 7(14). 201-222
- Baloğlu, N.; Karadağ, E.ve Gavuz, Ş.(2009). Okul müdürlerinin çok faktörlü liderlik stillerinin yetki devrine etkisi: bir doğrusal ve yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XXII (2), 457-479.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. NY: Free.
- Bass, B. M.(1990) From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*. 18(3) , 19-31.
- Bass, B. M. (1997). Does the transactional/transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries? *American Psychologist*. 52, 130-139.
- Bass, B. M. ve Avolio, B.J. (1995). *MLQ-Multifactor leadership questionnaire*. California 94306. Mind Garden, Palo Alto.
- Başol, G.ve Altay, M. (2009). Eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 191-216.
- Baysal A.(1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. (Doktora Tezi).Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bektaş, Ç. (2016). Liderlik yaklaşımları ve modern liderden beklentiler. *Selçuk Üniversitesi Akşehir Meslek Yüksekokulu Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(7), 43-53
- Bess, J. L., ve Goldman, P. (2001). Leadership ambiguity and K-12 schools and the limits of contemporary leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 12(4), 419 – 450.
- Budak, G ve Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20(2), 95-108.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç-Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç-Çakmak, E.; Akgün, Ö.E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2007a.). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(2), 165-194.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldıрма arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2007c). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5(1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. Erdemoğlu Şahin, D.(2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2), 465-484.
- Cordes, C. L., ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621– 656.
- Creswell, J.W.(2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (S. B. Demir, Çev. Ed.).(4.bs). Ankara. Eğiten Kitap.

- Çapri, B. (2006). Tükenmişlik ölçeğinin uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 62-77.
- Çelik, S, Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara İli Örneği). *Politeknik Dergisi*, 9 (4), 211-224.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Çolak, Y. (2017). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Dalgıç, E. (2015). *Okul yöneticilerinin algılanan liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin çok boyutlu incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., ve Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499 –512.
- Emir, S, Acar, S. (2012). Zekâ-liderlik ilişkisi: üstün zekâlı olan ve olmayan öğrencilerin liderlik becerilerinin karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 189-201.
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul. Sistem.
- Eren, E.(2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. (7.Baskı). İstanbul. Beta
- Ergin, C. (1992). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uyarlanması*. VII. Ulusal Psikolojik Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı.
- Esen, F.(2016). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişki*.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.

- Freudenberger, H. J. (1974), "Staff burnout", *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman I.A.(1991) High and low-burnout schools: school culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research* 84(6),325-333 .
- Friesen, D., ve Sarros, J. C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.
- Girgin, G.(2011) Bir grup ilköğretim öğretmeninde tükenmişlik sendromu. *Türkiye Klinikleri Med Sci.*; 31(3). Okul Öncesi Öğretmenliği AD, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir. doi:10.5336/medsci.2009-16135
- Goffee, R. ve Jones, G. (2011). *On leadership*. Harvard Business Review (HBR) Press. Boston, Massachusetts, 79-96.
- Göksal, G.Y. (2017). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın İli Bozdoğan İlçesi Örneği)*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
- Gündüz, B. (2005).İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Izgar, H. (2000). *Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri (Burnout) nedenleri ve bazı etken faktörlere göre incelenmesi (Orta Anadolu Örneği)*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı.
- İnce, N, B ve Şahin, A, E.(2015).Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu 'nu Türkçe 'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*. 6(2), 385-399
- Kamemghamsari, A.(2015). *Öğretmenlerin tükenmişlik durumları ve bunu belirleyen en önemli faktörler ile ilgili yapılan durum çalışması üzerine akademik çalışma*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın University Institute Of Social Sciences.

- Karahan, Ş. ve Uyanık-Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algularının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,. 1-14
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi* (5. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (3. baskı). Ankara. Bilim Yayınları
- Karip, E.(1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi.16, 443-465,
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. 20, 191- 212. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi
- Kelloway E.K.; Barling,J.; Helleur,J. (2000). Enhancing transformational leadership: the roles of training and feedback. *Leadership and Organization Development Journal*, 21(3),145-149,<https://doi.org/10.1108/01437730010325022>
- Kokkinos, C.M.(2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology The British Psychological Society*. 77, 229–243. DOI:10.1348/000709905X90344
- Korkmaz, M. (2005).Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 11(43), 401-422.
- Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 12(46), 199-226.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 13(49), 57-91.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 14(53), 78-98.

- Landsbergis, P. A. (1988). Occupational stress among health care workers: A test of the job demands– control model. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 217–239.
- Marşap, A. (2001). *Yaratıcı liderlik*. Ankara. Öncü Kitap.
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C.(1981). *Burnout :A social psychological analysis*. 30-53, University of California, Berkeley
- Maslach, C., Jackson, S. ve Schwab, R. (1986).*MBI-Educator's survey*. Mountain View, CA: CPP
- Maslach, C. ve J. Goldberg (1998), Prevention of burnout: New Perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63 – 74.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001), Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., ve Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- Maslach, C. (2005) Understanding job burnout. work and family issues. (Eds) D.F. Halpern& S.E.Murphy. *From work -family balance to work –family interaction: Changing the Metaphor* (99-114) Mahwah. NJ:Erlbaum.
- Maslach,C. ve Leiter, M.P. (2016) *Burnout. Stress: Concepts, cognition, emotion and behaviour*. (Edt: George Fink). Handbook of Stress, 1,351-356.
- Necip, Ç. (2008).Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 23(1), 74-84.
- Northouse, P.G.(2013). *Leadership: theory and practice* (6.ed.) United States of Amerika. Sage Publication.
- Otacıoğlu, S. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 103-116.

- Özdemir, M. (2019). *Veri Analizi Yöntemleri: Nicel ve Nitel Veri Analizi*. (Ed. Yaşar Kondakçı, Niyazi Özer, Kadir Beycioğlu. *Eğitim Yönetiminde Araştırma*. Ankara: Pegem.
- Pielstick, D.(1998). The transforming leader: A meta-ethnographic analysis. *Community College Review*, 26 (3), 1-17
- Pines, A. M. ve Aronson, E. (1988). *Career burnout: causes and cures*. New York: Free Press.
- Polatçı, S. (2007). Tükenmişlik sendromu ve tükenmişlik sendromuna etki eden faktörler (Gaziosmanpaşa üniversitesi akademik personeli üzerinde bir analiz). (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı.
- Robbins, S.P. ve Judge, T.A.(2015). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem Çev. Ed.(14.bs.). Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi,2013)
- Rogers, D.P. (1984). Helping employees cope with burnout. *Business*, 3-7.
- Sağlam-Arı, G. ve Çına-Bal, E. (2008). Tükenmişlik kavramı: birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi* 15(1), 131-148.
- Sevinç-Kabaş, S. (2015).*Öğretmen algılarına göre ortaokul müdürlerinin dönüşümsel ve etkileşimsel liderlik stilleri ile öğrencilerin TEOG Sınavı başarısı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalı.
- Sezgül, İ. (2010). Liderlik ve etik: geleneksel, modern ve postmodern liderlik tanımları bağlamında bir değerlendirme. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 4(7), 239-251.
- Silva PV. De; Hewega, CG; Fonseka , P. (2009).Burnout: an emerging occupational health problem. *Galle Medical Journal*, 14(1), DOI: 10.4038/gmj.v14i1.1175
- Shinn, M., Rosario, M., Morch, H., ve Chestnut, D. E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 864 – 876

- Stoker, J. I. (2008). Effects of team tenure and leadership in self-managing teams. *Personnel Review*, 37(5), 564-582.
DOI: [10.1108/00483480810891682](https://doi.org/10.1108/00483480810891682)
- Sürgevil, O. ve Budak, G. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20(2), 95-108
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). Pearson, Boston.
- Taycan, O., L. Kutlu, S. Çimen ve N. Aydın (2006). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerde depresyon ve tükenmişlik düzeyinin sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anatolian Journal Of Psychiatry*, 7, 100 – 108.
- Tetik, H. ;Polat, S. ve Ercengiz, M. (2012).Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 152-173,
- Tozal, B. (2015).Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Eko. Anabilim Dalı.
- Tutar, H. (2007). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin.
- Vural, G. (2016).Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi: Rize ili örneği. (Yüksek lisans tezi). Avrasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı
- Yalçın, S.(2016). *Liderlik olgusu bağlamında ilişkisel (dönüşümcü) liderlik kavramı*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler ve Tanıtım Anabilim Dalı Kişilerarası İletişim Bilim Dalı
- Yıldıztaşı, M.D.(2017). *Politik yeti ile örgütsel tükenmişlik sendromu ilişkisinin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi (Yalova İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Yukl,G. (2010). *Leadership in Organizations*. (Seventh Edition). *University at Albany State University of New York*. Upper Saddle River, New Jersey, Pearson Prentice Hall.

EK-A: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

For use by Dilek KARABULUT only. Received from Mind Garden, Inc. on November 16, 2017
Permission for Dilek KARABULUT to reproduce 1 copy
within one year of November 16, 2017



www.mindgarden.com

To whom it may concern,

This letter is to grant permission for the above named person to use the following copyright material for his/her research:

Instrument: *Multifactor Leadership Questionnaire*

Authors: *Bruce Avolio and Bernard Bass*

Copyright: *1995 by Bruce Avolio and Bernard Bass*

Five sample items from this instrument may be reproduced for inclusion in a proposal, thesis, or dissertation.

The entire instrument may not be included or reproduced at any time in any published material.

Sincerely,

Robert Most
Mind Garden, Inc.
www.mindgarden.com

EK-B: Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu Kullanım İzni

**Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu
kullanım izni hk.**

Gelen Kutusu x



NURİ BARIŞ İNCE <n.barisince@gmail.com>

13 Kas (3
gün
önce)

Alıcı: bana

Sayın Dilek Karabulut, uyarlamasını yapmış olduğumuz Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu'nu çalışmalarınızda ilgili makaleyi referans göstererek kullanabilirsiniz. Ekte envanter hakkında detaylı bilgilerin yer aldığı tez çalışmamı gönderiyorum. Cevabını aradığınız sorulara tez çalışmamdan ve bu çalışmadan türeyen makalemizden ulaşabilirsiniz. Makalemizi tez çalışması üzerinden küçük düzeltmeler ile yayınlamıştık. Bilgilerinize sunar, çalışmalarınızda başarılar dilerim. Saygılarımla...

Nuri Barış İNCE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Temel Eğitim Bölümü
Sınıf Eğitimi ABD
06800 Beytepe/Çankaya
Ankara/TÜRKİYE

Telefon: 0312 297 8626 / 156

Hacettepe University
Faculty of Education
Primary Education
06800 Beytepe/Çankaya
Ankara/TÜRKİYE

Phone: [+90 312 297 8626](tel:+903122978626) /156

Ek alanı

EK-C: Veri Toplama Aracı

VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Öğretmenim,

Hacettepe Üniversitesi bünyesinde yürüttüğüm yüksek lisans tez çalışması kapsamında Okul müdürlerinin liderliği ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla veri toplamaktayım. Ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgiler, ikinci bölümünde okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ifadeler, üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin tükenmişliğine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Toplanacak veriler, yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacak, kişi ve okul adı belirtilmeksizin değerlendirilecektir. Soruları cevaplamanız yaklaşık olarak 10 dakikanızı alacaktır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. Katkılarınız için çok teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Doç.Dr. Murat ÖZDEMİR(Danışman)

Dilek ÖZCAN

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Enstitüsü

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Eğitim Bilimleri Bölümü
A.B.D.

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

Yüksek Lisans Öğrencisi–e-posta: dilekkarabulut28@gmail.com

BÖLÜM I. KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz:	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek				
Yaşınız:	<input type="radio"/> 21-30	<input type="radio"/> 31-40	<input type="radio"/> 41-50	<input type="radio"/> 51-60	<input type="radio"/> 61 ve üzeri	
Okul Türünüz:	<input type="radio"/> Anadolu Lisesi	<input type="radio"/> Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	<input type="radio"/> Anadolu İmam-Hatip Lisesi			
Meslekteki Kıdeminiz:	<input type="radio"/> 1-6 yıl	<input type="radio"/> 7-12 yıl	<input type="radio"/> 13-18 yıl	<input type="radio"/> 19-24 yıl	<input type="radio"/> 25-30 yıl	<input type="radio"/> 30 ve üzeri yıl
Eğitim Durumu/ Düzeyiniz:	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Yüksek Lisans (Master-Doktora)				
Görev Yaptığınız İlçe:	<input type="radio"/> Altındağ	<input type="radio"/> Çankaya	<input type="radio"/> Etimesgut	<input type="radio"/> Gölbaşı	<input type="radio"/> Keçiören	<input type="radio"/> Mamak
	<input type="radio"/> Sincan	<input type="radio"/> Yenimahalle	<input type="radio"/> Pursaklar			

BÖLÜM II. ÇOK FAKTÖRLÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği						
AÇIKLAMA: Sizden ankette yer alan ifadelere katılım durumunuzu belirlemeye yönelik olarak “Hiçbir zaman”, “Nadiren”, “Ara Sıra”, “Sıklıkla”, “Her Zaman” seçeneklerinden yalnız birini işaretlemeniz talep edilmektedir. Her ifade için uygun gördüğünüz kutucuğun içerisine (X) işareti koymanız yeterlidir.		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Sıklıkla	Her Zaman
Benim okul müdürüm:						
1	Önemli kararların uygun olup olmadıklarını belirlemek için, yeniden gözden geçirir.					
2	En önemli değer ve inançları hakkında konuşur.					
3	Problemleri çözmeye farklı yaklaşımlar arar.					
4	Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.					
5	Benim kendisi ile çalışmaktan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.					
6	Yapılması gereken şeylerden söz ederken, büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.					
7	Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net bir biçimde belirtir.					
8	Beni yönlendirmek için zaman ayırır.					
9	Kurumun yararına olacak şeyleri kendi çıkarlarından önde tutar.					
10	İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyleri olarak görür.					
11	Bana kendisine karşı saygı oluşturacak biçimde davranır.					
12	Bölümde alınan kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.					
13	Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.					
14	Gelecekle ilgili olarak harekete geçirici nitelikte bir vizyon oluşturur.					
15	Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir insan olarak değerlendirir.					
16	Benim problemlere birçok farklı açıdan bakmamı sağlar.					
17	Kendi yönlerimi geliştirebilmem için bana yardımcı olur.					
18	Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirileceği ile ilgili öneriler sunar.					
19	Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
20	Amaçlara ulaşılacağına inandığımı ve güvendiğimi ifade eder.					

BÖLÜM III. MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ-EĞİTİMCİ FORMU

Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu		Hiçbir zaman	Yılda birkaç kez	Ayda bir kez	Ayda birkaç kez	Haftada bir kez	Haftada birkaç kez	Her gün
AÇIKLAMA: Sizden ankette yer alan ifadelere katılım durumunuzu belirlemeye yönelik olarak “Hiçbir zaman”, “Yılda birkaç kez”, “Ayda bir kez”, “Ayda birkaç kez”, “Haftada bir kez”, “Haftada birkaç kez”, “Her gün” seçeneklerinden yalnız birini işaretlemeniz talep edilmektedir. Her ifade için uygun gördüğünüz kutucuğun içerisine (X) işareti koymanız yeterlidir.								
1	Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.							
2	Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.							
3	Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.							
4	Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiğini kolayca anlayabiliyorum.							
5	Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.							
6	Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.							
7	Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.							
8	Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.							
9	Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi hissediyorum.							
10	Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.							
11	Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığımı düşünüyorum.							
12	Kendimi çok zinde hissediyorum.							
13	Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.							
14	Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu hissediyorum.							
15	Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.							
16	Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.							
17	Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.							
18	Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.							
19	Öğretmenlikte kayda değer pek çok şey başardım.							
20	Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.							
21	İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.							
22	Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.							

EK-Ç: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük

Sayı : 35853172/

433-1407


29 Mart 2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 13.03.2018 tarih ve 718 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Dilek ÖZCAN**'ın **Doc. Dr. Murat ÖZDEMİR** danışmanlığında yürüttüğü "**Okul Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi; Ankara Örneği**" başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **20 Mart 2018** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. Rahime M. NOHUTCU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EK-D: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7849576
Konu : Araştırma İzni

18.04.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 09/04/2018 Tarihli ve 51944218-010.99/922 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Dilek ÖZCAN'ın "Okul Müdürlerinin Liderliği ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ankara Örneği" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (3 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Görevli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.


18.04.2018

EK-E: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../2019

Dilek ÖZCAN

EK-F: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Okul Müdürlerinin Liderliği İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Ankara Örneği

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
03/07/2019	83	117,563	26/06 /2019	%21	114897 1699

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Dilek ÖZCAN


Öğrenci No.: N14221969

Ana Bilim Dalı: Eğitim Yönetimi Ana Bilim Dalı

Programı: Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünlük Dr.

DANIŞMAN ONAYI



UYGUNDUR.

İmza

Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR

EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

.....

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: Investigation On Leadership Of School Directors And Vocational Professions Of Teachers On Some Variables: Ankara Case

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
03/07/2019	83	117,563	26/06 /2019	%21	114897 1699

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Dilek ÖZCAN

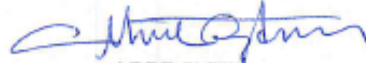
Student No.: N14221989

Department: Department of Educational Administration

Program: Division of Educational Administration Supervision Planning And Economic

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL



APPROVED
Signature

Assoc. Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR

EK-Ğ: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

.. /.. /2019


Dilek ÖZCAN

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makalaya dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerde ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerde ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir; gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir.

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

