



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

ÖZGE SINLIK

Denizli - 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI
TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROJESİ**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK STİLLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİKLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİ**

Özge SINLIK

Danışman

Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN

TEŞEKKÜR

Öncelikle proje çalıőmamın konu seçim sürecinden araştırma ve veri değerlendirme sürecime kadar tüm süreçte görüş ve eleőtirileriyle beni yönlendiren, rehberliğini, zamanını ve bilgisini esirgemeyen kıymetli hocam danışmanım Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN' e çok teşekkür ederim.

Aynı zamanda, Eğitim Yönetimi Bölümü'nde yüksek lisans yapma sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle yoluma ışık tutan çok değerli hocalarım; Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN, Prof. Dr. Kazım ÇELİK, Doç. Dr. Eren Can AYBEK ve Doç. Dr. Gökhan TUZCU' a sonsuz teőekkürlerimi bir borç bilirim.

Bu süreçte desteğini esirgemeyen sevgili eőime, bana her daim güvenen canım anneme en kalbi teőekkürlerimi sunuyorum.

Özge SINLIK

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü 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.

Özge SINLIK

ÖZET

Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki

SINLIK, Özge

Yüksek Lisans Projesi, Eğitim Bilimleri ABD,
Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Zeynep Meral TANRIÖĞEN
Haziran 2022, 58 sayfa

Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılan bu çalışma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. Evren; Denizli ili merkez ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evrenden 214 öğretmenin doldurduğu “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu” ile veriler toplanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algıları tüm maddelerde “Yüksek” derecededir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları algılarında en yüksek ortalama idealleştirilmiş etki boyutunda “Yüksek” düzeydedir. Bunu esinsel motivasyon, bireysel destek sağlama ve entellektüel uyarım izlerken liderlik stilleri genel ortalamasında da “Yüksek” düzeydedir. Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili öğretmen görüşleri; medeni durum, okul türü ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermez iken cinsiyet, yaş ve kıdeme göre farklılık göstermiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinde en yüksek ortalamanın “Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiklerini kolayca anlayabiliyorum.” Maddesine “Çok yüksek” derecede iken en düşük ortalamanın “Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.” ve “Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum” Maddelerine “Çok düşük” derecesindedir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik alt boyutları algılarında en yüksek ortalama kişisel başarı boyutunda ve “Yüksek” düzeydedir. Bunu duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları izlerken tükenmişlik algısının genel olarak “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel manada tükenmişlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum ve öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği ancak okul türü ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği saptanmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çok faktörlü liderlik algılarıyla tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme boyutu arasında negatif yönlü ve orta düzeyli ilişki, duyarsızlaşma boyutu arasında orta düzeyli negatif yönlü ilişki saptanırken kişisel başarı boyutu arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin kadın öğretmenlerin yaklaşımlarının daha pozitif yönde olması için çalışmalar yapılması ve öğretmenlerin tükenmişliklerinde kişisel başarı boyutuna yönelik tükenmişliklerini en aza indirmek için çalışmaların yapılması önerilmiştir

Anahtar Sözcükler: Okul müdürleri, liderlik, öğretmenler, tükenmişlik

İÇİNDEKİLER

PROJE ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ETİK BEYANNAMESİ	v
ÖZET	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ	xi
BİRİNCİ BÖLÜM : GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.2. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Varsayımlar	4
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Okul Yönetiminde Liderlik İhtiyacı	6
2.2. Liderin Özellikleri	7
2.3. Liderlik Stilleri	8
2.3.1. Dönüşümcü Liderlik	8
2.3.2. Öğretimsel Liderlik	9
2.3.3. Kültürel Liderlik	10
2.3.4. Vizyoner Liderlik	11
2.3.5. Etik Liderlik	11
2.3.6. Karizmatik Liderlik	12
2.3.7. Süper Liderlik	13
2.4. Mesleki Tükenmişlik	14
2.5. İlgili Araştırmalar	15

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	17
3.1. Araştırmanın Modeli	17
3.2. Evren ve Örneklem	17
3.3. Veri Toplama Aracı	18
3.4. Verilerin Toplanması	19
3.5. Verilerin Analizi	20
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR ve YORUM	22
4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular	22
4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	22
4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	24
4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	30
4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	32
4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	36
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA VE ÖNERİLER	38
5.1. Tartışma ve Sonuç	38
5.2. Öneriler	39
KAYNAKÇA	40
EKLER	46
ÖZGEÇMİŞ	48

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Dağılımı	18
Tablo 3.2. Ölçekler ve Alt Boyutlarına Yönelik Basıklık ve Çarpıklık Analizi Sonuçları	20
Tablo 4.1. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Algıları	22
Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerine Alt Boyutlarına Yönelik Öğretmen Algıları	23
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi	24
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi	25
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Analizi	26
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Okul Türüne Göre Analizi	27
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Kıdeme Göre Analizi	28
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi	29
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algıları	30
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları Algıları	32
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi	32
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Analizi	33
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analizi	34
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Analizi	34
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdeme Göre Analizi	35
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi	36
Tablo 4.17. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi	37

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Eğitim ve eğitimin yönetimi değişen şartlara göre değişiklikler göstermiş ve artık eğitimin yöneticisi yerine eğitim lideri, eğitim liderliği kavramları ön plana çıkmaya başlamıştır. Eğitim müdürlerinin sergiledikleri liderlik stilleri eğitim gibi çalışanları ve başta öğretmenleri doğrudan etkilemekte ve bu durum da eğitimin kalite ve niteliğini doğrudan ve dolaylı etkilemektedir. Okul müdürünün sergilediği liderlik öğretmenin motivasyonunu olumlu etkilediği gibi olumsuz da etkileyerek tükenmişliğinin nedeni haline gelebilmekte ve tükenmişlik düzeyini arttırabilmektedir. Bundan dolayı okul müdürlerinin liderlik stilleri önemli ve araştırılmaya değerdir. Bu çalışma okul müdürlerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarma gayretinin ürünüdür.

Çalışmanın bu bölümünde problem durumu problem cümlesi, alt problemler, amaç, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Çağımızda ise her yöneticide liderlik vasfının olamayacağı anlaşılmıştır ama liderlik özelliklerinin olması gerektiği de düşünceler arasındadır.

Bir lider başarılı olmak istiyorsan biçimsel anlamda otoritesini destekleyeceği birtakım liderlik niteliklerine sahip olması gerekir (Şimşek ve Çelik, 2018). Neticede yöneticim kişilere etkilerken resmi yollarla bunu gerçekleştirir ama lider kişilerle kurduğum sosyal iletişim ve bağlar yoluyla onları etkilemeye çalışır. Bu noktadan çıkan sonuç liderin resmi görevleri ve yetkileri bir zorunluluk olmamalıdır. Yetkisinin olması ile birlikte grubu etkilemeyi başaramayan yöneticiler vardır bunun yanı sıra resmiyette herhangi bir yetkisi olmasa bile kitleleri etkileyebilen ve onları peşinden sürükleyen liderler de bulunmaktadır. Yöneticiler örgütlerin amaçlarına ulaşması ve bu doğrultuda başarılı olması için kişileri etkileyebilmek tir ama liderlik insanları örgütlerinin amaçları doğrultusunda hareket etmelerini sağlamayı amaçlayan bir çeşit etkileyici güçtür (Aslan, 2013:29).

Kotterman (2006) yöneticilik ve liderlik kavramlarının farkını ortaya çıkardığındaki araştırmasında yöneticilerin ve liderlerin vizyon belirlemede, insanlarla

ilişkilerinde, vizyonu uygularken ve vizyonun neticesinde odaklandıkları detayların farklılık gösterdiğini belirtir.

Yöneticiler sergiledikleri liderlik stilleriyle işgörenlerin moral ve motivasyonlarını arttırdıkları, performans, ürün ve hizmet artışını sağladıkları gibi tam tersi yönde tükenmişliklerine, iş devamsızlıklarına, performans düşüklüklerine ve iş yavaşlatmalarına da neden olabilirler. Bu noktada liderlik stilleri önemli hale gelmektedir. Bu nedenle okullarda okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerindeki etkisi ve liderlik stilleri ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin ortaya konulması gerekmektedir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem tümcesi “Öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik stiller ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasında ilişki ne düzeydedir? şeklinde ifade edilmiştir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik stilleri nasıldır?
- 2- Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili öğretmen görüşleri; a. Cinsiyete, b. Yaşa, c. Medeni duruma, d. Okul türüne, e. Mesleki kıdeme, f. Eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3- Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ne düzeydedir?
- 4- Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe ilişkin görüşleri; a. Cinsiyete, b. Yaşa, c. Medeni duruma, d. Okul türüne e. Mesleki kıdeme, f. Eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliği arasında ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Denizli ili merkez ilçelerindeki ortaöğretim okullarında (Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi) çalışmakta olan öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ile okul müdürlerinin liderlik tarzları arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemektir. Ayrıca bulguların yayınlanmasıyla alan yazına katkı sağlamak ve mevcut durumunun yararlanıcıların hizmetine sunulması amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim yönetimi yönetim biliminin alt dalıdır. Bilim yönetimine ilişkin temel ilkelerin eğitim okul ve kurumlarına uygulanması sonucunda oluşmaktadır (Erdoğan, 2008). Bu açıdan yaklaşımla okul yönetiminin okul sınırları için eğitim yönetiminin yapılması olduğu söylenebilir (Bursalıoğlu, 2011). Okul başarı ya da başarısızlığı okul yöneticisine mal edilmektedir. Okul müdürlerinin görevleriyle ilgili otorite ve yetkilerinin okulu işletme ve okul başarısı için yeterli olduğu belirtilmektedir (Şişman, 2011). Ancak alanda çalışanlara göre bunun çok kolay ve mümkün olmadığı belirtilmektedir.

Liderlik ile yönetici kavramları farklı olmakla birlikte ortak özelliklerinin de olduğu bilinmektedir (Taşdemir, Gündüz vd., 2019). Okulların yönetiminde yetkili ve görevli olan okul müdürlerinin sadece yönetici rolleri ile bu görevlerini hakkıyla yapabilmeleri ve başarılı olabilmeleri mümkün görülmemektedir. Günümüz koşullarında aynı liderlik stiliyle bütün okullarda başarılı olmak da mümkün değildir. Okulun ihtiyaçları, iklim ve kültürü ile beklentilere göre gerekli olan liderliğin sergilenmesi okul başarısı ve beklentilerin karşılanması için uygun liderliğin sergilenmesi gerekmektedir. Okul liderleri olan okul müdürlerinin elindeki bütün kaynakları kullanması, harekete geçirmesi, paydaşları organize etmesi, ilham vermesi, vizyoner olması, doğru ve stratejik hamleler yapması, paydaşları karar dahil etmesi başarılı olmaları için gereklidir. Yine liderlik stillerinin öğretmenlerin gelişimlerini desteklemesi, doyumlarını, işe ve mesleğe aidiyetlerini arttırması bakımından da önemlidir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stilleriyle öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu alanda çalışmaların oldukça az, olması ve Denizli örneğinde yakın dönemde bu alanda çalışmanın olmaması da bu çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Elde

edilen bulguların bilim çevreleri, eğitim yöneticileri başta olmak üzere konuya ilgi duyanlara katkı sunması açısından da bu çalışma önemlidir.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmaya katılan öğretmenler ölçme araçlarına gerçek görüşlerini yansıtarak doğru cevaplamışlardır.
- Ölçme araçları çalışmanın amacını ortaya koyma ve alt problemlere cevap vermede yeterlidir.

1.5. Sınırlılıklar

- 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Denizli merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim liselerinde (Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi, Anadolu İmam-Hatip Lisesi) çalışmakta olan öğretmenlerin görüşleriyle sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” ve “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu” kullanılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okul yöneticileri: Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürleriyle müdür yardımcılarıdır.

Öğretmen: Denizli Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde resmi ortaöğretim okullarda görev yapan öğretmenlerdir.

Lider: Örgütü belirlenmiş hedeflere ulaştırmaya çalışan diğerlerinden farklı ve özgün özellikleri olan kişilerdir

Liderlik: Belirlenen amaçları gerçekleştirme amacıyla örgütü harekete geçiren her türlü bilgi ve yeteneklerdir.

Tükenmişlik: Fiziksel bitkinlik, çaresizlik, kronik yorgunluk ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe, hayata ve diğer bireylere ilişkin olumsuz tutumları içeren duygusal, fiziksel ve zihinsel bir tükenme sendromudur.

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, konuya ilişkin alan yazın taramasında ve bu alanda yürütülmüş ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Okul Yönetimindeki Liderlik İhtiyacı

Okuldaki örgütlerde neden etkili ve ilerleyici bir liderliğin olması gerektiği bilinmektedir. Bunun için gerekçeler şu şekilde açıklanabilir.

1. Sınıftaki öğretim ortamı kadar öğrencilerin başarılarını etkileyen bir diğer faktör olarak liderlerin ne kadar etkili olduğu önemlidir.
2. Okul lideri eğer başarılıysa, temel liderlik yeteneklerini gelen anlamda kullanmaktadır.
3. Temel liderlik özelliklerinden bahsedilirken daha önceden mevcut olan saptanmış bir takım uygulamaları değil daha ziyade o anki var olan durumda uygulanması gereken temel liderlik yeteneklerinden uygun olanını problem durum için çözüm de kullanmasıdır.
4. Okul liderleri okuldaki işleyiş süreci ne direkt karışmadan öğretmenleri motive ederek öğretmenlerin okula ve öğrencilere olan inançlarını gülerek ve çalışma şartlarını birtakım güzellikler getirerek dolaylı yünden müdahale etmelidir.
5. Okuldaki liderin birtakım kişisel özellikleri görev yaptıkları kurumlarda gösterdikleri tutum ve davranışları liderlik performansları ile ilgili çok büyük bir öneme ve etkiye
6. Okuldaki süreçte okul liderin İşbirliği için uzlaşmacı ve dağıtımcı özellik gösterirse hem okulun gelişmesi hem de öğrencilerin başarı kat sayısının artması açısından oldukça fayda sağlamış olur.

Liderlik paylaşıldığı durumlardan etkisini yitirebilir ya da arttırabilir aynı zamanda farklı türde uygulamalara bakılarak birtakım olumlu sonuçlar da gösterebilir.

Okuldaki liderliğin başarılı uygulamalar yapabilmesi için okulun fiziki şartları, okuldaki kamu çalışanları okulun konumu vb. bir takım ilişkiler önem arz etmektedir. Okulların çok fazla sınırlandırıldığı, zorluklar yaşadığı, rekabet içinde olduğu bunun yanında birtakım fırsatlara da sahip oldukları bir gerçektir. Bu koşulların veya fırsatların okul liderinin hakimiyeti içinde ve farkındalığı altında doğru şekilde analiz edilmelidir. Öğrencilerin özgeçmişini yaşantıları, içinde bulduklarının toplumun statü ve sosyoekonomik düzeyi, okulda çalışan öğretmenlerin kişisel özellikleri, uzmanlıkları, tecrübeleri, okuldaki kültür

ve yapısal durum, okuldaki finansal imkanlar okulun işbirliği içinde olduğum özel kurum ve kuruluşlar gibi çeşitli faktörler okulun genel yapısını ve bağlamını oluşturur. Görev yaptığı okulun geleceğini huzurunu ve rahatına hedefleyen bir okul lideri okuldaki bu bağlılığı yararına olacak tüm ortakları doğru şekilde analiz edip en çok yarar elde edeceği şekilde kullanmalıdır (Gedikoğlu, 2015)

2.2. Liderlerin Özellikleri

Her yöneticide liderlik sıfatı beklenmektedir. Herhangi bir şirkette görev yapan yöneticiler ve yönetici yardımcıları başarılı olmak için en üstteki ve önemli kişilerdir. Yönetici demek yalnızca örgütte çalışanların veya örgütte kullanılan materyallerin uyumu veya eksikliği ile ilgilenen kişi demek değildir yönetici kişi tüm bunların yanında paydaşlarının özel durumlarını genel hallerini ve rekabetçi ortamı da bilmeli ve bu konuda çalışmalar yapmalıdır(Zaleznik, 1995).

Alanyazına bakıldığında yönetici ve yönetim kavramı ile ilgili birçok tanımlama ve çalışma bulunmaktadır. Atkinson, (2013) e göre yönetici kurumda personelleri denetleyip çalışmaların bilimiz standartlarda ilerlemesini sağlamak çalışan ve işler arasındaki ilişkide bir köprü oluşturan en üst makamdır. Bir tanımda ise örgütün içinde bulunan her türlü kademedeki çalışanların iş birliği ile hedeflenen doğrultuda ilerlemek ve amacı ulaşılmaya çalışılmasıdır. Yönetici kavramı çeşitli türlerde tanımlanmış olsa da her tanımlamanın ortak unsuru; örgütte yapılacak iş ve işlerden sorumlu olan ve işlerin belirli bir nizam a göre sürdürülmesini sağlayan üst düzey kişi olmasıdır. Yöneticinin görevli gerçekleştirilmesi gerektiği bir insan topluluğu vardır. Bu örgüt içindeki çalışanlar ve paydaşlar kurum yöneticilerinden belli başlı görev ve sorumluluklar beklemektedir bu beklentilerin en önemlisi de yöneticilerinin liderlik sıfatına sahip olmasıdır. Genel anlamda yönetici kendisini ve ekibindeki örgütü vurulması gereken hedefe yönlendirebilmeli oluşabilecek problemlerin üstesinden gelebilmeli sürekli halinde gelişme içinde olabilmeli teknolojik imkanlardan yararlanabilmesi için görevini her zaman gerektiği şekilde yerine getirerek olumlu bir duruş sergilemeli sosyal sorumluluk olarak herkese örnek olabilmeli örgütündeki eksiklikleri tamamlayıp yeteneklerinin farkında olanları ve başarı gösterenleri takdir ederek motive etmeli gerekli görülen noktalarda uzmanlığını kullanarak başarısızlıkları üstlenip eksikliğini tamamlamaya çalışmalıdır(Keçecioğlu, 2003).

Yönetim kavramı; yönetsel düzeyler, alt düzey yöneticiler ve genel yöneticiler olarak 3 basamakta incelenir.

Yönetsel düzeyde olan yöneticiler büyük, küçük, özel ya da genel fark etmeden tüm örgütlerde birtakım görevler alabilirler. Örgütsel bir sistemin ortaya çıkmasında otoritenin önemi çok büyüktür. Otorite kavramı insanların harekete geçme ve karar verebilme hakkı olarak tanımlanmaktadır. Yöneticileri çalışanlardan ayıran en temel unsur işletmelerin yetki açısından yöneticilerin en üst noktadan değerlendirmesidir (Balay, Kaya ve Gençdoğan, 2014)

Yöneticiler yetkinlik alanlarına göre örgütlerinde çeşitli kademelerde çalışmaktadır. Yöneticilerin örgüt içindeki yetki durumlarına göre bir piramit şeklinde değerlendirilir ve yönetim kademeleri de farklılaşır. Yatay ve dikey olarak değerlendirilen yönetici stilleri de vardır. Böylece yöneticiler yetki ve sorumluluklarına göre sınıflandırılır. Örgütteki yatay alan ise yöneticilerin etkinlikleri ve görevlerine göre sınıflandırılma şeklindedir. Küçük işletmelere bakıldığında tek yönlü yöneticilik anlayışının daha fazla olduğu gözlenmektedir.

2.3. Liderlik Stilleri

2.3.1. Dönüşümcü Liderlik

Dönüşümcü liderlik stili, liderlik özelliklerinin yanı sıra yapılan faaliyetlerin doğal halleri ile değişim durumundaki liderlik özelliklerini inceler. Örgüt içindeki oluşan değişimlerde lider kişi örgütün menfaati için ortak vizyon oluşturur, üyelerin harekete geçmesini sağlar, üyelerin motivasyonunu artırır, hâlihazırdaki düzeni sorgulama şekilde sorumluluklar üstlenir (Karip, 1998). Dönüşümcü Lider karizmatik olmak için ve örgütte belirli bir vizyon ve misyon farkındalığı oluşturmak için örgüt çalışanlarının ruhsal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak üyeleri farklı şekillerde teşvik ve motive ederek elinden geleni yapar. Bu sayede örgüt çalışanları örgütlerinin menfaatlerini kendilerinininkinden üstün tutar. Aydın Turan'a (2019) göre dönüşümcü liderlerin temel özellikleri; kararlı olma, cesaret, r göstermek, etkili ve doğal iletişim becerisi sergilemek motive edebilmek ve değişme liderlik edebilmek şeklindedir. Dönüşümcü liderler sadece; yordayabilen, sorgulayan ve riskleri göze alanlar değil aynı zamanda harekete geçip takip edenler üstünde bazı izlenimler bırakan kişilerdir. Dönüşümcü liderler girişkenliğe ve gelişimciliğe uygun ortam sağlarlar. Girişimciliğe ve kişisel gelişime müsait bir ortam sağlar(Çelik, 1998). Dönüşümcü liderler, demokrasi ortamı ve işbirliğine dayalı çalışma yürüterek vizyonlarını gerçekleştirip fikirlerini gerçekleştirmek için paylaşım yaparlar. İlgili değişim ve gelişim sırasında örgüttekilerin katılımını teşvik ederek ve direktifler vererek ve sürece direktif

veya katılımcı rolünü oynarlar (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü bir lider, çalışanlarında hoşnutluk duygusu ve doyumsallık sağlar. Bir Liderin çalışma şekli, astlarındaki doyum kaynağı olarak iş görür

Dönüşümcü liderin davranışlarına bakıldığında olağanüstü gayret, etkinlik ve motivasyon artırma unsurlarını kapsar. Dönüşümcü lider kendisi izleyenler arasında iletişime ve etkileşime yönelerek örgüt üyeleri belirlenen vizyona yöneltmeye odaklanarak hareket eder. İleriye dönük uzun süreli amaçların üyelerde ki kendilerine olan güveni artmasında üyelerin kişisel yetenek ve gelişimlerinin ortaya konulmasında güzel sonuçlar oluşacağını farkındadır (Erkuş ve Günlü, 2008). Değişim ve dönüşüm kelimeleri eş anlamlı değildir, değişim kelimesi dönüşümü anlamını tam olarak karşılayamaz dönüşüm daha çok, köklü ve geniş bir değişim demektir (Kahya, 2020).

Değişimlerin büyük oluşu yeni ve farklı değerlerin oluşması, gelecekle ilgili bilinmeyenlerin oluştuğu durumlarda yeni ve farklı bir yol belirleyecek liderlere ihtiyaç vardır. Dönüşümcü liderlik anlayışına sahip bir liderin değişim gerektiren olayların hızına ayak uydurabilir ve adapte olabilen bir liderlik tarzı beklenmektedir. Dönüşümcü Lider olan kişi örgütteki görevlerinin yanı sıra karizmatik bir etki,kültürlü, aydın olmaya teşfik etme, motivasyon sağlama ilham verme, bireysel anlamda destekleyici tutum sergileme ve davranış gösterme özelliklerine sahip olmalıdır (Çelik ve Eryılmaz, 2006)

2.3.2. Öğretimsel Liderlik

Öğretimsel liderlik 1970'lerden bu yana batılı ülkelerdeki başarılı okullarla ilgili araştırmalarda ortaya çıkmıştır. Bu liderlik daha çok öğretim ve programının kontrolü ve eşgüdümlemesine odaklandığı görülmektedir (Yörük ve Akalın Akdağ, 2010). Bu açıdan öğretimsel liderliğin belirleyici ve ön plana çıkan özelliklerinin okulların amaçlarını önceleyen, hedeflerinin belirlenmesi ve paylaşılmasında etkin rol alan, öğrencilerin bilgi ve becerilerle donatılmasını amaçlayan, öğretmen ve okul yöneticilerine çalışmalarını için ortamlarını hazırlayan ve öğretim programını çok iyi biçimde gerçekleştiren liderliktir (Sağır, 2015). Tanrıoğen (2000) çalışmasında öğretimsel liderliği altı boyutta incelemektedir. Bunlar; “1- Öğretimi ve öğretmeni geliştirme boyutu, 2- Öğretimsel iklim geliştirme boyutu, 3- İletişim becerileri boyutu, 4- Öğretimi denetleme boyutu, 5- Amaç tanımlama boyutu ve 6- Öğrenci gelişimini izleme boyutudur. Keşan ve Kaya (2011) çalışmalarında öğretimsel liderin özelliklerini “demokratik davranışlar, saygı ve sevgi çerçevesinde oluşturulan hoşgörü ve cesur bir duruş” olarak nitelemektedir. Öğretimsel

liderlerin hayatta yaşanan sorun ve değişimlere göre okullardaki bireylerde yaşanan sorunların çözümünde etkin rol alması beklenmektedir (Karakaya, 2018).

2.3.3. Kültürel Liderlik

Kültür; kişi, grup, zümre ya da toplumu diğerlerinden ayıran, kendisine has yapı ve karakteri olan maddi ve manevi her şey olarak tanımlanabilir (Kaplan, 2015). Bu açıdan bakıldığında kültürel lider, örgüt içindeki kişileri örgüt kültürü çerçevesinde toplayan, örgütle kişilerin ihtiyaçlarını karşılayan etkileme ve yönlendirme becerisine sahip liderlerdir (Yıldırım, 2001). Kültürel liderlik örgüt kültürünü kullanarak bunu başarabilirler. Kültürel liderlik, okuldaki çalışma potansiyeli ve kapasitesini okulun etki alanında geliştirmektir. Kültürel liderlik okul yöneticisinin toplumsal değerleri ile okul kültürü temel değerlerinin yansıtılmasına imkan sağlar (Yıldırım, 2005). Bu nedenle kültürel liderlik aslında örgüt kapasitesinin çevresine göre geliştirilmesine olanak sağlamaktadır (Çek, 2011). Kültürün değişime açık olduğu ve örgüt kültürünün de değerlerin eklenmesi yada değerini kaybetmesi ile değişimlerin yaşandığı göz önüne alındığında değişim kendiliğinden ve dinamik bir biçimde süregelmektedir. Bu değişim ve dönüşümün sağlıklı olmasında kültürel lidere gereksinim duyulmaktadır. Çünkü kültürel liderler, kültürün temel dinamiklerini koruma ya da değiştirme gücüne sahiptirler (Derin, 2003). Sürekli değişen şartlar, değer ve kavramların örgütlerde sağlıklı yer edinmesi ve doğru anlaşılmasında kültürel liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Kültürel lider, örgütte oluşan değişimleri hayata geçirecek kişi olup yönettiği örgütün kültürünü doğru olarak anlar ve analiz ederler (Akgül, 2019).

Kültürel liderler okul kültürünü dışarıya taşıırken toplumsal kültürü de okula taşımaya kültürlenmeyi sağlamaya çalışır (Ay, 2014). Okul kültüründe yaşayan değerlerin bürokrasiden önde gelerek yaşatılması ve gelenek haline gelmesinde kültürel liderler öncülük ederler (Gedikoğlu, Şahin ve Büyükelbaşı, 2004). Kültürel liderlik özelliği güçlü okul müdürleri çalışanlarına okul kültür ve misyonunu aşılar ve canlı tutar (Çek, 2011). Yıldırım (2001) çalışmasında kültürel liderliğin başarısında okul yöneticisinin paylaşılan vizyon yaratmasıyla mümkün olabileceğini belirtmektedir.

2.3.4. Vizyoner Liderlik

Örgüt mensuplarını etkileyip harekete sevk edecek vizyon oluşturma ve bunu kabullendirebilme becerisi vizyoner liderliğin temelini oluşturmaktadır. Vizyoner liderler “ya hep ya hiç” temelinde kararlar alırlar. Kendilerini icatlarıyla yoğunlaştırarak olaylara

yaklaşımları sezgisel ve küreseldir. Olay ve olgulara geniş yelpazeden bakarlar (Çelik, 1997). Vizyoner liderler farklı bakma ve yorumlama becerisine sahip olup örgütlerini gelecekte olmaları gereken noktaya taşıma konusunda kararlı ve vizyonlarıyla yol gösterme ve değişimden korkmadan onu yönlendirebilen liderlerdir (Babil, 2009). Bu nedenle Vizyoner liderliği benimseyen yöneticilerin geleceği iyi okuyarak örgütlerini başarılı kılacak vizyon oluşturma ve bunu başarabilmek için stratejiler geliştirerek tehditleri fırsata çevirmelidir. Vizyoner liderler gelişim ve değişime açık, yenilikleri takip eden, eğitimin güç ve gerekliliğinin farkında olan çalışanlarına motivasyon ve vizyon aşıl原因 çalışanları işe katan olmalıdır (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Bununla birlikte vizyoner liderlik; “adalet, kardeşlik ve özgürlük” gibi global değerleri barındırmaktadır. Değişim ve dönüşüm ve gelişmeyi öncelemekte ve amaçlamaktadır (Acar, 2006, s.20).

Vizyoner liderlik çözümlene becerisi, etkili ve stratejik düşünme, muhtemel olacakları kestirme, gidişi yapılandırma, güçlü sezgiler, adil olma, etkin zaman yönetimi, yeniliklerle gelişmelere açık ve isteklilik, çok yönlü bakış, risk alma, hırs ve mücadelecilik özelliklerine sahip olmayı gerektirmektedir (Bulut ve Uygun, 2010). Vizyoner liderler hedefleri açık ve net biçimde belirleyerek riskleri ve olumsuzluklarını ortaya koymalı ve üyeleri tarafından benimsenmesine çalışmalıdır (Eranıl, 2014). Eğitim örgütlerinin değişimlerden en fazla etkilenen yapıları olmasından dolayı okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerinin güçlü olması gerekmektedir (Mavioğlu, 2014). Okul yöneticilerinin vizyoner olması, geleceğe yönelik bakış açılarında önemli etkiler yaratmaktadır. Misyonlarını gerçekleştirme ve vizyonlarını çizme örgütler ve yöneticiler için hayati önem içermektedir (Başaran, 2016).

2.3.5. Etik Liderlik

En yaygın bilinen biçimiyle etik eylemlerde doğru-yanlış yargısında sınırları belirleyicisi olan durumlar olarak bilinmektedir (Sever ve Atik, 2019). Bu açıdan etik liderlerin çalışanlarının tutum ve davranışlarında sınırlar koyması, doğru-yanlış, haklı-haksız, iyi ve kötü tanımlamalarının sınırlarının çizilmesi ve kuralların oluşturulmasında etkin rol oynadıkları söylenebilir (Turhan, 2007). Etik liderler eylemlerinde, ilişkilerinde, başkalarına örnek olmada, mütevazı, güvenilir ve samimi olmada, ö yargısız, tutarlı ve uyumlu olma, demokratik ilke ve değerleri benimseme ve tavizsiz uygulamada çok hassas davranırlar (Akbaş, 2019; Eser, 2018). Etik liderlik yumuşak liderlik gibi görülmele birlikte gerekli durumlarda örgüt amaçlarına ulaşmak için gerekli otoritelerin kullanılmasına imkan sağlar (Emirbey, 2017). Bu nedenle son derece işlevsel bir liderlik

stili olduğu söylenebilir. Etik liderliğin karakter temelinde ahlaki ilke ve değerlerle bütünlük arz ettiği söylenebilir (İskele, 2009). Bundan dolayı etik liderliğin yöneticilerin kişilik ve karakter yapılarındaki olması gereken erdemleri öncelediği ve bu ahlaki değerlerin örgüt içinde hakim olması konusun da hassas davranılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Etik lider; beklentisiz ve çıkarsız olarak görev ve sorumluluklarını yapan yanlış ve olumsuz durumlar için tedbir alan kişisel çıkar ve beklentilerden uzak liderdir (Güler, 2017). Topuzoğlu (2009) etik liderlerin, bilgili, amaç ve hedefleri olan, güven ve otorite sahibi, adaletli, kararlı ve sorumluluk sahibi liderler olması gerektiğini belirtmektedir. Eğitim örgütlerinde yöneticilerin etik değerlere bağlı ve titizlikle bu değerleri yaşatan liderler olmaları gerekmektedir (Acar ve Kaya, 2012). Eğitim çalışmalarında değer, ahlak, demokrasi gibi önemli kavramların öğretilmesi ve bunların yaşama aktarılması kazanımlar içinde yer almaktadır. Dolayısıyla eğitimde etik ilke ve değerler önemli yer edinmiştir. Eğitim yöneticilerinin bu ilke ve değerlerin dışında farklı yönetim tarzı sergilemeleri kabul görülen ya da benimsenin bir durum değildir. Bundan dolayı liderlik ve etik eğitim yöneticileri için iç içe ve ayrı düşünölmeyecek kavramlardır (Uğurlu, 2009). Etik liderlik bağlamında okul yöneticileri için “karar vermede etik, iletişimsel etik, iklimsel etik ve davranışsal etik” olarak 4 boyutlu bir yapı gösterdiği ve bu şekilde incelenebilir. Karar vermede etik; karar alırken en doğru kararın verilmesinde etik değerlerin öncelenmesi ve temele alınmasıdır (Kaçay, 2015). İletişimsel etik; örgütteki kişilerle iletişimde söz, davranış, duruş vb. tutum ve davranışlarda yöneticinin etik değerlere uygun davranmasıdır. Davranışsal etik, davranışlarda doğru, güvenilir, dürüst olma durumudur. İklimsel etik, örgüt ortamının etik değer ve ilkelerle donatılmasıdır (Kaçay, 2015).

Kısaca etik liderin etik ilke ve değerleri önceleyen dürüst, çıkar ilişkisinden uzak ve sorumluluk sahibi olan ve örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışan lider olduğu söylenebilir.

2.3.6. Karizmatik Liderlik

Karizmatik kavramından dolayı karizmatik liderlik ile ilgili çok farklı tanımlamalar yapılsa da ben tüm tanımlarının ortak yanı çalışanlarını bu özelliklerinden dolayı etkilemiş ve kendilerinde hayranlık uyandırmış olmalarıdır. Çalışanlar genellikle liderlerini daha üstün özellikler de görmeye isteklidir bu durumda Lider de daha üstün özellikler olması, karizmatik olması ilgi çekmesi ve hayranlık uyandırması gereken özelliklere sahip olma durumu beklenir. Böylelikle aslar da kendilerini liderlerin görevi ile bütünleştirir ve

sadakat göstererek lideri güven duyarlar. Bununla birlikte liderlerinin tavır ve davranışlarına özenerek liderleri ile aralarındaki ilişkilerde saygınlık oluşturmaya çalışırlar (Can, 1999). "Weber'e göre karizmatik liderlik ideal otorite şekillerinden biridir. Kişinin karizmatik görünmesi için güçlü bir kişiye benzersiz bir karakteri Baskın bir beden dili etkileyici bir konuşma yeteneği olmalıdır.

İnsanların karizmatik olmasında fiziksel özelliklerinden çok daha öte ve farklı etkili halleri vardır. Sonuç olarak liderlerin sıradan hareketleri olması mümkün değildir (Robbins ve Judge, 2013). Karizma karşısındaki adeta kendini bulma çok güçlü duygular hissettirme ve izleyenlerin etkisi altına alabilme sürecidir (Erçetin, 2000: 58) karizmatik Lider hitap ettiği grubu hiçbir koşul ve şart aramaksızın kendi peşinden sürükleyebilecek bir yeteneğe sahiptir (Koçel, 2001). Örgütte yaşanan zorluklar da kişilerin motivasyon sebebi ve onların destekleyici gücü karizmatik liderin elindedir. Karizmatik Lider aynı zamanda çok özgüvenli yaptıklarının farkında olan yapısıyla bile örgüttekilere sonsuz güven verir. Yine karizmatik lider örgüt içinde daha önceden oluşan ve hala devam eden bazı olayların grubun lehine değişmesi için üyeleri ikna edebilen bir güce sahiptir (Erdal, 2007). "karizmatik lideri takip edenler onun kendilerinden çok daha üstün olduğunu yetenek ve uzmanlık konusunda özel olduklarına inanırlar" (Celep, 2004: 27). Örgüt üyelerinin karizmatik Lider e karşı olan hayranlıkları sebebiyle alınan kararları sorgulamadan mutlak itaat ederler" (Sağır, 2013).

2.3.7. Süper Liderlik

Süper liderlik tarzı 1990 yıllarındaki bir çalışmadan ortaya atılmıştır. Süper liderlik tarzı kişinin kendisinin lideri olduğunu ifade eden bir yaklaşımdır. Kişilerin bireysel sorumluluklarını alarak kendi kendilerini idare edebilmeleri yönetebilmeleri anlamını taşır. Süper liderlik yaklaşımında kişiler kendilerini sıkı kurallarla disiplin ederek, isteklerinin ve kişisel hırslarının önüne geçip onlara söz geçirebilmelidir. Böylece kişi kendini değişme ve geliştirmeye odaklayabilecektir (Erdoğan, 2008). Bu liderlik anlayışında ast-üst kavramı yoktur çünkü kişi kuralları içselleştirmiş durumdadır. Süper liderlik anlayışıyla kendini yetiştiren birey hem kendine hem de bulunduğu gruba en üst düzeyde verim sağlayacağı düşünülür (Erdoğan, 2008).

2.4. Mesleki Tükenmişlik

Modern dünyanın farklılaşan değer dünyası, iş ve çalışma yaşamındaki farklılıklar, bilgi, teknoloji ve iletişimdeki değişimler çalışanların iş ve mesleklerine karşı durumlarını etkilemekte ve sorgulamalara neden olmaktadır. Kolaylaştığı düşünülen sosyal ve iş yaşamı beraberinde stres artışı, yüz yüze iletişim azlığı ve eksikliği, rekabetçi anlayışla birlikte artan uzun mesailer, farkındalıkların değişmesi, ücret adaletsizliği gibi olumsuz durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bunlar ise çalışanın mesleki tükenmişliğini arttırmakta ve tetiklemektedir. Mesleki tükenmişlik hem iş yaşamında hem özel ve sosyal yaşamda olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Karakuş, 2019). Bu anlamda mesleki tükenmişlik terimi güncel bir terim olarak 18. Yüzyıl sonlarında ortaya çıktığı bilinmektedir. Çalışanların sanayi devrimiyle birlikte makine ile yarışırılması ve kıyaslanması çalışanda stres, işini kaybetme korkusu gibi olumsuz duygulara neden olurken tükenmişlik duygusunu da arttırmıştır. İş hayatının yoğunluğu ve hızlı olması insanların buna uyumunun kolay olmamasına neden olmuştur.

1950’li yıllarla başlayan ve fark edilen 1970’lerden itibaren kavramlaşan hızlı çalışma temposu çalışanlar üzerinde olumsuzlukların yaşanmasına neden olmaktadır. İlk zamanlarda bu olumsuz durumlar “stres” olarak görülse de bunun sürekli olması ve yıkıcı etkileri sonucunda “Tükenmişlik” terimi ile ifade edilmeye başlanmıştır. İlk olarak iş ve mesleğe karşı başlayan bu tükenmişlik özel ve sosyal hayatı da yakından etkileyebilmekte, istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir. Tükenmişlik insanların hayatının tamamını kaplamakta ve yaşamı olumsuz etkilemektedir (Boyar, 2011).

Mesleki tükenmişlik teriminin ilk kullanımı 1974’te Freudenberger tarafından olmuştur. Bu kullanım “mesleki stresle birlikte meslek stresinin bir türü ya da sendrom” olarak ele alınmıştır. Tükenmişlik kavramını tükenmişlik sendromu şeklinde psikoloji literatürüne kazandıran Maslach olmuştur. Günümüzde tükenmişlikle ilgili tanımlamalarda genel olarak Maslach’ın tanımı ele alınmaktadır. Maslach’ın tükenmişlikle ilgili ölçme aracı geliştirip envanterini oluşturmuştur (Karakuş, 2019; Doğan, 2020). Maslach ve Jackson (1985) tükenmişliği; “fiziksel bitkinlik, çaresizlik, kronik yorgunluk ve umutsuzluk duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi, işe, hayata ve diğer bireylere ilişkin olumsuz tutumları içeren duygusal, fiziksel ve zihinsel bir tükenme sendromu” olarak ifade etmişlerdir (Yüksel, 2009).

Mesleki tükenmişlik çalışanın iş ve mesleğine karşı olumsuz duygular beslemesi, duygusal bitkinlik hissi, iş ve iş çalışanlarına karşı tahammülsüzlük, isteksizlik,

duyarsızlaşma olarak kendini göstermektedir (Boyar, 2011). Yıldız (2012) mesleki tükenmişliği ‐işgörenlerin iş yerindekilere karşı duyarsızlaşması, duygusal yönden tükenmişlik hissi, kişisel başarı ve yeterliklerinde azalma ve olumsuz sendrom‐ şeklinde değerlendirmektedir.

2.5. İlgili araştırmalar

Yücel ve Akgül (2016) yaptıkları çalışmada yöneticilerin liderlik biçimlerini, liderlik biçimleri ile örgütsel bağlılık ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi akademisyenlerin izlem ve gözlemlerine göre araştırmıştır. Örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde liderlik biçimlerinin etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Liderlik tutumları sergilendikçe akademisyenlerin örgütsel bağlılıkları da aynı oranda artış göstermektedir.

Tajasom ve Ariffin Ahmad (2011) ‐Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia‐ adlı araştırmalarında ortaokulda çalışan öğretmenlerin, müdürlerin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stili algıları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada liderlikle ilgili bilgiler Çok Faktörlü Liderlik Anketi kullanılarak yine okul iklimi ile ilgili veriler de Okul Düzeyinde Çevre Anketi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın evren ve örneklemini Kuzey Malezya kent merkezindeki 17 ortaokulda görev yapan 141 öğretmenden oluşturmaktadır. Neticede dönüşümcü liderlik okul ortamını, okula ait olma hissini, mesleki ilgiyi, meydana gelen değişimlere ve gelişmelere açık olmayı ve kaynakları gerektiği şekilde, yeterli düzeyde kullanılması anlamında pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir.

Tanrıverdi ve Paşaoğlu (2014) araştırmalarında dönüşümcü liderlik, örgütsel adalet ve iş tatmini ilişkisini tespit etme amaçlamışlardır. Araştırmada bireysel önem boyutuna orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin müdürlerinin dönüşümcü liderlik seviyeleriyle örgütsel adalet ve iş doyumunu arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

Buluç (2010) araştırmasında dönüşümcü liderlikle bürokratik işleyiş arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Buluç (2009) araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı, pozitif yönde ilişki tespit etmişlerdir. Serbestlik tanıyan liderliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını negatif yönde, yüksek düzeyde ilişki görülmüştür. Bunun yanında örgütsel bağlılıkla koşullu ödül boyutu arasında pozitif yönde ve yüksek ilişki saptanmıştır.

Khan, Ismail, Hussain ve Alghazali (2020) araştırmalarında Pakistan bölüm başkanları örneğinde akademik liderlerin liderlik tarzlarının örgüt üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerinin yenilikçiliği teşvik etmede etkili olduğu saptanmıştır. Çalışmada dönüşümcü liderliğin yeni kavram ve fikirlerin gelişmesine zemin oluşturduğu ve yenilikçilik bağlamında motivasyonu arttırdığı tespit edilmiştir.

Asgar ve Isaiyah (2018) araştırmalarında Birleşik Krallık örneğinde dönüşümsel ve işlemsel liderlik stillerinin iş doyumuna etkilerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmada dönüşümsel liderliğin iş doyumunda olumlu etki yarattığı görülürken işlemsel liderliğin etkisi ise önemsizdir.

Veliu, Mimoza, Demiri ve Jahaj (2017) araştırmalarında Kosova örnekleminde liderlik tarzlarından hangisinin çalışanlarda olumlu etki yarattığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada demokratik, otokratik ve dönüşümcü liderlik stillerinin işgörenlerin verimlilik ve performanslarına olumlu etkilerde bulunduğu tespit edilmiştir.

Okul idarecilerinin liderlik şekilleri ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; ortaöğretim okulunda, ilkokullarda (Korkmaz, 2006; Kavrayıcı, 2019; Özgenel ve Hıdıroğlu, 2019; Akbaba Altun, 2003.) ilkokul-ortaokul ve lise de yapılmış (Akan ve Yalçın, 2015; Cemaoglu; 2007) olan çalışmaların da var olduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesine kullanılan istatistiksel işlemler incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel bir çalışmadır. “Tarama modelleri, geçmişte veya hali hazırda mevcut olan durumu kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2012, s.79). İlişkisel tarama iki ya da daha fazla değişkenin aralarındaki ilişki durumunun tespiti amacıyla yapılan çalışmalardır. Sosyal bilimlerde tercih edilen bir karşılaştırma ve ilişki durumunun tespitine imkan vermektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim yılında Denizli ili merkez ilçelerindeki kamu ortaöğretim okullarında (Anadolu İmam-Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi) çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Evrendeki öğretmen sayısının 1100 civarında olduğu bilinmektedir. Öğretmenler arasından evreni yansıtacak şekilde “Seçkisiz örnekleme” yöntemiyle seçilen 250 öğretmene ulaşılarak ölçekler dağıtılmış ve sorularının tamamını cevaplandıran ve ad, soya ve kişisel bilgi yazılmayan 214 ölçek değerlendirilmeye alınmıştır. Değerlendirilmeye alınan ölçekleri dolduranlara ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin Demografik Dağılımı

Kişisel Özellik		f	%
Cinsiyet	Kadın	138	64,5
	Erkek	76	35,5
Yaş	31-40	89	41,6
	41-50	89	41,6
	51 ve üzeri	36	16,8
Medeni Durum	Evli	180	84,1
	Bekar	34	15,9
Okul türü	Anadolu Lisesi	68	31,8
	MTAL	66	30,8
	İmam Hatip Lisesi	80	37,4
Kıdem	12 yıldan az	52	24,3
	13-18 yıl	48	22,4
	19-24 yıl	68	31,8
	25 yıl ve üstü	46	21,5
Eğitim Düzeyi	Lisans	163	76,2
	Lisansüstü	51	23,8

Tablo 3.1’te de görüldüğü üzere öğretmenlerin % 64,5’inin kadın ve % 35,5’inin erkek olduğu ve yaş olarak % 41,6’şarlık oranlarla 31-40 ve 41-50 yaşlarında oldukları ve % 16,8’inin 51 yaş ve üzerindekiilerden oluştuğu görülmüştür. Genel olarak % 84,1’inin evli, % 37,4’ünün İHL çalıştıkları, % 31,8’inin 19-24 yıl kıdemli ve % 76,2’sinin lisans mezunu oldukları görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı; üç bölümden oluşmaktadır. Ölçeğin birinci bölümünde öğretmenlere ait genel bilgiler “Cinsiyet, Yaş, Medeni Durum, Okul türü, Mesleki kıdem ve Eğitim Düzeyi” olmak üzere 6 soru bulunmaktadır.

İkinci bölümde öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle ilgili algılarını ölçme amacıyla Bass ve Avolio (1995) tarafından geliştirilen, Korkmaz (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan dört alt boyutu ile toplam 20 maddelik “Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği” yer almaktadır. Üçüncü bölümde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan üç alt boyutu ile toplam 22 maddelik “Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitici Formu” kullanılmıştır.

Çok faktörlü liderlik ölçeği; Bass ve Avolio'nun (1995) tarafından geliştirilen çoklu Faktörlü Liderlik Ölçeği dönüşümcü kısmı çalışmada kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. Seçenekler “Ölçekde “hiçbir zaman, nadiren, ara sıra, sıklıkla, her zaman” şeklindedir. Ölçme aracı 20 madde ve 4 alt boyutytan oluşmaktadır. Bu boyutlar 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) oluşmuştur. Cronbach Alpha katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır (Korkmaz,2007). İdealleştirilmiş etki boyutu 0.87, esinsel motivasyon (telkinle güdüleme) boyutu 0.81, entelektüel uyarım boyutu 0.71, bireysel destek sağlama boyutu 0.80 olarak yüksek güvenilirlik düzeyinde ölçülmüştür (Tekbulut, 2017).

Maslach tükenmişlik envanteri-eğitici formu; Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Tükenmişlik Envanteri, İnce ve Şahin (2015) tarafından Türkçeye “hiçbir zaman, yılda birkaç kez, ayda bir kez, ayda birkaç kez, haftada bir kez, haftada birkaç kez, her gün” olarak uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri- Eğitici Formunda duyarsızlaşma alt boyutu olarak 5, kişisel başarısızlık boyutu olarak 8, duygusal tükenme boyutu olarak 9 olmak üzere toplamda 22 maddelik 3 alt boyut bulunmaktadır. Duygusal tükenme boyutu 9 madde (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20), Duyarsızlaşma boyutu 5 madde (5, 10, 11, 15, 22) ve kişisel başarı boyutu 8 madde (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) ile ölçülmüştür. Boyutların Cronbch Alpha katsayıları duygusal tükenme ,88, duyarsızlaşma ,78 ve kişisel başarı ,74 ve genel ortalamanın ,83 olduğu ve yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığı “ayse.meb.gov.tr” adresinden gerekli izinler alınmıştır. Çalışmada kullanılacak ölçekleri geliştirenlerden gerekli izinler alındıktan sonra ölçeklere katılımcılar için kişisel bilgi formu ilave edilerek öğretmenlerin demografik bilgileriyle birlikte verilerin toplanması amacıyla ilgili okullara gidilerek araştırma izni gösterilmiş ve gerekli açıklamalar yapılarak veriler toplanmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ölçekleri yanıtlamaları için gerekli ve yeterli süre verilmiş, gerekli açıklamalar yapılmış ve hiçbir maddenin boş bırakılmaması, kişisel ve özel bilgi yazılmaması, okul vb. ad vb. şeylerin yazılmaması istenmiştir. Kasım 2021 ayında başlayan bu süreç Nisan 2022 sonuna kadar sürmüştür. Veri toplama süreci zorlu geçmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın katılımcıları öğretmenlerin ölçeklere verdikleri cevaplar kodlanarak IBM SPSS Statistics v24 istatistik programına yüklenmiş ve analizlerde bu veriler kullanılmıştır. Verilerin güvenilirlik analizi Cronbach Alpha katsayılarının yüksek olduğu görülmüştür.

Çok faktörlü liderlik ölçeği maddelerinin yorumlanmasında sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

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 şeklinde yorumlanmıştır.

Tükenmişlik envanteri maddelerinin yorumlanmasında sınırlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1,00 – 2,00 Çok Düşük

2,01 – 3,00 Düşük

3,01 – 5,00 Orta

5,01 – 6,00 Yüksek

6,01 – 7,00 Çok Yüksek şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin normallik testlerinin analizinde basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3.2'dedir.

Tablo 3.2. Ölçekler ve Alt Boyutlarına Yönelik Basıklık ve Çarpıklık Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar ve Ölçek Genel	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
İdealleştirilmiş etki boyutu	1,248	-,815
Esinsel motivasyon boyutu	,308	-,781
Entelektüel uyarım boyutu	-,255	-,476
Bireysel destek sağlama boyutu	-,023	-,590
Çok faktörlü liderlik genel	,575	-,648
Duygusal tükenme boyutu	-,939	,266
Duyarsızlaşma boyutu	1,187	1,431
Kişisel başarı boyutu	-1,052	-,367
Tükenme genel	1,302	,649

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi ölçek ve alt boyutlarının Basıklık ve Çarpıklık analizi sonuçlarının -1,5 ile + 1,5 arasında yer almaktadır. Tabachnik ve Fidell (2013)

araştırmalarında bu değerler arasındaki değerlerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Bundan dolayı analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Karşılaştırmalarda $\alpha=.05$ olarak alınmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımında “betimsel istatistikler (frekans ve yüzde)” değerlerine bakılmıştır. Ölçekler ve alt boyutlarının analizlerinde ortalama ve standart sapma değerleri göz önüne alınmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim düzeyi gibi ikili değişkenlere göre analizlerde “t” testi; yaş, kıdem gibi ikiden fazla değişkene göre analizlerde “tek yönlü varyans analizi (One way ANOVA)” kullanılmıştır. Analiz sonucunda fark çıkması halinde Post Hoc TUKEY analizi yapılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen verilerin istatistiki analiziyle ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Alt problemlere ilişkin analizler yapılarak bulgular tablolarda verilmiş ve analizler yorumlanmıştır.

4.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlere göre okul müdürlerinin liderlik stilleri nasıldır?” biçiminde belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik öğretmenlerin algıları ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Algıları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
1.Önemli kararların uygun olup olmadığını belirlemek için yeniden gözden geçirir.	214	3,85	,93	Yüksek
2.En önemli değer ve inançlarıyla ilgili konuşur.	214	3,73	,85	Yüksek
3.Problemleri çözümede farklı yaklaşımlar dener.	214	3,64	,86	Yüksek
4.Gelecek hakkında konuşurken iyimser davranır.	214	3,95	,81	Yüksek
5.Benim kendisiyle çalışmamdan gurur duymamı ve zevk almamı sağlar.	214	3,71	,78	Yüksek
6.Yapılması gereken şeylerden söz ederken büyük bir ilgi ve isteklilik gösterir.	214	3,89	,98	Yüksek
7.Bir amaç için çaba göstermenin önemini açık ve net bir biçimde belirtir.	214	3,98	,95	Yüksek
8.Beni yönlendirmek için zaman ayırır.	214	3,61	,83	Yüksek
9.Kurumun kendi yararına olacak şeyleri kendi çıkarından önde tutar.	214	4,05	,85	Yüksek
10.İnsanları yalnızca bir grubun üyeleri olarak değil, aynı zamanda tek tek bireyleri olarak görür.	214	3,84	,98	Yüksek
11.Bana kendisine karşı saygı oluşturacak şekilde davranır.	214	4,05	,94	Yüksek
12.Bölümde alınan kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.	214	4,15	,85	Yüksek

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.1. Öğretmenlere Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Algıları (Devamı)

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
13.Güvenli ve güçlü olduğunu gösterir.	214	3,90	,65	Yüksek
14.Gelecekle ilgili harekete geçirecek nitelikte bir vizyon oluşturur.	214	3,83	,78	Yüksek
15.Beni diğerlerinden farklı ihtiyaç, yetenek ve istekleri olan bir birey olarak değerlendirir.	214	3,62	,70	Yüksek
16.Problemlere birçok farklı açıdan bakmamı sağlar.	214	3,68	,75	Yüksek
17.Kendimi geliştirmem için bana yardımcı olur.	214	3,75	,94	Yüksek
18.Verilen görevlerin farklı biçimlerde nasıl yerine getirilebileceği ile ilgili öneriler sunar.	214	3,64	,88	Yüksek
19.Ortak bir misyon duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.	214	3,85	,68	Yüksek
20.Amaçlara ulaşılacağına inandığını ve güvendiğini ifade eder.	214	3,89	,97	Yüksek

Tablo 4.1’de öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarında en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=4,15$) ortalama ile “Bölümde alınan kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.” Maddesine “Yüksek” derecede iken en düşük ortalamanın “Beni yönlendirmek için zaman ayırır.” Maddesine yine “Yüksek” derecesindedir. Diğer tüm maddelere de öğretmen katılımlarının “Yüksek” derecede olduğu ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin yüksek derecede liderlik stilleri sergiledikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu durum okul yöneticilerinin liderlik stilerini sergilemede öğretmenler tarafından başarılı bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Okul yöneticilerinin liderlik stillerine alt boyutlarına yönelik öğretmenlerin algıları ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillere Alt Boyutlarına Yönelik Öğretmen Algıları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
İdealleştirilmiş etki boyutu	214	3,93	,77	Yüksek
Esinsel motivasyon boyutu	214	3,89	,87	Yüksek
Entelektüel uyarım boyutu	214	3,70	,91	Yüksek
Bireysel destek sağlama boyutu	214	3,71	,93	Yüksek
Çok faktörlü liderlik genel	214	3,83	,80	Yüksek

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları algılarında en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=3,93$) ortalama ile idealleştirilmiş etki

boyutunda ve “Yüksek” düzeydedir. Bunu ($\bar{X}=3,89$) ortalama ile esinsel motivasyon, ($\bar{X}=3,71$) ortalama ile bireysel destek sağlama ve ($\bar{X}=3,70$) ortalama ile entelektüel uyarım izlerken liderlik stilleri genel ortalamasının ise ($\bar{X}=3,83$) ortalama ile “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir

4.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili öğretmen görüşleri; a. Cinsiyete, b. Yaşa, c. Medeni duruma, d. Okul türüne, e. Mesleki kıdeme, f. Eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin cinsiyete göre t testi bulguları Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre Analizi

	Cinsiyet	n	\bar{X}	s	sd	t	p
İdealleştirilmiş etki boyutu	Kadın	138	3,85	,82	212	-2,00	,04*
	Erkek	76	4,07	,65			
Esinsel motivasyon boyutu	Kadın	138	3,82	,93	212	-1,54	,12
	Erkek	76	4,01	,76			
Entelektüel uyarım boyutu	Kadın	138	3,65	,95	212	-1,12	,26
	Erkek	76	3,80	,83			
Bireysel destek sağlama boyutu	Kadın	138	3,57	,99	212	-2,79	,00*
	Erkek	76	3,94	,76			
Çok faktörlü liderlik genel	Kadın	138	3,75	,85	212	-2,00	,04*
	Erkek	76	3,98	,69			

* $p<0,05$

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre esinsel motivasyon boyutunda ($t_{(212)}=-1,54$; $p>0,05$) ve entelektüel uyarım boyutunda ($t_{(212)}=-1,12$; $p>0,05$) farklılık göstermediği ancak idealleştirilmiş etki boyutunda ($t_{(212)}=-2,00$; $p<0,05$), bireysel destek sağlama boyutunda ($t_{(212)}=-2,79$; $p<0,05$) ve çok faktörlü liderlik genel olarak ($t_{(212)}=-2,00$; $p<0,05$) farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde idealleştirilmiş etki, bireysel destek ve liderlik stilleri genel olarak okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili olarak erkeklerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve daha olumlu düşüncükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin yaşa göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Yaşa Göre Analizi*

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
İdealleştirilmiş etki boyutu	31-40	89	3,73	,84	2:211	5,41	,00*	1-2; 1-3
	41-50	89	4,03	,70				
	51 ve üstü	36	4,16	,64				
Esinsel motivasyon boyutu	31-40	89	3,69	,95	2:211	6,57	,00*	1-3
	41-50	89	3,92	,78				
	51 ve üstü	36	4,30	,74				
Entelektüel uyarım boyutu	31-40	89	3,52	,93	2:211	4,89	,00*	1-3
	41-50	89	3,74	,92				
	51 ve üstü	36	4,06	,71				
Bireysel destek sağlama boyutu	31-40	89	3,56	,94	2:211	3,56	,03*	1-3
	41-50	89	3,71	,95				
	51 ve üstü	36	4,05	,80				
Çok faktörlü liderlik genel	31-40	89	3,65	,85	2:211	5,46	,00*	1-3
	41-50	89	3,89	,77				
	51 ve üstü	36	4,15	,65				

* $p < 0,05$ 1. 31-40 yaş 2. 41-50 yaş 3. 51 ve üstü

Tablo 4.4'te öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin yaşa göre analizi sonucunda idealleştirilmiş etki boyutunda ($F_{(2:211)}=5,41$; $p < 0,05$), esinsel motivasyon boyutunda ($F_{(2:211)}=6,57$; $p < 0,05$), entelektüel uyarım boyutunda ($F_{(2:211)}=4,89$; $p < 0,05$), bireysel destek sağlama boyutunda ($F_{(2:211)}=3,56$; $p < 0,05$) ve çok faktörlü liderlik genel olarak ($F_{(2:211)}=5,46$; $p < 0,05$) farklılık göstermektedir. Fark olan grupları tespit etmek için post hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda idealleştirilmiş etki boyutunda yaşları 31-40 olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,73$) 41-50 yaşlarındakiler ($\bar{X}_{41-50 \text{ yaş}}=4,03$) arasında ve yaşları 31-40 olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,73$) 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üzeri}}=4,16$) arasında ve 41-50 ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Esinsel motivasyon boyutunda yaşları 31-40 olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,69$) 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üzeri}}=4,30$) arasında ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Entelektüel uyarım boyutunda yaşları 31-40 olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,52$) 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üzeri}}=4,06$) arasında ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Bireysel destek sağlama boyutunda yaşları 31-40 olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,56$) 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üzeri}}=4,05$) arasında ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine

yüksek olduğu görülmüştür. Çok faktörlü liderlik genel olarak yaşları 31-40 olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{31-40 \text{ yaş}}=3,65$) 51 yaş ve üzerindeki ($\bar{X}_{51 \text{ yaş ve üzeri}}=4,15$) arasında ve 51 yaş ve üzeri öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin medeni duruma göre t testi bulguları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Medeni Duruma Göre Analizi

	Medeni durum	n	\bar{X}	s	sd	t	p
İdealleştirilmiş etki boyutu	Evli	180	3,93	,78	212	-,12	,90
	Bekar	34	3,94	,73			
Esinsel motivasyon boyutu	Evli	180	3,89	,86	212	-,01	,98
	Bekar	34	3,89	,94			
Entelektüel uyarım boyutu	Evli	180	3,72	,89	212	,62	,53
	Bekar	34	3,61	,76			
Bireysel destek sağlama boyutu	Evli	180	3,71	,92	212	,22	,81
	Bekar	34	3,67	,89			
Çok faktörlü liderlik genel	Evli	180	3,83	,80	212	,14	,88
	Bekar	34	3,81	,83			

* $p < 0,05$

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durumlarına göre idealleştirilmiş etki boyutunda ($t_{(212)} = -,12$; $p > 0,05$), esinsel motivasyon boyutunda ($t_{(212)} = -,01$; $p > 0,05$), entelektüel uyarım boyutunda ($t_{(212)} = ,62$; $p > 0,05$), bireysel destek sağlama boyutunda ($t_{(212)} = ,22$; $p > 0,05$) ve çok faktörlü liderlik genel olarak ($t_{(212)} = ,14$; $p > 0,05$) farklılık görülemez. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durumlarına göre farklılık göstermediği ve görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin okul türüne göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Okul Türüne Göre Analizi

	Okul Türü	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
İdealleştirilmiş etki boyutu	Anadolu L.	68	3,89	,55	2:211	2,37	,09	Yok
	MTAL	66	3,80	,98				
	İHL	80	4,07	,72				
Esinsel motivasyon boyutu	Anadolu L.	68	3,81	,65	2:211	1,78	,17	Yok
	MTAL	66	3,79	,85				
	İHL	80	4,04	,84				
Entelektüel uyarım boyutu	Anadolu L.	68	3,71	,68	2:211	,76	,46	Yok
	MTAL	66	3,60	,96				
	İHL	80	3,79	,93				
Bireysel destek sağlama boyutu	Anadolu L.	68	3,69	,77	2:211	,50	,60	Yok
	MTAL	66	3,63	,86				
	İHL	80	3,78	,95				
Çok faktörlü liderlik genel	Anadolu L.	68	3,80	,58	2:211	1,50	,22	Yok
	MTAL	66	3,72	,84				
	İHL	80	3,95	,77				

*p<0,05 1. Anadolu L. 2.MTAL 3. İHL

Tablo 4.6’da öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin okul türüne göre analizi sonucunda idealleştirilmiş etki boyutunda ($F_{(2:211)}=2,37$; $p>0,05$), esinsel motivasyon boyutunda ($F_{(2:211)}=1,78$; $p>0,05$), entelektüel uyarım boyutunda ($F_{(2:211)}=,76$; $p>0,05$), bireysel destek sağlama boyutunda ($F_{(2:211)}=,50$ $p>0,05$) ve çok faktörlü liderlik genel olarak ($F_{(2:211)}=1,50$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine yönelik görüşlerinin çalıştıkları okul türlerine göre farklılık göstermediği ve görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin kıdeme göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Kıdeme Göre Analizi

	Kıdem	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
İdealleştirilmiş etki boyutu	12 yıldan az	52	3,70	,97	3:210	5,01	,00*	1-3; 1-4; 2-4
	13-18 yıl	48	3,73	,58				
	19-24 yıl	68	4,08	,73				
	25 yıl ve üstü	46	4,16	,62				
Esinsel motivasyon boyutu	12 yıldan az	52	3,56	,92	3:210	5,37	,00*	1-4
	13-18 yıl	48	3,81	,68				
	19-24 yıl	68	3,97	,83				
	25 yıl ve üstü	46	4,23	,72				
Entelektüel uyarım boyutu	12 yıldan az	52	3,37	,71	3:210	5,42	,00*	1-3; 1-4;
	13-18 yıl	48	3,58	,69				
	19-24 yıl	68	3,81	,97				
	25 yıl ve üstü	46	4,05	,67				
Bireysel destek sağlama boyutu	12 yıldan az	52	3,38	,75	3:210	4,54	,00*	1-4
	13-18 yıl	48	3,68	,69				
	19-24 yıl	68	3,73	,65				
	25 yıl ve üstü	46	4,06	,77				
Çok faktörlü liderlik genel	12 yıldan az	52	3,54	,99	3:210	5,37	,00*	1-3; 1-4; 2-4
	13-18 yıl	48	3,71	,58				
	19-24 yıl	68	3,93	,82				
	25 yıl ve üstü	46	4,13	,63				

*p<0,05 1. 12 yıldan az 2. 13-18 yıl 3. 19-24 yıl 4. 25 yıl ve üstü

Tablo 4.7’de öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin kıdeme göre analizi sonucunda idealleştirilmiş etki boyutunda ($F_{(3:210)}=5,01$; $p<0,05$), esinsel motivasyon boyutunda ($F_{(3:210)}=5,37$; $p<0,05$), entelektüel uyarım boyutunda ($F_{(3:210)}=5,42$; $p<0,05$), bireysel destek sağlama boyutunda ($F_{(3:210)}=4,54$; $p<0,05$) ve çok faktörlü liderlik genel olarak ($F_{(3:210)}=5,37$; $p<0,05$) farklılık göstermektedir. Fark olan grupları tespit etmek için post hoc Tukey analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda idealleştirilmiş etki boyutunda kıdemi 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}=3,70$) 19-24 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{19-24 \text{ yıl}}=4,08$) arasında, 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}=3,70$) 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}_{25 \text{ yıl ve üstü}}=4,16$) arasında ve 13-18 yıl kıdemi öğretmenlerle ($\bar{X}_{13-18 \text{ yıl}}=3,73$) 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}_{25 \text{ yıl ve üstü}}=4,16$) arasında ve 19-24 yıl ve 25 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine yüksektir.

Esinsel motivasyon boyutunda kıdemi 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}=3,56$) 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler ($\bar{X}_{25 \text{ yıl ve üstü}}=4,23$) arasında 25 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine yüksektir. Entelektüel uyarım boyutunda 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}=3,37$) 19-24 yıl olan öğretmenler ($\bar{X}_{19-24 \text{ yıl}}=3,81$) arasında ve

12 yıldan az olan öğretmenlerle (\bar{X} 12 yıldan az =3,37) 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler (\bar{X} 25 yıl ve üstü =4,05) arasında 25 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine yüksektir.

Bireysel destek sağlama boyutunda 12 yıldan az olan öğretmenlerle (\bar{X} 12 yıldan az =3,38) 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler (\bar{X} 25 yıl ve üstü =4,06) arasında 25 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine yüksektir. Çok faktörlü liderlik genel olarak ise kıdemi 12 yıldan az olan öğretmenlerle (\bar{X} 12 yıldan az =3,54) 19-24 yıl olan öğretmenler (\bar{X} 19-24 yıl =3,93) arasında, 12 yıldan az olan öğretmenlerle (\bar{X} 12 yıldan az =3,54) 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler (\bar{X} 25 yıl ve üstü =4,13) arasında ve 13-18 yıl kıdemi öğretmenlerle (\bar{X} 13-18 yıl =3,71) 25 yıl ve üstünde olan öğretmenler (\bar{X} 25 yıl ve üstü =4,13) arasında ve 19-24 yıl ve 25 yıl ve üzeri kıdemi olanlar lehine yüksektir. Genel olarak kıdem arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerimin liderlik stillerine yönelik algı düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili görüşlerinin eğitim düzeyine göre t testi bulguları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleriyle İlgili Görüşlerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi*

	Eğitim Düzeyi	n	\bar{X}	s	sd	t	p																																												
İdealleştirilmiş etki boyutu	Lisans	163	3,97	,75	212	1,24	,21																																												
	Lisansüstü	51	3,81	,82				Esinsel motivasyon boyutu	Lisans	163	3,91	,86	212	,66	,50	Lisansüstü	51	3,82	,91	Entelektüel uyarım boyutu	Lisans	163	3,74	,91	212	,98	,32	Lisansüstü	51	3,59	,93	Bireysel destek sağlama boyutu	Lisans	163	3,78	,93	212	1,87	,05	Lisansüstü	51	3,48	,92	Çok faktörlü liderlik genel	Lisans	163	3,87	,80	212	1,29	,19
Esinsel motivasyon boyutu	Lisans	163	3,91	,86	212	,66	,50																																												
	Lisansüstü	51	3,82	,91				Entelektüel uyarım boyutu	Lisans	163	3,74	,91	212	,98	,32	Lisansüstü	51	3,59	,93	Bireysel destek sağlama boyutu	Lisans	163	3,78	,93	212	1,87	,05	Lisansüstü	51	3,48	,92	Çok faktörlü liderlik genel	Lisans	163	3,87	,80	212	1,29	,19	Lisansüstü	51	3,70	,82								
Entelektüel uyarım boyutu	Lisans	163	3,74	,91	212	,98	,32																																												
	Lisansüstü	51	3,59	,93				Bireysel destek sağlama boyutu	Lisans	163	3,78	,93	212	1,87	,05	Lisansüstü	51	3,48	,92	Çok faktörlü liderlik genel	Lisans	163	3,87	,80	212	1,29	,19	Lisansüstü	51	3,70	,82																				
Bireysel destek sağlama boyutu	Lisans	163	3,78	,93	212	1,87	,05																																												
	Lisansüstü	51	3,48	,92				Çok faktörlü liderlik genel	Lisans	163	3,87	,80	212	1,29	,19	Lisansüstü	51	3,70	,82																																
Çok faktörlü liderlik genel	Lisans	163	3,87	,80	212	1,29	,19																																												
	Lisansüstü	51	3,70	,82																																															

* $p < 0,05$

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre idealleştirilmiş etki boyutunda ($t_{(212)} = 1,24$; $p > 0,05$), esinsel motivasyon boyutunda ($t_{(212)} = ,66$; $p > 0,05$), entelektüel uyarım boyutunda ($t_{(212)} = ,98$; $p > 0,05$), bireysel destek sağlama boyutunda ($t_{(212)} = 1,87$; $p > 0,05$) ve çok faktörlü liderlik genel olarak ($t_{(212)} = 1,29$; $p > 0,05$) farklılık görülemediği. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stilleri alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği ve görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin mesleki tükenmişliği ne düzeydedir?” biçiminde belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algıları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
1.Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.	214	2,51	,87	Düşük
2.Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.	214	3,98	,96	Orta
3.Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.	214	3,51	,89	Orta
4.Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiklerini kolayca anlayabiliyorum.	214	6,39	,86	Çok Yüksek
5.Bazı öğrencilere sanki nesnelermiş gibi davrandığımı hissediyorum.	214	1,95	,92	Çok Düşük
6.Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.	214	2,92	,93	Düşük
7.Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.	214	5,69	,93	Yüksek
8.Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.	214	2,57	,81	Düşük
9.Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi düşünüyorum.	214	5,68	,98	Yüksek
10.Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.	214	1,79	,96	Çok düşük
11.Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını hissediyorum.	214	2,06	,91	Düşük
12.Kendimi çok zinde hissediyorum.	214	5,04	,85	Yüksek
13.Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.	214	2,40	,72	Düşük
14.Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu düşünüyorum.	214	3,76	,95	Orta
15.Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.	214	1,92	,85	Çok düşük
16.Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.	214	2,31	,72	Düşük
17.Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.	214	5,68	,64	Yüksek
18.Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.	214	5,71	,89	Yüksek
19.Öğretmenlikte kayda değer birçok şey başardım.	214	4,80	,92	Orta

(Devamı arkadadır)

Tablo 4.9. Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algıları (Devamı)

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
20.Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.	214	2,03	,91	Düşük
21.İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.	214	5,24	,83	Yüksek
22.Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum.	212	1,79	,97	Çok düşük

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algılarında en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=6,39$) ortalama ile “Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiklerini kolayca anlayabiliyorum.” Maddesine “Çok yüksek” derecede iken en düşük ortalamanın “Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.” Ve “ Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum” Maddelerine “Çok düşük” derecesindedir. Diğer maddelere öğretmen katılımları şöyledir;

“Öğretmenlikten duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.” ($\bar{X}=2,51$) ve “Düşük”, “Okulda günü bitirdiğimde kendimi bitkin hissediyorum.” ($\bar{X}=3,98$) ve “Orta”, “Sabah kalkıp yeni bir iş gününe başlamam gerektiğinde kendimi yorgun hissediyorum.” ($\bar{X}=3,51$) ve “Orta”, “Bazı öğrencilere sanki nesnelmiş gibi davrandığımı hissediyorum.” ($\bar{X}=1,95$) “Çok Düşük”, “Bütün gün öğrencilerle çalışmak beni gerçekten zorluyor.” ($\bar{X}=2,92$) ve “Düşük”, “Öğrencilerimin sorunlarıyla çok etkin bir şekilde ilgileniyorum.” ($\bar{X}=5,69$) ve “Yüksek”, “Öğretmenliğin beni tükettiğini hissediyorum.” ($\bar{X}=2,57$) ve “Düşük”, “Bir öğretmen olarak öğrencilerin yaşamlarını olumlu bir şekilde etkilediğimi düşünüyorum.” ($\bar{X}=5,68$) ve “Yüksek”, “Öğretmenliğin beni duygusal olarak katılaştırdığını hissediyorum.” ($\bar{X}=2,06$) ve “Düşük”, “Kendimi çok zinde hissediyorum.” ($\bar{X}=5,04$) ve “Yüksek”, “Öğretmenlik mesleğinin beni hayal kırıklığına uğrattığını düşünüyorum.” ($\bar{X}=2,40$) ve “Düşük”, “Öğretmenlikte iş yükümün çok fazla olduğunu düşünüyorum.” ($\bar{X}=3,76$) ve “Orta”, “Bazı öğrencilere ne olduğunu gerçekten umursamıyorum.” ($\bar{X}=1,92$) ve “Çok düşük”, “Öğrencilerle çalışıyor olmak beni oldukça strese sokuyor.” ($\bar{X}=2,31$) ve “Düşük”, “Rahat bir çalışma ortamını öğrencilerimle birlikte kolayca yaratabiliyorum.” ($\bar{X}=5,68$) ve “Yüksek”, “Öğrencilerimle iç içe gerçekleştirdiğim bir çalışmadan sonra içimin coşkuyla dolduğunu hissediyorum.” ($\bar{X}=5,71$) ve “Yüksek”, “Öğretmenlikte kayda değer birçok şey başardım.” ($\bar{X}=4,80$) ve “Orta”, “Öğretmenliğe daha fazla dayanamayacakmışım gibi hissediyorum.” ($\bar{X}=2,03$) ve “Düşük”, “İşimde karşılaştığım duygusal problemlerle oldukça sakin bir şekilde baş ediyorum.” ($\bar{X}=5,24$) ve “Yüksek” derecesindedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri alt boyutları algılarının ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10. *Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Alt Boyutları Algıları*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	Düzeyi
Duygusal tükenme boyutu	214	2,89	,70	Düşük
Duyarsızlaşma boyutu	214	1,90	,87	Çok düşük
Kişisel başarı boyutu	214	5,53	,94	Yüksek
Tükenmişlik genel	214	3,62	,76	Orta

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki tükenmişlik alt boyutları algılarında en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=5,53$) ortalama ile kişisel başarı boyutunda ve “Yüksek” düzeydedir. Bunu ($\bar{X}=2,89$) ortalama ile duygusal tükenme ve ($\bar{X}=1,90$) ortalama ile duyarsızlaşma boyutları izlerken tükenmişlik algısının genel olarak ($\bar{X}=3,62$) ortalama ile “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin genel manada tükenmişlik algılarının orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe ilişkin görüşleri; a. Cinsiyete, b. Yaşa, c. Medeni duruma, d. Okul türüne, e. Mesleki kıdeme, f. Eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete göre t testi bulguları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Analizi*

	Cinsiyet	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal tükenme boyutu	Kadın	138	2,90	,74	212	,16	,87
	Erkek	76	2,87	,98			
Duyarsızlaşma boyutu	Kadın	138	1,86	,98	212	-,75	,44
	Erkek	76	1,97	,72			
Kişisel başarı boyutu	Kadın	138	5,59	,91	212	,99	,32
	Erkek	76	5,42	,90			
Tükenmişlik genel	Kadın	138	3,64	,70	212	,59	,55
	Erkek	76	3,59	,87			

* $p<0,05$

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre duygusal tükenme boyutunda ($t_{(212)}= ,16$; $p>0,05$), duyarsızlaşma boyutunda ($t_{(212)}= -,75$; $p>0,05$), kişisel başarı boyutunda ($t_{(212)}= ,99$; $p>0,05$) ve Tükenmişlik genel olarak ($t_{(212)}= ,59$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğrenmelerin tükenmişlik düzeylerinin kadın veya erkek olmaya göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Analizi

	Yaş	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Duygusal tükenme boyutu	31-40	89	2,98	,83	2:211	1,53	,21	Yok
	41-50	89	2,93	,81				
	51 ve üstü	36	2,56	,75				
Duyarsızlaşma boyutu	31-40	89	2,07	,77	2:211	2,07	,12	Yok
	41-50	89	1,80	,87				
	51 ve üstü	36	1,70	,78				
Kişisel başarı boyutu	31-40	89	5,31	,76	2:211	2,67	,07	Yok
	41-50	89	5,69	,94				
	51 ve üstü	36	5,65	,71				
Tükenmişlik genel	31-40	89	3,62	,52	2:211	1,64	,19	Yok
	41-50	89	3,68	,68				
	51 ve üstü	36	3,49	,86				

* $p<0,05$ 1. 31-40 yaş 2.41-50 yaş 3. 51 ve üstü

Tablo 4.12’de öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin yaşa göre duygusal tükenme boyutunda ($F_{(2:211)}=1,53$; $p>0,05$), duyarsızlaşma boyutunda ($F_{(2:211)}=2,07$; $p>0,05$), kişisel başarı boyutunda ($F_{(2:211)}=2,67$; $p>0,05$) ve Tükenmişlik genel olarak ($F_{(2:211)}=1,64$; $p>0,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin benzer olduğu ve farklılık olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma göre t testi bulguları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Analizi

	Medeni durum	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal tükenme boyutu	Evli	180	2,91	,73	212	,52	,60
	Bekar	34	2,79	,89			
Duyarsızlaşma boyutu	Evli	180	1,90	,90	212	,11	,90
	Bekar	34	1,88	,75			
Kişisel başarı boyutu	Evli	180	5,54	,90	212	,33	,74
	Bekar	34	5,47	,97			
Tükenmişlik genel	Evli	180	3,64	,95	212	,81	,41
	Bekar	34	3,55	,94			

* $p < 0,05$

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durumlarına göre duygusal tükenme boyutunda ($t_{(212)} = ,52$; $p > 0,05$), duyarsızlaşma boyutunda ($t_{(212)} = ,11$; $p > 0,05$), kişisel başarı boyutunda ($t_{(212)} = ,33$; $p > 0,05$) ve Tükenmişlik genel olarak ($t_{(212)} = ,81$; $p > 0,05$) farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarına ilişkin algılarının medeni durumlarına göre farklılık göstermediği ve görüşlerinin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Okul Türüne Göre Analizi

	Okul Türü	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	Fark
Duygusal tükenme boyutu	Anadolu L.	68	3,33	,86	2:211	7,36	,00*	1-2; 1-3
	MTAL	66	2,80	,77				
	İHL	80	2,58	,94				
Duyarsızlaşma boyutu	Anadolu L.	68	1,94	,97	2:211	,84	,43	Yok
	MTAL	66	2,00	,87				
	İHL	80	1,78	,78				
Kişisel başarı boyutu	Anadolu L.	68	5,11	,94	2:211	7,73	,00*	1-3
	MTAL	66	5,56	,88				
	İHL	80	5,85	,97				
Tükenmişlik genel	Anadolu L.	68	3,66	,60	2:211	,39	,67	Yok
	MTAL	66	3,63	,69				
	İHL	80	3,59	,88				

* $p < 0,05$ 1. Anadolu L. 2.MTAL 3. İHL

Tablo 4.14'te öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin okul türüne göre analizi sonucunda duyarsızlaşma boyutunda ($F_{(2:211)} = ,84$; $p > 0,05$) ve tükenmişlik genel olarak ($F_{(2:211)} = ,39$; $p > 0,05$) farklılık göstermemektedir. Ancak duygusal tükenme boyutunda ($F_{(2:211)} = 7,36$; $p < 0,05$) ve kişisel başarı boyutunda ($F_{(2:211)} = 7,73$; $p < 0,05$) farklılık

görülmektedir. Farklılıkla ilgili Post Hoc Tukey analizi yapılmıştır. Analiz sonunda duygusal tükenme boyutunda Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{AL}=3,33$) MTAL çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{MTAL}=2,80$) arasında ve Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{AL}=3,33$) İHL çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{IHL}=2,58$) arasında ve Anadolu liselerinde çalışanların daha fazla olduğu görülmüştür. Kişisel başarı boyutunda Anadolu liselerinde çalışan öğretmenlerle ($\bar{X}_{AL}=5,11$) İHL çalışan öğretmenler ($\bar{X}_{IHL}=5,85$) arasında ve İmam Hatip Liselerinde çalışanların daha fazla olduğu görülmüştür. Bulgulara göre duygusal tükenmenin Anadolu liselerinde ve kişisel başarı boyutunda tükenmenin imam hatip okullarında çalışanlarda daha fazla olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kıdeme göre ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Kıdeme Göre Analizi*

	Kıdem	n	\bar{X}	s	sd	F	p	Fark
Duygusal tükenme boyutu	12 yıldan az	52	3,19	,88	3:210	1,81	,14	Yok
	13-18 yıl	48	2,88	,78				
	19-24 yıl	68	2,84	,92				
	25 yıl ve üstü	46	2,61	,92				
Duyarsızlaşma boyutu	12 yıldan az	52	2,29	,86	3:210	3,52	,01*	1-3; 1-4
	13-18 yıl	48	1,91	,97				
	19-24 yıl	68	1,76	,86				
	25 yıl ve üstü	46	1,65	,95				
Kişisel başarı boyutu	12 yıldan az	52	4,88	,77	3:210	9,37	,00*	1-3; 1-4
	13-18 yıl	48	5,45	,95				
	19-24 yıl	68	5,92	,95				
	25 yıl ve üstü	46	5,75	,79				
Tükenmişlik genel	12 yıldan az	52	3,60	,68	3:210	1,16	,32	Yok
	13-18 yıl	48	3,60	,74				
	19-24 yıl	68	3,72	,88				
	25 yıl ve üstü	46	3,53	,96				

*p<0,05 1. 12 yıldan az 2. 13-18 yıl 3. 19-24 yıl 4. 25 yıl ve üstü

Tablo 4.15'te öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin kıdeme göre analizi sonucunda duygusal tükenme boyutunda ($F_{(3:210)}=1,81$; $p>0,05$) ve tükenmişlik genel algılarının ($F_{(3:210)}=1,16$; $p>0,05$) farklılık görülmediği ancak duyarsızlaşma boyutunda ($F_{(3:210)}=3,52$; $p<0,05$) ve kişisel başarı boyutunda ($F_{(3:210)}=9,37$; $p<0,05$) farklılık göstermektedir. Fark olan grupları tespit etmek için post hoc Tukey analizi yapılmıştır. Duyarsızlaşma boyutunda kıdemi 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}=2,29$) 19-24 yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}_{19-24 \text{ yıl}}=1,76$) ile kıdemi 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}$

=2,29) 25 yıl ve üstü kıdemi olanlar ($\bar{X}_{19-24 \text{ yıl}}=1,65$) arasında ve 12 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmüştür. Kişisel başarı boyutunda kıdemi 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}=4,88$) 19-24 yıl kıdemi olanlar ($\bar{X}_{19-24 \text{ yıl}}=5,92$) ile kıdemi 12 yıldan az olan öğretmenlerle ($\bar{X}_{12 \text{ yıldan az}}=4,88$) 25 yıl ve üstü kıdemi olanlar ($\bar{X}_{19-24 \text{ yıl}}=5,75$) arasında ve 19-24 yıl kıdemi öğretmenlerin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin eğitim düzeyine göre t testi bulguları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Eğitim Düzeyine Göre Analizi*

	Eğitim Düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Duygusal tükenme boyutu	Lisans	163	2,80	,77	212	-1,81	,07
	Lisansüstü	51	3,16	,83			
Duyarsızlaşma boyutu	Lisans	163	1,87	,96	212	-,67	,50
	Lisansüstü	51	1,99	,97			
Kişisel başarı boyutu	Lisans	163	5,61	,78	212	-,91	,05
	Lisansüstü	51	5,25	,80			
Tükenmişlik genel	Lisans	163	3,61	,91	212	-,51	,60
	Lisansüstü	51	3,66	,63			

* $p<0,05$

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre duygusal tükenme boyutunda ($t_{(212)}=-1,81$; $p>0,05$), duyarsızlaşma boyutunda ($t_{(212)}=-,67$; $p>0,05$), kişisel başarı boyutunda ($t_{(212)}=-,91$; $p>0,05$) ve tükenmişlik genel olarak ($t_{(212)}=-,51$; $p>0,05$) farklılık görülmemiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri alt boyutlarına ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği ve görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişliği arasında ilişki var mıdır?” biçiminde belirlenmiştir. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri arasında ilişkiye yönelik yapılan pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleriyle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Algıları Arasındaki İlişkinin Pearson Korelasyon Analizi

		Duygusal tükenme boyutu	Duyarsızlaşma boyutu	Kişisel başarı boyutu	Tükenmişlik genel
İdealleştirilmiş etki boyutu	r	-,561**	-,519**	,505**	-,373**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	214	214	214	214
Esinsel motivasyon boyutu	r	-,508**	-,364**	,421**	-,317**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	214	214	214	214
Entelektüel uyarım boyutu	r	-,501**	-,416**	,463**	-,302**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	214	214	214	214
Bireysel destek sağlama boyutu	r	-,501**	-,364**	,426**	-,308**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	214	214	214	214
Çok faktörlü liderlik genel	r	-,554**	-,456**	,488**	-,351**
	p	,000	,000	,000	,000
	n	214	214	214	214

Tablo 4.17’de okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları arasında ilişki Pearson Korelasyon analizi testi sonucunda çok faktörlü liderlik ile mesleki tükenmişlikleri arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=,351$; $p<0,01$). Çok faktörlü liderlik algılarıyla tükenmişlik duygusal tükenme boyutu arasında negatif yönlü ve orta düzeyli ilişki ($r=-,554$; $p<0,01$), duyarsızlaşma boyutu arasında orta düzeyli negatif yönlü ilişki ($r=-,456$; $p<0,01$) saptanırken kişisel başarı boyutu arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü ($r=,488$; $p<0,01$) ilişki tespit edilmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada; okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve kişisel değişkenlere göre durumu ile öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları ve kişisel değişkenlere göre durumu ve okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları arasında ilişki araştırılmıştır. Bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algılarında en yüksek ortalamanın “Bölümde alınan kararların ahlaki sonuçlarını dikkate alır.” maddesine “Yüksek” iken en düşük ortalamanın “Beni yönlendirmek için zaman ayırır.” Maddesine yine “Yüksek” derecesindedir. Diğer tüm maddelere de öğretmen katılımlarının “Yüksek” derecede olduğu ve öğretmenlerin okul yöneticilerinin yüksek derecede liderlik stilleri sergiledikleri yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stilleri alt boyutları algılarında en yüksek ortalama idealleştirilmiş etki boyutunda ve “Yüksek” düzeydedir. Bunu esinsel motivasyon, bireysel destek sağlama ve entellektüel uyarım izlerken liderlik stilleri genel ortalaması ise “Yüksek” düzeydedir.

Okul müdürlerinin liderlik stilleriyle ilgili öğretmen görüşleri; medeni durum, okul türü ve öğrenim düzeyine göre farklılık göstermez iken cinsiyet, yaş ve kıdeme göre farklılık göstermiştir.

Cinsiyete göre idealleştirilmiş etki, bireysel destek sağlama ve çok faktörlü liderlik genel olarak erkeklerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları ve daha olumlu düşündükleri görülmüştür. Yaşa göre bütün boyutlar ve genel olarak 51 yaş ve üzerindeki öğretmenler lehine yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdeme göre bütün boyutlar da de genel olarak kıdem arttıkça öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik stillerine yönelik algı düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik seviyelerinde en yüksek ortalamanın “Öğrencilerimin bir konu hakkında ne hissettiklerini kolayca anlayabiliyorum.” Maddesine “Çok yüksek” derecede iken en düşük ortalamanın “Öğretmenliğe başladığımdan beri öğrencilere karşı daha çok duyarsızlaştım.” ve “ Öğrencilerin bazı sorunlarından dolayı beni suçladıklarını hissediyorum” Maddelerine “Çok düşük” derecesindedir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik alt boyutları algılarında en yüksek ortalama kişisel başarı boyutunda ve “Yüksek” düzeydedir. Bunu duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları izlerken tükenmişlik algısının genel olarak “orta” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin genel manada tükenmişlik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin mesleki tükenmişliğe ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, medeni durum ve öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermediği ancak okul türü ve mesleki kıdeme göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Okul türüne göre duygusal tükenmenin Anadolu liselerinde ve kişisel başarı boyutunda tükenmenin imam hatip okullarında çalışan öğretmenlerde daha fazla olduğu söylenebilir. Kıdeme göre duyarsızlaşma boyutunda kıdemi 12 yıldan az kıdemli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülürken kişisel başarı boyutunda 19-24 yıl kıdemli öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir.

Okul yöneticilerinin liderlik stilleriyle öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algıları arasında orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Çok faktörlü liderlik algılarıyla tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme boyutu arasında negatif yönlü ve orta düzeyli ilişki, duyarsızlaşma boyutu arasında orta düzeyli negatif yönlü ilişki saptanırken kişisel başarı boyutu arasında orta düzeyli ve pozitif yönlü ilişki tespit edilmiştir.

5.2. Öneriler

- Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin entellektüel uyarım boyutlarına yönelik tutum ve davranışlarında daha belirgin olmaları teşvik edilebilir.
- Okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin kadın öğretmenlerin yaklaşımlarının daha pozitif yönde olması için gerekli çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin tükenmişliklerinde kişisel başarı boyutuna yönelik tükenmişliklerini en aza indirmek için çalışmalar yapılabilir.
- Okul yöneticileri liderlik stillerine ilişkin öğretmenlerin yaklaşımlarının iyileştirilmesiyle öğretmenlerden tükenmişliklerinin azaltılması mümkün olabilecektir. Bu nedenle bu konunun dikkate alınması gerekmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, G. ve Kaya, M. (2012). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(1), 95-102.
- Acar, S. (2016). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Elazığ ili örneği), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Akan, D., ve Yalçın, S. (2015). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 123-150.
- Akbaba Altun, S. (2003). *İlköğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğe verdikleri önem ve uygulama düzeyleri*. İlköğretim Online, 2(1), 10-17.
- Akbaş, M. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre yaygın eğitim yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Akgül, D. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile iş doyumunu arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Asghar, S., Isaiyah O. (2018). Leadership Styles and Job Satisfaction”, Market Forces College of Management Sciences, XIII/1 (2018): 1-13
- Aslan, Ş. (2013). *Liderlik Kuramları*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Ay, M. H. (2014). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Aydın Turan, G. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre örgütsel sosyalleşme ile dönüşümcü liderlik arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Balay, R. Ve Kaya, A. ve Gençdoğan, R. (2014). 'Eğitim Yöneticilerinin Hizmetkâr Liderlik Yeterlikleri ile Farklılıkları Yönetme Becerileri Arasındaki İlişki', Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 2014.

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press. London.
- Başaran, M. E. (2016). *Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Boyar E. (2011). Türkiye’de muhasebe meslek mensuplarının mesleki tükenmişlik durumlarının araştırılması. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Sakarya
- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 5-34.
- Buluç, B. (2010). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Bulut, Y. ve Uygun, S. V. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay’daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*(16.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, H. (1999). *Organizasyon ve yönetim* (5.baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi
- Celep, C. (2004). *Dönüşümsel Liderlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Cemaloğlu, N. (2007); “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stillerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s. 73-112.
- Çek, F. (2011). *Bağımsız anaokulu ve ilköğretim okulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, S. ve Eryılmaz, F. (2006). Öğretmen algılarına göre endüstri meslek lisesi müdürlerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri (Ankara ili örneği). *Politeknik Dergisi*, 9(4), 211-224.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(4), 465-474.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(16), 423 442.
- Derin, Ö. (2003). *Dershane yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Doğan A. (2020). Mesleki özdeşleşme ile tükenmişlik ilişkisinde iş yükü algısı ve psikolojik dayanıklılığın aracı rolü. Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, Ankara.
- Emirbey, A., R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Eranıl, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınları
- Erdal, M. (2007). *İşletmelerde dönüştürücü liderlik davranışlarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve okul yönetimi*. 8. Basım. Ankara: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Erkuş, A. ve Günlü, E. (2008). Duygusal zekanın dönüşümcü liderlik üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 9(2), 187-209.
- Eser, İ. (2018). *Öğretmenlerin etik liderlik algısının işle bütünleşme ile olan ilişkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Gaziantep. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gedikoğlu, T. , Şahin, S. & Büyükelbaşı, Ö. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Davranışlarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Algıları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (19) , 73-84. <https://dergipark.org.tr/pub/maruaeabd/issue/355/1921>
- Güler, T. (2017). *Ortaokul müdürlerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki (Antalya ili Manavgat ilçe örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- 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
- İskele, A. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okullardaki yaratıcı iklim üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

- Kaçay, Z. (2015). *Beden eğitimi öğretmenlerine göre okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının örgütsel bağlılık ve yaşam doyumuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kaplan, A. (2015). *Bağımsız anaokulu müdürlerinin kültürel liderlik davranışları ile okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumları arasındaki ilişki Diyarbakır ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakaya, M. (2018). *Sınıftaki öğretime ve öğrenci öğrenmelerine okul müdürü liderliğinin etkisi: Öğrenmede aracı yolların incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri, Ankara.
- Karakuş S. (2019). *Tükenmişlik ve yetenek yönetiminin çalışan performansı üzerine etkisi: sağlık sektöründe bir uygulama*. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (32.basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (1998). *Dönüşümcü Liderlik, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 16, s. 443-465.
- Kavrayıcı, C. (2019). *Okul Müdürlerinin Liderlik Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, Cilt 3, Sayı 2, s. 116-131.
- Keçecioglu, T. (2003). *Değişim yolunda iyi bir öğrenci ve iyi bir öğretmen. liderlik ve liderler*. İstanbul: Okumuş Adam Yayıncılık ve Eğitim Hizmetleri.
- Keşan, C. ve Kaya, D. (2011). *Öğretimsel liderlik boyutu üzerine üniversite mezunlarının bakış açıları*. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 20-37.
- Khan, M. A., Ismail, F. B., Hussain, A. and Alghazali, B. (2020). *The interplay of leadership styles, innovative work behavior, organizational culture, and organizational citizenship behavior*. *SAGE Open*, January-March (2020); pp. 1-16.
- Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği: yönetim, organizasyon ve davranış*. İstanbul: Beta Basın Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, M. (2006). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Vol. 46, Iss. 46.
- Korkmaz, M. (2007). *Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 13(49), 57-91.

- Maslach C, Jackson SE. (1985). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior* 2: 99-131,
- Mavioğlu, M. (2014). *Ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin karar verme stratejilerine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özgenel, M., Hidroğlu, A. (2019). *Liderlik stillerine göre ortaya çıkan bir tutum: örgütsel sinizm*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, Vol. 20, Iss. 2
- Robbins, S ve Judge, T. (2013). *Örgütsel davranış*. (Çev.Ed.İ.Erdem). Ankara Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağır, M. (2015). Öğretimsel Liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* (Cilt:1) (133-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağır, M. ve Emişoğlu, S. P. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerinde sorunla karşılaşma dereceleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 39-56.
- Sever, N. & Atik, S. (2021). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okulların Örgütsel Çekicilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi . İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 22 (1) , 772-808 . DOI: 10.17679/inuefd.868703
- Şimşek, Ş., Çelik, A. (2018). *Yönetim ve Organizasyon*, Eğitim Yayınevi, Konya
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. (1. Baskı). Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Tajasom, A. & Ariffin A. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia, *The International Journal of Leadership in Public Services* · November 2011, DOI: 10.1108/17479881111194198
- Tanrıoğen, A. (2000). Temel eğitim öğretmenlerinin okul müdürlerinden beledikleri öğretimsel liderlik davranışları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 67-73
- Tanrıverdi, H. & Paşaoğlu, S. (2014). Dönüşümcü Liderlik, Örgütsel Adalet ve İş Tatmini Arasındaki İlişkileri Belirlemeye Yönelik Okul Öncesi Öğretmenleri Üzerinde Bir Araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (50) , 274-293 . DOI: 10.17755/esosder.71721

- Taşdemir, D. D. , Gündüz Çekmecelioğlu, H. & Yıkılmaz, İ. (2019). Çok Kültürlü Ortamda Çalışanların Kültürel Zekâ Düzeylerinin Duygusal Emek Gösterimlerine Etkisi . OPUS International Journal of Society Researches , 18. UİK Özel Sayısı , 719-740 . DOI: 10.26466/opus.584460
- Tekin, Y. ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: vizyoner liderler. *Journal of Yasar University*, 24(6), 4007-4023.
- Topuzoğlu, A. P. (2009). *Demografik özellikler açısından okul yöneticisinden etik liderlik özellikleri "İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği"*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, M. (2007). Genel ve mesleki lise yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının okuldaki sosyal adalet üzerinde etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Veliu, L., Manxhari, M., Demiri, V., & Jahaj, L. (2017). THE INFLUENCE OF LEADERSHIP STYLES ON EMPLOYEE'S PERFORMANCE. *Management* (16487974), 31(2).
- Yıldırım, B. (2001). *Okul yöneticilerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin iş doyumuna ve meslek ahlakına etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim örgütlerinde kültürel liderlikle meslek ahlakı ilişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 8-27.
- Yıldız E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(33): 37-61.
- Yörük, S. ve Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(1), 66-92.
- Yücel, İ. & Akgül, İ. (2016). Liderlik Stilleri İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkide İş Tatmininin Aracılık Etkisi: Akademisyenler Üzerine Bir Çalışma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17 (1) , 209-226. <http://esjournal.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/28001/297323>
- Yüksel B. (2009). Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Zaleznik, A. (1995), Lider ve Yönetici: Aralarında Fark Var mı? , Çev: Ufuk Uyan, Stratejik Yönetim Ve Liderlik, Ed: Mustafa Özel, İstanbul, İz Yayıncılık, s.31-40.

EKLER



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-44577902
Konu : Anket Uygulama İzni

28/02/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 18.02.2022 tarihli ve 172117 sayılı yazıları.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi (İ.Ö.) Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisi Özge SINLIK, "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu proje çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgili yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde bulunan liseelerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen mütacaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin İlgili yazılan ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okullöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2021/2022 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da müdürlük ve inzalı ömekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvurusu Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüze uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Süleyman EKİCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
28.02/2022
Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüze Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hakkı ÜNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Anket Formları

Adres : M.Akif Ersoy Mah. 29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: <http://denizli.meb.gov.tr>

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Hüseyin ERKOC-V.H.K.L. / Şehit GELMİŞ-Sef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95



NURİ BARIŞ İNCE

Alıcı: ben ▾

09:25 (3 saat önce)



Sayın Sınlık, uyarlamasını yapmış olduğumuz MTE-EF'yi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Etik duyarlılığınız için teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Nuri Barış İNCE
Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
06800 Beytepe/Çankaya
Ankara/TÜRKİYE

Telefon: 0312 297 8571

Hacettepe University
Graduate School of Educational Sciences
06800 Beytepe/Çankaya
Ankara/TÜRKİYE

Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

Gelen Kutusu x



ozge sinlik

4 Ocak Sal 16:56 (3 gün önce)



Merhaba Mehmet Hocam, Pamukkale Ün. Eğitim Yönetimi Planlama Teftiş ve Ekonomisi Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bilimsel araştırmada kul...

MEHMET KORKMAZ

5 Ocak Çar 22:25 (2 gün önce)



Alıcı: ben ▾

Sayın ozge sinlik ;Bilimsel araştırmalarda kullanılması amacıyla Bass ve Avolio 1985 tarafından geliştirilen Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği (MLQ) tarafımdan Türk kültürü ve eğitim sistemine uyarlanmış dır. yapacağınız çalışmada ilgili ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda Başarılar dilerim. Prof.Dr Mehmet Korkmaz.

Kimden: "ozge sinlik" <sinlikozge4@gmail.com>

Kime: "korkmaz" <korkmaz@gazi.edu.tr>

Gönderilenler: 4 Ocak Salı 2022 16:56:01

Konu: Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

ÖZGEÇMİŞ