



**T.C.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK  
DÜZEYLERİ İLE ALGILADIKLARI YÖNETİCİ LİDERLİK  
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ**

**Işın KARAHAN KAYA  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER**

**Burdur, 2018**



**T.C.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Anabilim Dalı  
Okul Öncesi Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ  
İLE ALGILADIKLARI YÖNETİCİ LİDERLİK UYGULAMALARININ  
İNCELENMESİ**

**Işın KARAHAN KAYA  
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı  
Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER**

**Burdur, 2018**



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ  
ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 13-06-2018 tarih ve 2018-240/1 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 06-09-2018 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Işın KARAHAN KAYA 'nın, **Okulöncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarının İncelenmesi** konulu tez çalışması Temel Eğitim Anabilim Dalı/Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

**JÜRİ**

**ÜYE** : Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER  
(Tez Danışmanı)

**ÜYE** : Doç. Dr. Kazım ÇELİK

**ÜYE** : Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR

**ONAY**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun / / tarih  
ve / sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

## BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[ ] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[ ] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[X] Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Işın KARAHAN KAYA

05/09/2018

  
imza

# Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarının İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Işın KARAHAN KAYA

## ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesidir. Çalışmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları yaş, medeni durum, eğitim durumu, öğretmenlerin çalıştıkları kurumdaki hizmet süresi, çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumu türü, tam/yarı zamanlı çalışma süresi, yönetici cinsiyeti ve sınıf mevcuduna göre de incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya, Türkiye'nin batısındaki bir ilin bir ilçesinde bulunan anaokulu ve anasınıflarında görev yapan toplam 112 okul öncesi öğretmeninden çalışmaya gönüllü olan 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu", Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilip Yavuz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Liderlik Uygulamaları Ölçeği" ve Pines(2005) tarafından geliştirilip Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe 'ye uyarlanan "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu" ile toplanmıştır. Ölçeklerin bu örneklem ile Cronbach'n Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Tükenmişlik ölçeği için iç tutarlık değeri .923, liderlik ölçeği için .989 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde parametrik testlerden olan bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunun anlamlı çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğuna çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tukey testi ile bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algılanan liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiye ölçek puanları sürekli olduğu ve normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon tekniği ile bakılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış ve tüm analizler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

*Anahtar Kelimeler:* Liderlik Uygulamaları, Okul Öncesi Öğretmeni, Tükenmişlik,

Sayfa Adedi: 111

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER

# **Review of Preschool Teachers' Burnout Levels and their Perceived Executive Leadership Practices**

**(Master Thesis)**

**Işın KARAHAN KAYA**

## **ABSTRACT**

The objective of this dissertation is to analyze preschool teachers' burnout levels and their perceived executive leadership practices. In the study, preschool teachers' burnout levels and their perceived executive leadership practices were also examined as per their age, marital status, educational background, their service duration in their institutions, type of pre-school education institution they work, full/part time working duration, gender of manager and classroom population. Research population constituted of teachers working in preschool educational institutions as of spring term of 2017-2018 academic year. 100 preschool teachers who volunteered to participate in the research out of a total of 112 pre-school teachers working in kindergartens and nursery classes in a district of a province in Western Turkey participated in the study. Research data was collected using "Personal Information Form" prepared by the researcher, "Leadership Practices Scale" developed by Kouzes and Posner (2003) and adopted into Turkish by Yavuz (2010), and "Burnout Scale Short Form" developed by Pines (2005) and adopted into Turkish by Tümkaya, am and avuşoğlu (2009). Cronbach's Alpha ( $\alpha$ ) reliability coefficients of these scales were examined using this sample. The internal consistency value for the burnout scale was found to be .923, and .989 for the leadership scale. T-Test and One-Way Variance (ANOVA) analysis were used for independent samples from parametric tests in the analysis of the data. When variance analysis result was significant, Tukey test, one of multiple comparison techniques, was used to determine between which groups the difference existed. The relationship between pre-school teachers' burnout levels and perceived leadership practices was examined using Pearson's Correlation technique since the scale scores were consistent and showed normal distribution. SPSS 22 package program was used in analysis of data, and all analyses were tested at significance level of .05.

As a result of the study, it was determined that there was negative-oriented significant relationship between preschool teachers' burnout levels and their perceived leadership practices.

*Key Words* : Burnout, Leadership Practices, Preschool Teacher

Page Number : 111

Supervisor : Assist. Professor, Sevinç OLER

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi süresince her aşamada bana destek olan, çalışmalarımı titizlikle inceleyerek olumlu katkılarda bulunan danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Sevinç ÖLÇER'e, ölçeklerin uygulanması aşamasında bana yardımcı olan Tarkan ARSLAN'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan sevgili aileme, eşim Hikmet KAYA'ya, sabırla beni bekleyen biricik kızım Özüm Asi KAYA'ya, moral ve desteğini esirgemeyen meslektaşım Dilek AŐIKOĞLU AYDEMİR'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.





# İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖZ.....	ii
ABSTRACT .....	iii
TEŞEKKÜR .....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR .....	viii
TABLOLAR DİZİNİ .....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.2.1. Alt problemler. ....	3
1.3. Araştırmanın Amacı .....	4
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	6
2.1.1. Tükenmişliğin Tanımı. ....	6
2.1.1.1. Tükenmişliğin Boyutları. ....	7
2.1.1.1.1. Duygusal Tükenme. ....	8
2.1.1.1.2. Duyarsızlaşma. ....	8
2.1.1.1.3. Düşük Kişisel Başarı Duygusu. ....	9
2.1.1.2. Tükenmişliği Etkileyen Faktörler. ....	9
2.1.1.3. Öğretmenlerde Tükenmişlik. ....	12
2.1.1.4. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları. ....	15
2.1.2. Liderlik. ....	18
2.1.2.1. Liderlik Tanımı. ....	18
2.1.2.2. Liderlik Özellikleri. ....	19
2.1.2.3. Liderlik Tarzları.....	21
2.1.2.3.1. Otokratik Liderlik. ....	21
2.1.2.3.2. Bürokratik Liderlik. ....	22

2.1.2.3.3. Demokratik-Katılımcı Liderlik.....	22
2.1.2.3.4. Liberal Liderlik. ....	23
2.1.2.3.5. Karizmatik Liderlik. ....	23
2.1.2.4. Liderlik Yaklaşımları.....	24
2.1.2.4.1. Klasik Yaklaşımlar . ....	24
2.1.2.4.2. Yeni Liderlik Yaklaşımları.....	27
2.1.2.5. Lider Ve Yönetici Arasındaki Farklar .....	32
2.1.3. Yöneticilerin Sahip Oldukları Liderlik Uygulamaları İle Öğretmenlerin Tükenmişlikleri Arasındaki İlişki. ....	34
2.2. İlgili Araştırmalar .....	39
2.2.1. Tükenmişlik İle İlgili Araştırmalar.....	39
2.2.2. Liderlik İle İlgili Araştırmalar. ....	54
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>61</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>61</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	61
3.2. Çalışma Grubu.....	61
3.3. Veri Toplama Süreci.....	63
3.4. Veri Toplama Araçları.....	63
3.4.1. Tükenmişlik Ölçeği. ....	63
3.4.2. Liderlik Uygulamaları Ölçeği.....	65
3.5. Verilerin Analizi .....	66
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>69</b>
<b>BULGULAR VE YORUM</b> .....	<b>69</b>
4.1. Araştırma Kapsamında Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	69
4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular. ....	74
4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular .....	80
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>82</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	<b>82</b>
5.1. Sonuç .....	82
5.2. Tartışma .....	84
5.3. Öneriler .....	90

KAYNAKLAR.....	91
EKLER .....	106
EK-1.....	107
EK-2.....	108
EK-3.....	109
ÖZGEÇMİŞ .....	110



## KISALTMALAR

<b>ANOVA</b>	: Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Analysis of Variance)
<b>D</b>	: Duyarsızlaşma
<b>DT</b>	: Duygusal Tükenme
<b>F</b>	: Varyans Analizi=Anova
<b>İC</b>	: İzleyicileri Cesaretlendirmek
<b>KB</b>	: Kişisel Başarı
<b>KO</b>	: Kareler Ortalaması
<b>KT</b>	: Kareler Toplamı
<b>LUÖ</b>	: Liderlik Uygulamaları Ölçeği
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>METK</b>	: Milli Eğitim Temel Kanunu
<b>OVO</b>	: Ortak Vizyon Oluşturmak
<b>p</b>	: Anlamlılık Düzeyi
<b>PC</b>	: Personeli Cesaretlendirmek
<b>Sd</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>SPSS</b>	: Statistical For Social Sciences
<b>Ss</b>	: Standart Sapma
<b>SS</b>	: Süreci Sorgulamak
<b>t</b>	: t Puanı
<b>TÖ</b>	: Tükenmişlik Ölçeği
<b>TTKB</b>	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
<b>Tukey</b>	: Çoklu Karşılaştırma Yöntemi
<b>YG</b>	: Yol Göstermek
$\bar{x}$	: Aritmetik Orta
$\alpha$	: İç tutarlık Katsayısı

## TABLolar DİZİNİ

<b><u>Tablolar</u></b>	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 1 Liderlik Teorilerinin Gelişimi .....	27
Tablo 2 Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları.....	62
Tablo 3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların One-Sample Kolmogorov-Smirnov (1-Sample-KS)Testi Sonuçları.....	67
Tablo 4 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarına İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach'n Alfa ( $\alpha$ ) Güvenirlik Sonuçları.....	68
Tablo 5 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	69
Tablo 6 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları .....	70
Tablo 7 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları .....	70
Tablo 8 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 9 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 10 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları.....	72
Tablo 11 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Günlük Çalışma Süresine Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları....	73

Tablo 12	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Okuldaki Yönetici Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 13	Okulöncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 14	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 15	Okulöncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarının Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları .....	76
Tablo 16	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 17	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Sınıf Mevcuduna Göre Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları .....	78
Tablo 18	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Günlük Çalışma Süresine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları.....	79
Tablo 19	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Çalıştığı Okuldaki Yönetici Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları .....	80
Tablo 20	Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği İle Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar .....	81

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Yönetim bazen idare bazen de kurum anlamında kullanılmaktadır. Genel anlamıyla yönetim, belirli iş birliği için bir araya gelmiş insanların ortak amaçlar doğrultusunda gerçekleştireceği faaliyetlerin düzenlenmesi sürecidir. Yönetimin pratik ve pragmatik amacı, örgütsel etkinliği ve verimliliği arttırmaktır (Çağlar ve Kılıç, 2011). Okul da bir örgüttür ve okul müdürü bu örgütün eğitim yöneticisidir. Yöneticilerin liderlik tarzları tükenmişlik üzerinde etkili bir değişken olabilir ve çalışanları desteklemek, iletişime açık yöneticilerle çalışmak tükenmişliği azaltabilir.

Okul yöneticileri okulun her yönlü başarı ve başarısızlığından sorumlu birinci kişidir (Demiray, 2008). Okulun amaçlarına ulaşmasını sağlayacak, çalışanlarını motive ederek insan ilişkilerini düzenleyecek okul yöneticilerinin görevleri liderlik ve yönetim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Sağbaş, 2013). Bu noktada karşımıza çıkan yönetim ve liderlik kavramlarının birbirlerine üstünlüğü söz konusu değildir. Liderlik; özgünlüktür, yaratıcılıktır, değişimdir ve çalışanların motivasyonunu arttırmak, rehberlik etmek için gereklidir (Gedikoğlu, 2015). Çalışanların ihtiyaçlarına önem vererek onların memnuniyetlerinin sağlanmasında üst düzey sorumluluk alan yöneticilerin sahip olduğu yeterlik ve nitelikler liderlikle orantılıdır (Akyüz ve Kaya, 2015). Yönetim ise; mevcut düzenin korunmasına yönelik uygulamaları içermektedir. Liderlikle yönetim arasında bir dengenin olması gerekmektedir. Çünkü yönetimde güçlü olan ama düşük düzeyde liderlikle sürdürülen ya da iyi yönetilemeyen fakat karizmatik bir liderlik uygulamasının olduğu okullar başarısız olurlar (Gedikoğlu, 2015). O halde okul müdürlerinin görevi sadece yasal metinler çerçevesinde hareket ederek okulu yönetmek değil çalışanları arasında uyumlu bir çalışma ortamı, güçlü işbirliği, olumlu insan ilişkilerine dayalı

bir ortam yaratmaktır. Bu da ancak okulun örgüt iklimini olumlu hale getiren bir lider ile mümkün olmaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2012).

Öğretmenlerin iş doyumları, enerjileri, motivasyonları okul müdürlerinin yönetim anlayışı ve liderlik tarzlarıyla ilişkilidir. İş tatmini yükselen öğretmen kendini okula daha çok ait hissedecektir (Demiray, 2008). Motive olmuş öğretmenin performansı iyidir, hırslıdır, başarıya odaklıdır, problemlere çözümler üretebilir; motive olmamış öğretmen ise sorumluluk almaktan kaçır, değişime kapalıdır, performansı düşüktür. Bu noktada da genellikle iş ile ilgili olduğu düşünülen tükenmişlik kavramı karşımıza çıkmaktadır.

Tükenmişlik, Maslach (2003) tarafından “iş yerlerinde stresörlerin uzun etkileri ile ortaya çıkan bir psikolojik sendrom” olarak tanımlanmıştır. Beklenti ile durum arasındaki fark arttıkça gerilim, stres artmaktadır. Başlıca stres kaynakları ise; olumsuz fiziki koşullar, aşırı iş yükü, rol durumu, rol belirsizliği, katı hiyerarşi, otokratik yönetim, aşırı rekabet, ücret yetersizliği, kişiler arası ilişkiler şeklinde sıralanabilir (Yıldız, 2015).

Öğretmenlerin tükenmişliği ise stresli öğretim koşullarına, çocuklara, öğretim durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde geliştirilen olumsuz bir örnek olarak gösterilebilir (Çavuşoğlu, 2009). Bu sebeple idarenin, öğretmenleri karar süreçlerine katma, mesleki dayanışmanın sağlanmasına yardımcı olabilecek etkinlikler düzenleme gibi destekleyici bir tutum sergilemesi son derece önemlidir (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü, 2010, s. 814). O halde liderlik, tükenmişlik kavramı üzerine etkisi olan faktörlerden biridir ve tükenmişlik öğretmenlerin performansını olumsuz yönde etkileyen bir unsur olması sebebiyle eğitimin niteliğinin düşmesine sebep olabilmektedir. Bundan dolayı tükenmişliğin önlenmesi için çaba gösterilmelidir (Cerit, 2008). Tükenmişlikle başa çıkmak için de bireyin en önemli ihtiyacı güçtür. Bu aşamadan çıkış için bakış açılarının, düşünce sisteminin, değerler sıralamasının değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Kaçmaz, 2005). Yöneticilerin bireyler üzerinde güç kullanarak izleyenlerini belirlenen hedeflere götürebilme gücü liderlik olarak tanımlandığı için okul müdürünün sergilediği liderlik davranışları bireyin tükenmişlik düzeyini arttırmakta veya azaltmaktadır (Yılmaz, 2006). Bundan dolayı bu çalışma ile okul öncesi öğretmenlerinin



tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine algıladıkları liderlik uygulamalarının etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

**1.2.1. Alt problemler.** Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile
  - a. Yaş
  - b. Medeni durum
  - c. Çalıştığı kurumdaki hizmet süresi
  - d. Çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumu türü
  - e. Sınıf mevcudu
  - f. Günlük çalışma süresi (tam gün/yarım gün)
  - g. Çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları liderlik uygulamaları ile
  - a. Yaş
  - b. Medeni durum
  - c. Çalıştığı kurumdaki hizmet süresi
  - d. Çalıştıkları okul öncesi eğitim kurumu türü
  - e. Sınıf mevcudu
  - f. Günlük çalışma süresi (tam gün/yarım gün)
  - g. Çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyeti arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **1.3. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Eğitim alanında uygar medeniyetler seviyesine ulaşılmasında eğitim örgütünün en önemli girdilerinden olan öğretmenlerin okula aitlik hususunda yaşayacağı stres, şüphesiz bu örgütün çıktıları olan çocukları dolayısı ile ülkenin geleceğini etkileyecektir. Özellikle yaşamın sihirli yılları olarak kabul edilen okul öncesi dönemde çocukların aile dışındaki eğitim ortamıyla ilk defa tanışmaları okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleşeceğinden okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları okul öncesi öğretmenin ilgisini, idealizmini, sevecenliğini, performansını dolayısı ile de eğitim öğretimin kalitesini etkileyecektir.

Okul öncesi, çocuklara ana kucağından sonra açılan ilk penceredir ve olumlu ya da olumsuz her türlü deneyim çocukların daha sonraki yaşamlarını etkileyecektir. Bu sebeple okul öncesi eğitimi verecek öğretmen çok önemlidir. Mesleki açıdan her ne kadar yeterli olsa da bir okul öncesi öğretmenin verimliliği aynı zamanda ortamdaki yönetsel süreçlerle de ilişkilidir. Bu sebeple lider bir yöneticinin etkili iletişimi, iş birliği, yönetiminde çalışanları motive etmesi çalışma ortamına pozitif olarak yansımaktadır. Bu durum da öğretmenin iş doyumunu, işe bağlılığını, öz motivasyonunu arttırmaktadır.

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile okul yöneticilerinin algıladıkları liderlik tarzlarını belirlemek ve bu konuda gerekli önlemlerin alınabilmesi için öneriler sunmak, öğretmenlerin uzun yıllar etkili ve verimli çalışabilmeleri aynı zamanda okul öncesi dönemden başlayarak sağlıklı ve üretken bireylerin topluma kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2017-2018 Eğitim- Öğretim yılında İzmir ili Torbalı ilçe merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulu ve anasınıfında görev yapan öğretmen görüşleri ile sınırlıdır.

### 1.6. Tanımlar

**Tükenmişlik:** İşe olan ilginin ve idealizmin azalması sonucu kişinin psikolojik olarak kendini geri çekmesi olarak ifade edilmektedir (Maslach, 1982).

**Okul Müdürü:** Anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda eğitim öğretimin yüksek verimliliği için her türlü organizasyonu yapan kişidir (Sağlam, 2013).

**Liderlik:** Bir kurumda ya da kuruluşta yaptığı işlerle ön plana çıkan ve diğer insanları da kendi etrafında toplayabilen insandır (Serinkan, 2008).

**Liderlik Uygulamaları:** Okul yöneticisinin okulu yönetirken takındığı tavidir (Çelik, 1998).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın bu bölümünde tükenmişlik ve liderlik uygulamaları ile ilgili kavramlara ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

**2.1.1. Tükenmişliğin tanımı.** Tükenmişlik, insanlarla daha çok yüz yüze çalışan meslek gruplarının yaşadığı fiziksel, zihinsel, duygusal yorgunluktur. Bireyin çalışma ortamında yoğun beklentilerle karşı karşıya kaldığı zaman hizmet verdiği kişilere karşı duyarlılığı ve ilgisi azalmakta; kendisine ve hizmet verdiği kişilere karşı da olumsuz duygular geliştirebilmekte, bu durum da bireyin çalışma ortamındaki verimini düşürmekte ve iş doyumunu azaltabilmektedir. Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1970’li yıllarda Freudenberger, Maslach ve Pines tarafından ayrı ayrı tanımlanmıştır (akt. Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001).

Ferudenberger’e (1974) göre tükenmişlik aniden öfkelenme, kolay ağlama gibi duygularına hâkim olamama ile karakterizedir. Yıpranma söz konusudur ve kişinin işiyle ilgili beklentilerinin karşılanamaması sonucunda işten geri çekilme durumu vardır (Öztürk ve Deniz, 2008). Pines ve Nunes’e (2003) göre tükenmişlik işlerine oldukça fazla güdülenmiş ve yüksek bir beklenti içinde olan çalışanların beklediklerini elde edememesi neticesinde düştükleri umutsuzluk durumudur. Çünkü beklenti ile gerçekleşen durum arasındaki fark ters orantılı ise gerilim düzeyi ve stres artmaktadır (akt. Girgin, 2011).

Literatürde en yaygın olarak kabul gören Maslach (1982) ise tükenmişliği stres sendromu olarak tanımlamaktadır. Kişi umutsuz, çaresiz, yorgun, çevresine ve hayata karşı olumsuz bir tutum içerisindedir (Öztürk ve Deniz, 2008). Tükenmişlik, modern çağın üstümüzdeki etkisidir. Tükenmişlik kişinin psikolojik yapısı ve işine olan bağlılığı ile ilgilidir. Genel olarak; işe olan ilginin ve idealizmin azalması, yorgunluğun artması şeklinde belirtileri vardır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001).

Tükenmişlikte aşırı stres ve doyumsuzluk sonucu kişinin mesleğinin amacından kopup hizmet götürdüğü insanlarla ilgilenmemesi, kişinin psikolojik olarak kendini geri çekmesi durumu dikkat çekmektedir ve bu durum doğrudan hizmet kalitesinin düşmesine sebep olabilmektedir. Tükenme, hizmet kalitesinde “insan”ın ne kadar önemli bir unsur olduğunu göstermektedir (Öztürk ve Deniz, 2008). Eren’e (2017) göre tükenme aşamasında, stres kaynakları ve yoğunluk dereceleri azalmadığı hatta arttığı zaman bireyin gayreti kırılıp davranışlarında sapmalar meydana gelmekte ve bu dönemde hayal kırıklıkları yaşamak kaçınılmaz olmaktadır. Tükenmişlik kavramının strese dayalı olduğu düşünüldüğünden kişi herhangi bir stres durumuyla karşılaştığında alarm tepkisi vermektedir. Bu durumda vücut ısısı ve kan basıncı düşmekte, stres verici duruma karşı direnç yükselirken diğer etmenlere karşı ise direnç düşmektedir. Kişinin genel uyumunun bozulması ve stres verici olayın uzun süre devam etmesi tükenmeye neden olmaktadır (Akkurt, 2008).

Tükenmişlik kavramı ilk olarak 1970’li yıllarda Amerika’da özellikle hizmet sektöründe çalışanlarda incelenmiş olup, klinik ve sosyal psikoloji açısından da ele alınmıştır. Klinik olarak tükenmişlik akıl sağlığı ile bağlantılıdır. Sosyal psikoloji açısından ise işveren, alıcı ve ortam ile ilgilidir (Maslach vd., 2001). Freudenberger (1974) ise tükenmişliği sadece duygusal boyutta ele almıştır. Pines ve Aronson’a (1988) göre tükenmişlik iş çevresindeki destekleyici ve engelleyici faktörler ile ilgilidir. Fakat hiçbir iş çevresi tamamen engelleyici ya da destekleyici değildir ve bu kişisel algılara göre değişmektedir. Bu sebeple aynı ortamda çalışanlardan bazıları tükenmişlik yaşarken bazıları yaşamayabilir (akt. Yıldız, 2015). Maslach’a (1981) göre tükenmişlik bir süreçtir ve üç boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşüş şeklindedir (Maslach ve Jackson, 1981).

**2.1.1.1. Tükenmişliğin boyutları.** Tükenmişliğin başlangıcı ve en açık şekilde görülebilen temel boyutudur (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü 2010). Strese karşı verilen ilk tepkidir ve psikolojik düzeyde bireyin duygusal kaynaklarının azalmasını, işlerinde yıpranmalarını ifade etmektedir. Duygusal tükenmişlikle beraber kişide, işten erken ayrılma, işe geç gelme, sık sık rapor ve izin alma gibi tepkiler görülmektedir (Akçamete vd., 2001). Kişinin kendisine aşırı yüklenilmiş ve kendisini

tükenmiş hissetmesi tükenmişliğin en önemli belirtisidir (Kaçmaz, 2005). Duygusal kaynakları bittiği hissine kapılan birey duygusal tükenmeden dolayı, sabah uyandığında hala uyanmamış gibi ve yorgun hissetmektedir (Akman vd., 2010).

Duygusal tükenmişlik kişinin stresle başa çıkma becerisi ile de ilişkilidir. Stresle başa çıkmada başarısız olan bireyin tükenmişlik eğilimi artmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002).

*2.1.1.1.1. Duygusal tükenme.* Tükenmişliğin başlangıcı ve en açık şekilde görülebilen temel boyutudur (Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü 2010). Strese karşı verilen ilk tepkidir ve psikolojik düzeyde bireyin duygusal kaynaklarının azalmasını, işlerinde yıpranmalarını ifade etmektedir. Duygusal tükenmişlikle beraber kişide, işten erken ayrılma, işe geç gelme, sık sık rapor ve izin alma gibi tepkiler görülmektedir (Akçamete vd., 2001). Kişinin kendisine aşırı yüklenilmiş ve kendisini tükenmiş hissetmesi tükenmişliğin en önemli belirtisidir (Kaçmaz, 2005). Duygusal kaynakları bittiği hissine kapılan birey duygusal tükenmeden dolayı, sabah uyandığında hala uyanmamış gibi ve yorgun hissetmektedir (Akman vd., 2010).

Duygusal tükenmişlik kişinin stresle başa çıkma becerisi ile de ilişkilidir. Stresle başa çıkmada başarısız olan bireyin tükenmişlik eğilimi artmaktadır (Tuğrul ve Çelik, 2002).

*2.1.1.1.2. Duyarsızlaşma.* Tükenmişliğin diğer boyutu da duyarsızlaşmadır. Bu aşamada kişi işinden soğumakta ve işe karşı coşkusunu kaybetmektedir. Hizmet verdiklerine karşı alaycı ve duygudan yoksun bir tutum içine girer. Duygusal tükenmeyle duyarsızlaşma arasında önemli bir ilişki vardır (Gündüz, 2005; Kaçmaz, 2005; Öztürk ve Deniz, 2008). Daha açık bir ifadeyle duyarsızlaşma, duygusal tükenmeye bağlı olarak bireyin çalıştığı ortama ve kişilere karşı olumsuz duygular ve tutumlar geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır ve bireyin ruh haliyle ilgilidir (Akçamete vd., 2001). Maslach ve Jackson'a (1981) göre tükenmişlik sinizm sendromudur. Herkesi çıkarıcı kabul eden ve kişiye olumsuzluklar hissettiren bir düşünce olarak tanımlanan sinizm hayal kırıklığı, engellenme, aşağılama, iğrenme ve tükenme ile ilişkilendirilmektedir. İşle ilgili amaçların olumsuz etkilenmesi ve

ideallerinin kaybolması sebebiyle en problemlı boyut duyarsızlaşma boyutudur (Yıldız, 2015).

*2.1.1.1.3. Düşük kişisel başarı duygusu.* Bireyin kendini çalıştığı ortamda başarısız hissetmesi, kendini değerlendirmede negatif tutumlar içinde olması ise tükenmişliğin üçüncü boyutu olan düşük kişisel başarı olarak adlandırılmaktadır (Akçamete vd., 2001). Kişinin işe karşı motivasyonu düşmüştür ve kişi çaresizlik hisseder (Kaçmaz, 2005). Düşük kişisel başarı duygusu kişinin yaptığı işle ilgili sorumlulukları yerine getirememesine sebep olur ve böylece çevrenin de güveni sarsılır (Akman vd., 2010). Örneğin bir öğretmen yöneticisiyle problem yaşıyorsa öncelikle duygusal tükenme yaşar. Meslektaşlarından da olumlu tepkiler ve destek görmüyorsa duyguları duyarsızlaşmaya başlar. Duyarsızlaşma süresince de kişinin yetebilme, başarabilme duygusu azalır (Gündüz, 2005). Sonuç olarak tükenmişliğin boyutları arasındaki ilişki şu şekildedir; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma artarken kişisel başarı duygusu azalmaktadır (Kaçmaz, 2005; Yıldız, 2015).

*2.1.1.2. Tükenmişliği etkileyen faktörler.* Tükenmişliğin Maslach ve diğerlerine (2001) göre tükenmişliğe sebep olan üç önemli faktör; yorgunluk, işteki yetersizlik ve kuşkuculuktur. Yorgunluk stresle, kuşku psikolojik alt yapı ile bağlantılıyken işteki yetersizlik de kişisel gelişim ile ilgilidir. Maslach ve diğerleri (2001) geriye dönük yapmış oldukları 25 yıllık araştırmalarda stresin tükenmişliği arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Belli bir düzeye kadar stres, kişiyi harekete geçirme açısından önemli bir uyarandır (Yıldız, 2014). Her birey ortamdaki farkı uyaranlardan etkilenmekte fakat kimi daha çok ve hızlı, kimi de daha yavaş ve az etkilenmektedir. Eren'e (2017) göre stresin yoğunluğu ve düzeyi arttıkça bireyde tükenme meydana gelebilmektedir.

Akman vd. (2010) tükenmişliğin nedenlerini bireysel ve çevresel olarak ikiye ayırmakta, bireysel faktörleri; Cinsiyet, yaş, hizmet yılı, medeni durum, eğitim durumu olarak ele alırken Öztürk ve Deniz (2008) bireysel faktörlere çocuk sayısı, kişisel beklentiler, öz saygı, iş doyumunu ve motivasyonu, Ören ve Türkoğlu (2006) ise işini severek yapmama, problemleriyle nasıl baş edeceğini bilememe gibi durumları ilave etmektedir. Kaçmaz (2005)'a göre meslekten olumlu beklentisi

olmayanların da duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri yüksektir. Demografik özelliklerden cinsiyetin tükenmişlikle ilişkisi netleşmemiş olup erkek-kadın olarak değil de meslek ve hiyerarşiye göre değiştiği kanısı bulunmaktadır. Maslach ve diğerlerine (2001) göre de tükenmişliğin cinsiyetle çok bağlantısı bulunamamıştır. Fakat erkeklerin daha kuşkucu kadınların ise yorulmaya daha yatkın oldukları, yaş faktörüne göre ele alındığında ise tükenmişliğin orta yaşlılara göre gençlerde daha fazla görüldüğü vurgulanmaktadır. Özellikle medeni durum ile ilgili olarak bekâr erkekler evli olanlara, evlenmemiş olanlar boşanmışlara göre tükenmişliğe daha yatkındır.

Aşırı talepler, talepler karşısında hayır diyememe ve yüksek eğitilmiş bireylerin gerçekleşmeyen yüksek beklentileri tükenmişlik yaşanma ihtimalini arttırabilmektedir (Yıldız, 2015). İdealistlik olsun ya da olmasın beklentilerin yüksek olması tükenmişliği arttırabilmektedir. Bu kişiler daha çok çalışmakta daha çok yorulmakta, böylece stres artabilmektedir. Beklentiye cevap gelmeyince kuşku artmakta bu da tükenmişliği doğurmaktadır (Maslach vd., 2001).

Çevresel faktörler ise; çocuk sayıları, çocukların düzeyi, çocukların yaş grupları, okulun sosyo-ekonomik düzeyi şeklinde sınıflanmaktadır. Ayrıca yönetsel faktörler de tükenmişliğe sebep olan çevresel faktörler içinde yer almaktadır (Akçamete vd., 2001). Çalışma ve iş ortamı insan yaşamı için önem taşımaktadır. Günlük yaşamın büyük kısmı çalışma ortamında geçirilmektedir. İş ortamında stresli bir durumun söz konusu olması kişiyi olumsuz etkilemekte ve beraberinde gelen memnuniyetsizlikler tükenmişlik sendromuna zemin hazırlamaktadır (Girgin, 2011). Bunlar: Rol belirsizliği, karar verme sürecine katılamama, çalışanlar arası sınırlı iletişim, personel yetersizliği, yönetici desteğinin ve kurumda ödüllendirme sisteminin olmaması ya da yetersiz ödüllendirme, aşırı yük altına girmek, uygun olmayan çalışma koşulları ve düşük motivasyonlu kişilerle çalışmak şeklinde sıralanabilir (Akçamete vd., 2001).

Kurum amiri tarafından yapıcı eleştirilerin olmaması, üretken ve yaratıcı çabaların desteklenmemesi, kurumdaki merkezîyetçi ve bürokratik yönetim anlayışı ile ödüllendirme ve terfilerdeki eksikliğin güvensizliğe yol açması tükenmişliği ilerletici faktörlerdendir. Oysa iş memnuniyeti ve iş performansı arasında güçlü bir pozitif ilişki bulunmaktadır. Memnuniyet ve heves kişiyi tükenmişlikten korurken, sosyal



destek tükenmişlik düzeyini azaltmaktadır (Kaçmaz, 2005; Maslach vd., 2001). Bu açıdan bakıldığında tükenmişliğin genellikle iş ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Yıldız, 2015). Maslach ve diğerlerine (2001) göre tükenmişlik iş ilişkisinin erozyonudur. İşe bağlılık kişinin enerjisi, katılımı ve kendine yetebilme durumu ile bağlantılıdır. Bunlar da iş memnuniyeti ile ilişkilidir. Ücret, ödüllendirme, iletişim, saygı görme, yönetici tutumları, çalışma koşulları iş memnuniyeti ile ve dolayısıyla tükenmişlikle ilgilidir (Tok ve Bacak, 2013). Örneğin çalışanların ödül ile ilgili beklentilerinin uzun süre karşılanmaması sonucu kendini değersiz hissetmesi, kurum ilişkilerinde kendini yalnız ve dışlanmış hisseden çalışanın aidiyet duygusunun azalması, çalışanların kuruma ilişkin eşitsizlik algısının oluşması gibi çevresel faktörlerden kurumla ilgili olanlar, kişinin duygusal olarak tükenmesine ve duyarsızlaşmasına sebep olmaktadır (Yıldız, 2015).

Tükenmişliğin belirtileri fiziksel, psikolojik ve davranışsal başlıklar altında toplanabilir. Tükenmişlik yaşayan kişiler genellikle güçlü karaktere sahip olduklarından öncelikle bu durumun farkında değillerdir. Çünkü çok başarılı olmak için hep kendinden istenenden fazlasını yapan kişi sınırlarını zorlamaktadır. Yoğun tempunun sonunda hiçbir şeye yetememe duygusu kişiyi hayal kırıklığına uğratmakta ve yavaş yavaş başlayan tükenmişlik birden kişiyi ele geçirmektedir (Çavuşoğlu, 2009). Öncelikle stres beyindeki hipotalamusu uyararak böbrek üstü bezlerini etkiler ve kortizol salgılanmasını sağlar. Kortizol başlangıçta stresle baş etme üzerinde etkili olabilirken uzun süre stres altında kalan organizma için kortizol beyin hücrelerinin zarar görmesine ve kilo artışına sebep olmaktadır. Ardından baş ağrısı, mide yanmaları, uykusuzluk, huzursuzluk, kendini yorgun hissetme, kendini beğenmeme, dikkatini yoğunlaştıramama ve çeşitli sinirsel sorunlar tükenmişliğin fiziksel belirtileri olarak görülmektedir (Kan, 2008; Yıldız, 2015).

Enerji kaybı, motivasyon eksikliği, negatif tutum, kendini geri çekme, çabuk öfkelenme, değersizlik ve çökkünlük hissi, duygusal bitkinlik, kronik sinirlilik ve karar vermede yetersizlik hali ile anlamsızlık hissi gibi belirtiler tükenmişliğin önemli psikolojik belirtilerindendir (Kaçmaz, 2005).

Bir şeyleri erteleme, bahane üretme, işe geç gelme, insan ilişkilerinde bozulma, işi bırakma eğilimi, mesleğe ve hizmet verilen kişilere karşı ilgi kaybı da davranışsal belirtilerindendir (Kaçmaz, 2005).

Tükenmişlik sonucunda oluşan sorunlar sadece öğretmeni değil, öğretmenin çocuklara yaklaşımını, verdiği hizmetin kalitesini ve sosyal ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bireysel farklılıklar görülse de tükenmişlik kişiyi her açıdan verimsizleştirmektedir. (Çavuşoğlu, 2009). Tükenmişlik eğilimde olan bir öğretmen için etkili bir eğitim hizmeti vermek çok da mümkün olmamaktadır (Akman vd., 2010). Performansın nicelik ve niteliğinde düşüş olma, işten tatmin olamama, işi savsaklama gibi işe karşı geliştirilen negatif tutumlar tükenmişliğin işle ilgili sonuçlarındandır (Yıldız, 2015). İnsan ilişkilerinde bozulmalar, çevreye karşı dikkatsiz, düşüncesiz ve kırıncı davranışlar artar. Bunlar tükenmişliğin sosyal sonuçlarıdır (Çavuşoğlu, 2009; Yıldız, 2015). Kendini çaresiz ve umutsuz hisseden birey, gerilime ve tartışmaya eğilimli, bir yandan da depresiftir. Öfke patlamaları ve psikosomatik rahatsızlıkların yaşanması ise tükenmişliğin psikolojik sonuçları içerisinde yer almaktadır (Yıldız, 2015).

Maslach ve diğerlerine (2001) göre de tükenmişlik yaşayan insanlar hem görevlerini aksatarak hem de kişisel çatışmalara sebep olarak meslektaşları üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadırlar. Tükenmişliğin iş kaybına sebep olmasının yanında alkol-madde-sigara kullanımında artış, uykusuzluk ve depresyon gibi ciddi sonuçlar ortaya çıkabilmektedir (Kaçmaz, 2005).

**2.1.1.3. Öğretmenlerde tükenmişlik.** Eğitim alanında yapılan tükenmişlik araştırmalarının konusu genellikle öğretmenlerdir. Öğretmenlik, sürekli insanlarla yüz yüze olmayı gerektiren bir meslek grubudur (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Tükenmişlik de yüz yüze çalışılan meslek grubundaki kişilerde görülme ihtimali daha çok olan bir durum olduğundan, öğretmenlerin diğer meslek gruplarında çalışanlardan daha fazla stres yaşadıkları kabul edilmektedir (Polat vd., 2009).

Okulların en önemli çalışanları öğretmenlerdir. Çünkü öğretmen çocukların güdülenmesini, yönetici-veli-çocuk eş güdümünü, eğitim öğretimin amaca uygun şekilde gerçekleştirilmesini sağlamaktadır. Bu sebeple de eğitim öğretimde yüksek verimlilik için öğretmen performansı önemlidir. Öğretmen performansını etkileyen en önemli faktör de öğretmenlerin işlerine motive olup yaptıkları işten mutluluk duymalarıdır (Doğan ve Koçak, 2014). Verimlilik ve performans öğretmenin nitelik ve niceliği kadar kendilerini iyi hissetme halleri ile de ilgilidir. Kendini ve

beklentilerini gerçekleştirebilme ortamı sağlanan kurumlarda çalışan öğretmenler, daha az tükenmişlik sendromu yaşayıp işlerinden daha çok doyum almaktadırlar (Akçamete vd., 2001). Fakat bürokratik işler, toplumun eleştirileri, okul-aile çatışmaları, kalabalıklaşan okullar, yetersiz ödüllendirme, karara katılamama, eğitim sistemi üzerindeki politik baskı öğretmenlerin daha çok stres yaşamalarına sebep olmaktadır. Üstelik tüm bu olumsuzluklar karşısında mesleğini yürütürken öğretmen; okul personeli, çocuklar ve velilerle de olumlu ilişkiler içinde olmak zorundadır (Cemaloğlu ve Şahin, 2007). Celep (2000), Türkiye'deki eğitim sistemi içerisinde maaş, pozisyon ve diploma gibi dış ödül kaynaklarının öğretmenler için tatmin edici olmadığını savunurken, bu kaynakların minimum yaşam koşulları için bile yeterli olmadığını ve öğretmenlerin kolaylıkla statü kazanma şansına da sahip bulunmadıklarını vurgulamaktadır.

Tümkiye (1996)'ya göre öğretmenlerin tükenmişliği stresli öğretim koşullarına, çocuklara, öğretmen durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki şeklinde ortaya çıkabilmektedir. Yazar, yüksek stres, düşük destek, ödül olmaması ya da ödülün hak etmeyeceğine verilmesini tükenmişliğin en önemli nedenleri arasında görmektedir. Stresle başa çıkma biçimlerini bilememe, iş yükü, hizmet yılı, sosyal çevrenin ve yönetim desteğinin azlığı gibi etkenlerin tükenmişlik duygularının oluşma sürecine katkısı bulunmaktadır (Gündüz, 2005). Öğretmenin tükenmiş olması sadece o kişiyi etkilememektedir; çocuklar, ebeveynler, öğretmenin kendi ailesi de zarar görmektedir. Çünkü tükenmişliğin artması ile öğretmenlerin öz yeterlik algıları, iş doyumunu ve verimliliği düşmekte, örgütsel adanmışlık duygusu ve örgütsel güven azalmakta böylece önce işyerine sonra çevreye karşı olumsuz bir tutum gelişmektedir (Daşcı ve Cemaloğlu, 2015).

Gündüz (2005), öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkmasının ve yaygınlaşmasının değişen eğitim politikaları ve gelişen teknolojiyle ilgisi olduğunu iddia etmektedir. Siyasal erki kendi elinde tutan bir partinin kendi yandaşlarını eğitim yöneticisi olarak seçmesi, öğretmenlerin yerlerinin resen değişiklikleri gibi siyasi baskılar da tükenmişlik sebeplerindedir (Başaran,1996). Başaran'a (1996) göre okul yöneticilerinin yasal güçleri yerli yerinde kullanmamaları eğitimde etkililiği düşürmektedir. Ayrıca ülkemizde eğitim fakülteleri dışındaki alanlardan mezun olanların da okullarda öğretmen olarak istihdam edilmesi adalet algısının

sarsılmasına sebep olmaktadır (Gündüz, 2005). Örgütsel adaletin okul yöneticilerini ilgilendiren boyutları da bulunmaktadır.

Okul yöneticisinin öğretmenlerin başarılarını önemsememesi, sık sık olumsuz eleştirmesi gibi eksik iletişim becerisi, terfi gibi kazanımların yeterli olmaması, öğretmenlerin dışlanması, öğretmenlerin görev tanımlarının dışında görevlendirilmesi, yaptıkları işlerde sürekli hata aranması ve etik olmayan okul iklimi öğretmen tükenmişliğinde artma yaşatmaktadır (Daşçı ve Cemaloğlu, 2015). Oysa okul yöneticilerinin adalet algılarındaki olumlu tutum ve davranışları öğretmenlerin tükenmişlik duygusuna ilişkin eğilimlerini azaltmaktadır (Yeniçeri, Demirel ve Seçkin, 2009).

Öğretmenden beklentiler her geçen gün artmaktadır. Bu beklentiler karşısında kendini gerçekleştirebilen öğretmen başarılı olabilirken, beklentileri karşılayamayan öğretmen ise işinden doyum sağlayamayacak ve işi bırakmaya kadar gidecek tükenmişlik duygusu yaşayabilecek ve bu durum da eğitimin kalitesini olumsuz yönde etkileyecektir (Öztürk ve Deniz, 2008).

Maslach ve diğerlerine (2001) göre stres, görev belirsizliği ve sosyal destek tükenmişlikle doğrudan ilişkilidir. Çalışma ortamında kişiler arası ilişkileri iyi olan öğretmenler daha az duygusal tükenme yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin kendilerini yetiştirebilecekleri hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, çalışma ortamındaki sorumlulukların net olarak tanımlanması önemlidir, çünkü tükenmişlik sendromu yaşandıktan sonra azaltılması ya da yok edilmesi önlenmesinden daha güç bir süreçtir (Akçamete vd., 2001).

Maslach ve diğerlerine (2001) göre geri dönüt azlığı, yönetici ilgisizliği, kişinin iş arkadaşlarıyla yaşadığı çatışma durumundan daha çok tükenmişlik yaşamasına sebep olan bir başka faktördür. Oysa Günbayı, Dağlı ve Kalkan'a (2013) göre okul müdürü öğretmenlere karşı destekleyici tavırda olmalı, onları önemli olduklarına inandırmalı ve yapıcı eleştirilerde bulunmalıdır.

Maslach ve diğerleri (2001), 30-40 yaşlarındaki bireylerin tükenmişlik yaşama olasılığının, daha genç yaşların tükenmişlik yaşama olasılığından düşük olduğunu ileri sürerken gerekçesini tükenmişliğin erken kariyer dönemlerinde daha riskli olduğuna bağlamaktadır.

Bir toplumun geleceğini şekillendiren öğretmenler örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçların gerçekleşmesinde önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin niteliklere uygun olarak mesleğini yerine getirebilmesi için işinden haz alması gerekmektedir. Okul yöneticisinin liderlik gücü öğretmenlerin işten haz almaları ya da performanslarının düşmeleri konusunda etkilidir (Tok ve Bacak, 2013).

Özellikle yaşamın sihirli yıllarına dokunacak olan okul öncesi öğretmenleri çocuğun ilk öğretmeni ve aileden sonra ilk rol modeli olacakları için, yaş grubunun küçük olmasına karşın iyi hallerini korumalıdır (Akman vd., 2010). Okul öncesi öğretmenleri meslekleri gereği çocukların aileleri ile iletişimleri fazla olan bir öğretmen grubudur. Çocukların her alandaki eğitimleri konusunda ilgili ve bilgili olmak zorunda olmaları, aralıksız eğitim yapmaları ve bazen çocuk sayılarının fazla olması, yoğunluk ve olumsuzluk yaşamlarına sebep olabilmektedir. Tükenmişlik yaşayan öğretmenler fiziksel ve psikolojik sorunlarının yanı sıra çocukların gelişimlerini de olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Kan, 2008).

Tükenmişlik duygusunun bireyde yaşatmış olduğu olumsuz sonuçlarına karşın bir takım başa çıkma yolları da önerilmektedir. Aşağıda, bu konu ile ilgili hususlara değinilmektedir.

**2.1.1.4. Tükenmişlikle başa çıkma yolları.** Bireyin günlük yaşantısı içinde karşılaştığı sorunları çözebilmesi ile bireyin ruh sağlığının olumlu gelişimi doğrudan ilişkilidir (Güven ve Yalçınkaya Akyüz, 2001). Tükenmişlikle baş edebilmek için öncelikle kişi tükenmişliğin farkında olmalı ardından tükenmişliğe sebep olan nedenler ortaya çıkarılarak stres yönetim programları ile kişi değişime ve yenilenme duygusuna inanmalıdır. Bireysel ve kurumsal olarak alınan önlemlerle de tükenmişliğin önüne geçilmelidir (Tümkiye, 1996). Arı ve Bal (2008)'a göre stres kaynaklarının tespiti tükenmişliği azaltmada önemli bir aşamadır. Çalışanları ve yöneticileri tükenmişlik kavramı ile ilgili bilgilendirmek gerekmektedir. Çünkü tükenmişlik bir gecede ortaya çıkan bir durum değil, süreçtir. Bu sebeple belirtilerin farkında olmak zamanında müdahale konusunda oldukça önemlidir. Maslach ve diğerlerine (2001) göre tükenmişlikle ilgili müdahale öncelikle kişisel çözümler şeklinde ele alınmalıdır.

Hem bireysel hem de örgütsel açıdan tükenmişliğe sebep olan faktörlerin giderilmesi etkili müdahale ile gerçekleştirilebilir. Devlet yönetimince etkili müdahale, uzun çalışma saatlerinin azaltılması, düşük ücret sorununun giderilmesi, ödül kaynaklarının artırılması, demokratik yönetim yaklaşımının benimsenmesi, personel yetersizliğinin azaltılması ve tatil-sosyal aktivite gibi olanakların artırılması şeklinde gerçekleştirilebilir (Kaçmaz, 2005). İşe yeni başlayanlar için oryantasyon, rehberlik ve hizmet içi eğitimle tükenmişlikle mücadele, örgütsel olarak alınabilecek önlemlerdendir. Bu eğitimler onlara mesleki zorlukları aşmayı öğretir (Arı ve Bal, 2008; Orçan, 2013). Eğer kişi işe başlarken ne ile karşılaşacağını bilir, yeteneği doğrultusunda yönlendirilir ve duygusal yenilenme açısından mola verir, tatil yaparsa tükenmişlik belli ölçüde engellenebilir. Bu sebeple öğretmenlerin çalışma şartlarının fiziksel ve sosyal yönden iyileştirilmesi tükenmişliği önlemede faydalı olacaktır (Tuğrul ve Çelik, 2002).

Kişisel olarak etkili müdahale için öğretmenlerdeki tükenmişliğin önlenmesi adına öncelikle tükenmişliğin nedenlerini belirlemek gerekmektedir (Cerit, 2008). Öğretmen tükenmenin ne olduğunu bilir ve belirtilerini tanırsa kendindeki bu durumu erken fark ederek çözüm arayabilir. Bu durumda duyguların paylaşılması teşvik edilmeli, sorunlar kronikleşmeden çözülmeli, kıdemliler yeni başlayanlara gerçek rol model olmalıdır (Öztürk ve Deniz, 2008).

Daşçı ve Cemaloğlu 'na (2015) göre öğretmenlik tükenmişlik yaşama düzeyleri okul yöneticilerinin liderlik tarzlarıyla yakından ilişkilidir. Cemaloğlu (2007) çalışmasında, okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışı gösterme sıklığının artmasının öğretmenin tükenmişlik yaşama düzeyini azalttığını bulmuştur. Okul yöneticilerinin liderlik davranışları öğretmenlerin psiko-sosyal davranışları üzerinde etkili olabilmektedir. Başaran'a (1996) göre ise okul yöneticisi öncelikle örgütsel liderlik yapmalıdır. Çünkü öğretmeni destekleyen bir lider yönetici, öğretmenin yaptığı işten mutlu olmasını sağlar ve bu tükenmişliği engelleyen bir durumdur (Başaran, 1996). Hoşgörülü, esnek ve katılımcı bir yönetim anlayışının olması tükenmişliğin önlenmesinde etkindir (Kaçmaz, 2005). Sosyal destek tükenmişliği engellemede olumlu bir etkiye sahiptir (Maslach vd., 2001). Öğretmenin, okul müdüründen sosyal destek görmesi tükenmişlikle baş etme yollarından birisi olarak kabul edilmektedir. Çünkü uzun süre yaşanan iş stresi ve stresle baş etmedeki

başarısızlık tükenmişliğe sebep olmaktadır. Az tükenmişlik yaşayan öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürleriyle daha çok etkileşim içinde oldukları gözlenmiştir (Akçamete vd., 2001). Maslach ve diğerlerine (2001) göre de sosyal destek yüksekse kişinin tükenmişlik yaşama ihtimali azalırken, sosyal destek düşükse tükenmişlik yaşanması ihtimali artmaktadır.

Öğretmenlerin tükenmişlik duygularını etkileyen bir diğer faktör örgütsel adalet algılarıdır. Bu sebeple adalet algılarındaki olumlu gelişmeler tükenmişlik duygusuna ilişkin eğilimlerin önüne set çekerek kişinin iş ve örgüt bağlılığını arttıracaktır. O halde okul yöneticileri öğretmenlerin tükenmişlik duygusunu tetikleyen karar ya da uygulamalardan kaçınmalıdır. Bu durumda tükenmişliğin en önemli kaynağının kişisel olmaktan çok durumsal olduğu söylenebilir ve tükenmişliğe çözüm üretirken sosyal boyutun dikkate alınması oldukça önemlidir (Yeniçeri vd, 2009).

Eğitimin gelişimi öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır. Günümüzdeki gelişmeler ve yenilikler sebebiyle öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak geliştirmeleri teşvik edilmelidir (Öztürk ve Deniz, 2008). Öğretmenler tükenmişlik sendromu ile ilişkili olarak başarılı bir şekilde kendilerini geliştirme programlarına yönlendirilirse yaptıklarından daha çok doyum alırlar (Louw, George ve Esterhuyse, 2011). Öğretmenlerin yaptıkları işten doyum sağlaması, kendilerini geliştirmelerine olanak verilmesi, öğretmenler arası iş birliğinin desteklenmesi, eğitim ortamının gerekli ve yeterli şekilde düzenlenmesi tükenmişlik yaşanma riskini azaltabilmekte ve önleyebilmektedir (Akçamete vd., 2001).

Bunların yanı sıra öğretmenlik mesleği büyük özveri ve sabır istemektedir. Kişinin bu mesleği isteyerek seçmesi severek çalışmasında etkilidir. Öğretmenliği kendi isteğiyle seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri daha düşüktür (Polat vd., 2009).

Bu araştırmanın diğer konusu, öğretmenlerin tükenmişlik yaşama durumu ile yakın ilişkisi olduğu bir takım araştırmalarla (Bursalıoğlu, 2011; Buluç, 2009; Cerit, 2008; Gedikoğlu, 2015 ve Korkmaz, 2005) da ortaya konan yönetici yani okul müdürlerinin liderlik özelliğine sahip olma durumuna ilişkindir. Aşağıda liderlik ve liderlikle ilgili hususlara yer verilmektedir.

### 2.1.2. Liderlik.

**2.1.2.1. Liderlik tanımı.** Tarihin her döneminde göze çarpan liderlik kavramı insanların toplum halinde yaşamaya başlamasından bu yana vardır (Buluç, 2009). Lidere ihtiyaç duyulmasının en önemli sebebi değişimdir. Değişim her yerdedir ve kaçınılmazdır. Bu noktada lider örgütün değişime ayak uydurması için vardır. Eğer lider örgütü etkileyebilirse amaca ulaşmak için insanlar motive olmuş bir şekilde çalışırlar (Serinkan, 2008). Günümüzde yaşanan hızlı değişimler de örgütler için liderlik kavramını önemli hale getirmiştir (Buluç, 2009).

Liderlik, bir grubu veya örgütü ortak amaçlara ulaştırabilmek için üyeleri etkileme (Serinkan, 2008) ortak amaçlara ulaşmayı başarmak için diğer insanları yönetme (Baloğlu, 2011), insanları yönlendirmede kullanılan bir araç (Buluç, 2009), ortak amacın gerçekleşmesi süresince insanların etkisi altında kaldıkları kişinin sahip olduğu yönetme erki (Başaran, 1996), ortak amaca ulaşmak için birlikte hareket edebilmeyi sağlayan yetenek ve bilgilerin toplamıdır (Eren, 2017; Yukl, 1989).

Spillane'e (2006) göre liderler buz dağının görünen kısmıdır. Görünmeyen kısımlarında ise liderler ve üyeler arası etkileşimler bulunur. Liderlik birlikte yapılan aktivitelerin ürünüdür ve bireyler arası bağlar yoluyla oluşur. Bir ürün ortak bir ürünü şekillendiren bir ilişkinin parçası olduğunda daha etkili olmaktadır (akt. Baloğlu, 2011).

Etkili bir lider ulaşılacak amacı ve liderlik etkisini insanlara zorlama olmaksızın gönüllü olarak benimsetir (Başaran,1996). Okul yöneticileri okullarında yönetici olmaktan çok lider özelliklerine sahip olmalıdır. Liderlik çalışanla iş ve güç birliği yapmayı gerektirir. Bunun için de liderler etkili iletişimi sağlayıp çalışanları karar alma sürecine katmalıdır. Bu süreçte herkes aynı görüşte olmayabilir ama ünlü filozof Voltaire (1694-1778)'in "Fikirlerinizden nefret ediyorum ama onları ifade etmenizi hayatım pahasına savunurum." cümlesindeki gibi düşünce özgürlüğü ve hoşgörü önemlidir. Farklı bakış açıları yeni ufuklar açabilir. Çünkü etkili liderler yapıcı ve yaratıcı fikirleri önemser (Gedikoğlu, 2015).

Liderlik doğuştan gelen bir özellik olarak kabul edilse de sonradan kazanılan bilgi ve becerilerle geliştirilebilir (Serinkan, 2008). Lider, eğitim öğretim ve yönetimin



verimliliği için kendisini geliştirmelidir. Çünkü kendisini geliştiren lider öğretmenini de geliştirir. Kendini geliştiren öğretmen de öğrenmeye açık olur böylelikle bu davranışlar çocuğa yansır ve çocukların başarısı artar. Lider yönetici ekip ruhunun okula yerleşmesini sağlamalıdır. Demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyerek bazen astlarına yönetimi devredebilmelidir (Kolay ve Töremen, 2003). Kouzes ve Posner (1990)'a göre iyi bir lider ortak bir vizyon oluşturur, zorluklara meydan okur ve çevresindekileri harekete geçirerek cesaretlendirir (akt. Daşçı ve Cemaloğlu, 2015).

**2.1.2.2. Liderlik özellikleri.** Eğitim Liderin yönetici olabilmek için etkili yönetsel davranışlarda bulunmanın yanı sıra liderlik vasfını da başarıyla yerine getirmesi gerekmektedir. Liderlik özellikleriyle ilgili olarak, lider olarak doğulur ve liderlik tutum ve davranışları eğitimle geliştirilebilir şeklinde görüşler bulunmaktadır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Clark (2000) ve Palmer'a (1997) göre etkili liderlik için okul yöneticileri mesleki ve teknik açıdan yeterli olmalı, kendini, insan doğasını, örgüt kültürünü bilmeli, yönlendirme ve güdüleme yapabilmelidir (akt. Özmen, 2002). Etkili liderlik, liderin gurubu amacına ulaştırma sürecinde grubuna yardımcı olma derecesi ile anlaşılır. Gill (2003)'e göre gerçek bir lider iz bırakır ve bunun için duygusal boyut, bilişsel boyut, manevi boyut ve davranışsal boyut önemli faktörlerdir.

- Bilişsel ( entelektüel ) boyut; bilişsel beceriler, tahmin etme, sorun çözme, karar verme gibi insan aklını kullanmayı gerektirir.
- Manevi ( ruhsal) boyut; kişiyi anlamlı ve değerli hissetme boyutudur. Etkili bir lider insanların ruhlarını kazanabilendir.
- Duygusal Boyut; duygusal zeka ile ilgilidir, etkili bir lider insanların kalbini kazanabilendir.
- Davranışsal boyut; beden dilini iyi ve etkili kullanmakla ilgilidir (akt. Serinkan, 2008).

Başaran'a (1996, 2004) göre ise lider kişinin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Lider kişi öncelikle kendini izleyenlerden daha zeki olmalıdır. Grup içinde liderden zeki olanlar olabilir fakat diğer liderlik özelliklerden bir veya daha fazlasını taşıyorlarsa lider olamazlar.

- Lider kişi kendini izleyenlerle çok iyi iletişim ve ilişki kurabilecek yeteneğe sahip olmalıdır. Bazen iletişim ve ilişkilerde sorunlar olabilir ama bu durum diğer üyelerin iletişim bozukluğu ve ilişki zorluğundan daha az olmalıdır.
- Alanında uzman olmasının yanı sıra ortak amaca ulaşmak için diğer üyeleri yönetmede yeterli olmalıdır.
- Ortak amaçları gerçekleştirmek için yeterince güdülenmiş olan lider diğer üyeleri de yüksek düzeyde güdülemelidir.
- Hedef göstermede yeterlik: Ulaşılabilecek bir amaç doğrultusunda lider kendini izleyenlerin yapması gereken görevleri saptamalı ve bunları benimsetmelidir.
- Bilişsel güçte üstünlük: Karşılaşılan durumlarda kendini izleyenlerden daha çok bilgiye sahip olmalıdır.
- İletişim ve ilişkide ustalık: Üyelerle etkili iletişim, empati kurma ve yeterli düzeyde ilgilenmeyi gerektirir.
- İşinde yeterlik: Karşılaşılan sorunu çözmeye ve yönetimde kendini izleyenlerden daha çok bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.
- Amaca güdülenmede üstünlük: Lider herhangi bir sorun karşısında çözüme ulaşmak için kendini izleyenlerden daha çok güdülenmelidir.
- Yönetişimde yeterlik: Katılımlı yönetimdir, yani doğru kişiyi doğru zamanda doğru işe yönlendirir.
- Son olarak, bir lider ortak amaçların gerçekleştirilebilmesi için diğer üyelerin gücünü değerlerini ve bunları nerede nasıl değerlendireceğini iyi bilmelidir.

Lideri bir satranç oyuncusuna benzeten Başaran (1996) liderin, satranç taşları gibi kendini izleyenleri doğru yerde doğru zamanda harekete geçirerek değerlendirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü liderin yönetim kaynağı kendini izleyenlerin lideri benimsemeleridir. Bu sebeple lider ortak amaçlara yönelim ile diğer üyelerin gereksinimlerini doyurma yönelimini dengeleyebilmelidir.

Liderler kendini izleyenlere yol göstererek örgütsel amaçların gerçekleşmesini sağlarken onları bireysel amaçlarına da ulaşacaklarına ikna etmelidir. İyi bir liderlik çalışanların liderin baskı ve zorlamasına ihtiyaç duymaksızın aksine desteklenerek gerçekleştirilecek amaçlarla içsel ve dışsal güdülenmelerini sağlama durumudur. Burada içsel doyum bir kişinin başarmaktan aldığı hazdır. Dışsal doyum ise işi yapmakla elde edeceği para, statü, sosyal çevredir. Bu sebeple her lider insanlarla

kolay iletişim, birlikte hareket edilebilmesi adına işbirliği yapabilme konusunda becerikli olmalıdır. Liderlik kişisel çıkarlar için yanlı ve adaletsiz kullanılmamalıdır (Eren, 2017).

Başaran'a (2004) göre insanı lider yapacak tek bir liderlik kalıbı yoktur. Çünkü lideri tanımlayan özellikler genellikle soyut kavramlardır ve soyut kavramların ölçülebilmesi zordur. Ama genel olarak bir insanı izleyenler varsa ve onlardan iletişim, yeterlik, güdülenme, katılım, bilişsel güç olarak daha yüksek düzeydeyse o insanın lider olma olasılığı bulunmaktadır.

**2.1.2.3. Liderlik tarzları.** Liderlerin eğitim düzeyi, buldukları örgütlerin iklimi, personel ihtiyacı ve görevlerinin konumu gibi faktörler liderlik tarzlarının oluşmasında etkindir (Buluç, 2009). Değişik ortamlarda değişik liderlik tarzları ortaya çıkabilir. Liderden etkilenen izleyenlerce algılanan davranışlar liderlik tarzlarını ifade eder. Bu durum liderin kendi davranışlarını kendinin algılamasından farklıdır çünkü kendi liderlik davranışını kendi algılaması ile izleyenlerin algılaması başka olabilir. Etkili bir lider liderlik tarzını duruma göre esnetebilir (Başaran, 2004). Liderlik tarzlarına bakılacak olursa bunlar bazı yazarlarca otokratik, bürokratik, demokratik, liberal, karizmatik olarak sınıflanmaktadır (Başaran, 2004; Gedikoğlu, 2015; Serinkan, 2008).

**2.1.2.3.1. Otokratik (otoriter, emir verici) liderlik.** Yönetim biçimi okulun eğitim ortamını etkileyen en önemli faktördür (Eren, 2017). Otoriter liderlikte bürokrasi hâkimdir, işe dönüklük vardır. Yetki ve güç liderde toplanmıştır. Otoriter lider astlarına söz hakkı tanımaz, kararları kendisi verir. Astlar sadece kendilerine söyleneni yaparlar. Bunu yaparlarken de korku ve baskı hâkimdir (Buluç, 2009; Serinkan, 2008). Liderin kararları kimseye danışmadan alması grupta hoşnutsuzluk yaratabilir (Gedikoğlu, 2015). Astlarına karşı bencil ve duygusuz davranan otoriter liderin tutumları sonucunda personelin işe ve yönetime karşı nefreti artar, motivasyonu azalır ve tükenmişlik kaçınılmaz olur (Buluç, 2009). Bu tür liderlik acil karar alınması gereken durumlarda kullanılabilir ama grubun görüş ve önerilerine rağmen zaten sonuç değişmeyecektir (Gedikoğlu, 2015).

Otokratik liderlikte yönetici sadece emreder. Bu noktada bağımsız hareket gücü otokratik lidere güven vermekte, güdüleyici bir ödül niteliği taşımaktadır fakat liderin aşırı bencil davranması, çalışanların duygu ve inançlarını dikkate almaması çalışanlarda psikolojik tatminsizlik oluşturmaktadır (Başaran, 2004).

*2.1.2.3.2. Bürokratik liderlik.* Liderin mevzuat, yasa ve yönetmeliklere göre bir yönetim anlayışına sahip olmasıdır. 2010 yılında gerçekleştirilen TALİS Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması'na göre Türkiye'de çoğu ülkenin tersine öğretimsel liderlik yerine oldukça merkeziyetçi sistem yapısı ve bürokratik lider egemenliği söz konusudur (Gedikoğlu, 2015). Çünkü okulun politik düşünce ve eylemlerin odağında olması okul yönetiminin politik sistem ile süreci bilmesini gerekli kılmaktadır (Bursalıoğlu, 2011).

*2.1.2.3.3. Demokratik-katılımcı liderlik.* Başaran'a (2004) göre çalışanların en yüksek doyuma ulaştıkları liderlik tarzı demokratik liderliktir. Demokratik liderler kendilerini otorite olarak görmezler, cezalandırıcı değildir, herkese eşit davranır ve herkesle beraber çalışırlar. Ast-üst iletişimi yerine yatay iletişimi kullanırlar, yapıcı ve destekleyicidirler. Demokrasinin olduğu yerde işbirliği, dayanışma, düşük yönlendirme, yüksek destek bulunmaktadır. Kıskanma, dedikodu yapma gibi insana özgü zayıflıklar yoktur. Bu sebeple demokratik lider tutum ve davranışları okulda görev yapan en önemli öge olan öğretmenlerin motivasyonunu olumlu yönde etkiler. Motivasyon yöneticiye bağlı olduğu için yönetici büyük bir yükün altındadır. Çünkü motive olmuş öğretmen kendisine verilen görevleri severek ve isteyerek yapar (Gedikoğlu, 2015).

Demokratik tutum öğretmenin yaptığı işte özgür olmasını sağlar (Özan, Türkoğlu ve Şener, 2010). Demokraside yönetilenlerin yönetime katılması ilk şarttır (Başaran, 1996). Demokratik lider öğretmenlerin alınacak kararlarla ilgili sürece katılmasını desteklediği için astlar ve üstler arasında iletişim sıkıntısı yoktur, insan merkezdedir (Buluç, 2009). Karar alınması sürecinde demokratik lider sorunun grup tarafından tartışılmasını sağladıktan sonra kararı ortak alarak sorumluluğu paylaşır. Böylece karar sürecine katılan çalışanların moralinin artmasının yanı sıra çalıştığı kuruma ve işe bağlılığı da artar (Gedikoğlu, 2015).

Başaran'a (1996) göre liderlik ancak demokratik ortamlarda gelişebilmektedir. Liderliğin oluşmasında; lideri izleyecek olanların olgunluk düzeyleri, kişilik özellikleri ve demokratik yaşama özelemleri önemli etkenlerdir. Çünkü bu etkenlerin düzeyi düştükçe liderin davranışları otokratikleşmeye, yükseldikçe demokratikleşmeye başlamaktadır.

Demokratik lider kendini işine adanmış olmalıdır fakat bu demokratik liderlik tarzının olumsuz bir tarafı olabilir. Çünkü grubun görüş ve önerilerinin çok olduğu ve herkesin tatmin olacağı bir kararın alınmasının güç olduğu durumlarda uygulanabilirliği zordur (Gedikoğlu, 2015). Eren'e (2017) göre de demokratik liderlik tarzının en önemli sakıncası acil durumlarda karar alınması gerektiğinde işlerin yavaş işlemesi sebebiyle oluşacak zaman kaybıdır.

*2.1.2.3.4. Liberal (serbestliğe dayalı) liderlik.* Bu liderlik tarzında herkes kendi kendine plan programını yapar ve uygular. Problemlerini en iyi şekilde çözme konusunda güdülenen çalışanlar isterlerse bireysel isterlerse grup olarak sorunlarını çözerler. Herkes istediği kişiyle grup olabilir. Bu sırada liderin temel görevi materyal ve kaynak sağlamaktır. Liderin izleyenlere dorudan etkisi yoktur. Liberal lider çizdiği sınırlar içinde astlarına "bırakın yapsınlar" şeklinde özgürlük tanır. Ama amaçsızlık ve yönlendirilmeme güdülenme yoksunluğuna sebep olur ve başarı düşer (Başaran, 2004; Eren 2017; Gedikoğlu, 2015). Lideri izleyenlerin işten doyumunu lideri ilgilendirmez (Başaran, 2004). Tam serbestliğe dayanan liderlik tarzında liderler yetkiye sahip çıkmamakta, yetkiyi tamamen astlara devretmektedirler. Liberal lider izleyenleri kendi haline bırakır, kendi rolünü diğer üyelerinkiyle eşit görür (Eren, 2017).

*2.1.2.3.5. Karizmatik liderlik.* Gizli liderlik teorilerinden olan (Özkalp ve Kirel, 2018) karizmatik liderlik, transformasyonel liderlik yaklaşımının bir boyutudur (Çelik, 1998). Başarılı bir dönüşümcü liderin en önemli özelliği çalışanların gözünde karizmaya sahip olmasıdır (Tok ve Bacak, 2013). Karizma liderin bireysel özelliğidir, karizmatik liderlerin kendilerine güvenleri fazladır (Özkalp ve Kirel, 2018) ve bir kıvılcım yaratarak vizyon oluşturur, çalışanların enerjisini ve kendilerine olan güvenlerini artırır (Serinkan, 2008). Çünkü karizma bir

lidere üstün etkileme yeteneği ve olağanüstü işler başarma kapasitesi kazandıran bireysel bir özelliktir. Güven ve karizma ilişkili iki bileşendir. Kişisel çıkarlarını gözetmeyen liderler her zaman toplumun güvenini kazanır ve toplumu peşinden sürükler. Çünkü insanlar kendi değerlerini paylaştıklarını düşündükleri liderleri her zaman desteklerler. Bu sebeple okul müdürlerinin karizmatik lider olması öğretmenlerin güdülenmelerini sağlar ve bu durum da performansı artırır. Ayrıca değişim dönemlerinde hızlı, öngörülü ve etkileyici bir biçimde karar alabilmesi karizmatik liderin bir diğer olumlu özelliğidir (Gedikoğlu, 2015).

**2.1.2.4. Liderlik yaklaşımları.** Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamaları ile yönetici konumundaki eğitimciler tarafından benimsenen liderlik yaklaşımlarının arasında anlamlı bir ilişki vardır (Daşçı ve Cemaloğlu, 2015). Başaran'a (2004) göre de liderin gösterdiği liderlik biçimi yönetimde önemlidir. Liderin uyguladığı yaklaşım, kendini izleyenleri etkilerken oluşan duruma bağlı olarak tutarlılık ve süreklilik gösteren davranışlar örüntüsüdür. Bu noktada liderlik uyguladığı yaklaşımdaki tutarlılık ve süreklilik aynı liderlik uygulamasını her zaman değiştirmeden kullanmak değildir. Birbiriyle aynı durumlarda aynı liderlik yaklaşımını uygulamaktır.

Liderlikten ilk olarak 1950'li yıllardan önce tarihteki önemli insanların hayat hikâyelerinden etkilenilerek "Büyük Adamlar Okulu" teorisi adı altında söz edilmeye başlanmıştır. Sanayi Devrimi ile de bir liderin sahip olması gereken özellikler nelerdir sorusuna cevap aranmıştır. Böylece Klasik Yaklaşımların ilki olan Özellikler Yaklaşımı ortaya çıkmıştır (Serinkan, 2008).

**2.1.2.4.1. Klasik (geleneksel) yaklaşımlar.** Kişisel özellikler yaklaşım, davranışsal yaklaşım ve durumsal liderlik yaklaşımı olmak üzere üçe ayrılır.

Kişisel özellikler yaklaşımına göre 1940-1950 yıllarında "birey lider olarak nasıl ortaya çıktı?" sorusu odak noktası olmuştur. Ortaya atılan bu yaklaşım bireylerin liderlik vasfıyla doğduğunu, liderliğin sonradan kazanılan bir özellik olmadığını savunmaktadır (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Özellikler yaklaşımında üzerinde durulan

tek konu kişisel özelliklerdir ve liderlik için gerekli olan özellikler doğuştan vardır ya da yoktur.

Özellikler yaklaşımı “Büyük Adamlar Teorisi’nden etkilenmiştir, çünkü bu yaklaşıma göre bir guruba liderlik yapan kişilerin kişisel özellikleri lider olmalarındaki en temel sebeptir. Bundan dolayı başarılı ve başarısız birçok liderin karakteristik özellikleri incelenmiş ve gelecek için potansiyel liderlerin sahip olması gereken özellikler analiz edilmiştir. Boy, kilo, yaş, fiziksel görünüm ve sağlık açısından iyi durumda olma da bu yaklaşım için önemli fiziksel özelliklerdendir (Serinkan, 2008). Zekâ, hitap yeteneği, cesaret, girişimcilik, bireyler arası ilişkilerde önemli kişisel özellikler olarak sıralanmaktadır (Eren, 2017).

Özellikler kuramı çalışanların ihtiyaçlarını ve onlarla olan iletişimi önemsememiştir (Gedikoğlu, 2015). Oysa Eren’e (2017) göre liderle diğer üyeler arası etkileşim ve ortam koşullarındaki değişimler liderin başarısında oldukça önemli bir faktördür. Ayrıca liderlerin özelliklerini belirlemek için geliştirilen ölçütlerin geçerli ve güvenilir olduğu tartışma konusu olmuştur (Gedikoğlu, 2015). Bu sebeplerle özellikler yaklaşımı etkili liderliği açıklamada yeterli olamayınca liderlerin nasıl davrandıklarıyla ilgilenen davranışsal yaklaşım ortaya çıkmıştır (Serinkan, 2008).

Davranışsal yaklaşıma göre özellikler yaklaşımını liderler ve lider olmayanlar arasındaki farkı açıklamada yeterli olamamıştır (Aksel, 2008). Bu yaklaşımda “Lider nasıl davranır?” sorusuna cevap aranır. Davranışsal yaklaşımı savunanlar bireyin nasıl lider olduğu ve özelliklerinin ne olduğu ile ilgilenmezler (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Lider amaca ulaşmak için etkileyici ve yönlendirici davranır. Çünkü lideri lider yapan, grubu başarıya ulaştıran davranışlarıdır. Özellikler yaklaşımının aksine iyi liderlik davranışının öğrenilebildiği ve kişinin liderlik konusunda eğitilebildiği görüşü savunulmaktadır (Aksel, 2008).

Davranışsal yaklaşıma göre görev eğilimli liderlik ve ilişki eğilimli liderlik olmak üzere lider davranışının iki önemli boyutu vardır. Görev eğilimli liderliğin temelinde yöneticilik mantığı yatarken; ilişki eğilimli liderlikte mutlu insan ilişkileri daha önemlidir. Görev eğilimli liderlik işe yöneliktir, ilişki eğilimli liderlik ise kişiye yöneliktir (Yalçınkaya Akyüz, 2002).

Durumsal liderlik yaklaşımına göre liderlik anlayışı tek tip değildir, durumdan duruma değişiklik gösterebilir. Farklı bir durumla karşılaşıldığında etkili olabilecek

liderlik davranışı önceden kestirilemez (Yalçınkaya Akyüz, 2002). En iyi liderlik tarzı diye bir şey söylemek mümkün değildir çünkü farklı durumlar karşısında lider farklı bir yaklaşım içine girebilir ve o anki durum ne gerektiriyorsa ona göre davranır. Liderlik içinde bulunulan durumun ve çevrenin niteliğine bağlıdır. Bir kişi belli durumlarda bir çevrede lider olabilirken başka bir çevrede farklı durumlar karşısında lider olamayabilir. Çünkü liderlik çevrenin ve koşulların etkisiyle ortaya çıkmaktadır (Aksel, 2008). Başaran'a (2004) göre lideri sorunlu ortam yaratır, yani ortamda oluşan sorunların çözülmesi zorunluluğu, lidere olan gereksinimi ortaya çıkartmaktadır. Liderin bulunduğu koşulların öneminden bahseden Eren'e (2017) göre toplumda değişim süreci vardır ve çevre koşulları farklılaşmaktadır. Bu sebeple durumsal liderlik yere ve zamana göre değişen yönetsel bir roldür.

Durumsallık yaklaşımına göre liderin başarısını doğrudan etkileyen 4 faktör bulunmaktadır. Bunlar; Grubun özellikleri, liderin kişisel özellikleri, çevrenin özellikleri, örgütsel yapının özellikleridir. Bu faktörlerin herhangi birsinde değişiklik söz konusu olduğunda liderin davranışı etkilenir. Liderin davranışı etkilendiğinde de çevrenin davranışında değişiklik meydana gelir.

Grubun özellikleri

Liderin kişisel özellikleri → Liderin Davranışı → Çevrenin Davranışı

Çevrenin özellikleri

Örgütsel yapının özellikleri olarak ilişkilendirilebilir. Liderlik teorilerinin gelişimini geçmişten günümüze özetlemek gerekirse aşağıdaki şekilde tablolaştırabiliriz:



Tablo 1.

*Liderlik Teorilerinin Gelişimi*

Geçerli Teori	Geçerli Periyod	Teorinin Özeti
Büyük adamlar teorisi	1950 öncesi	Lider sözde tarihin seyrine karar verir
Geleneksel liderlik teorileri	Özellikler teorisi	1910'dan 2. Dünya Savaşı'na
	Davranışsal teoriler	2. dünya savaşından 1960'lara
	Durumsallık teorileri	1960'lardan 1980'lere
Yeni liderlik teorileri	1980'lerden günümüze	Liderlerin gösterdiği davranışlar
		Herkese uyan, değişmeyen ve en iyi liderlik yoktur. Bunlar duruma bağlıdır.
		Toplumun yeni formunun cevabı (Karizmatik Liderlik gibi).

Yuan-Duen Lee ve Ya-Fu Chang, 2006, s. 264 (akt. Serinkan, 2008, s. 34).

*2.1.2.4.2. Yeni liderlik yaklaşımları.* 1980'li yıllardan sonra liderliğin tek bir insanla sınırlı olmadığı, bir amaca ulaşmada grubun ve iletişimin önemi liderlik yaklaşımlarının yeni yönünü çizmiştir. Liderlik, yönetim sürecine katılan tüm bireylerin etkileşimiyle ilgili olarak algılanmaya başlanmıştır. Çünkü liderlik, başkaları üzerinde otorite kurmak değil, onları etkilemek ve ikna etmektir (Gedikoğlu, 2015; Özkalp ve Kırel, 2018; Bursalıoğlu, 2011). Yeni liderlik yaklaşımları, Dağıtımçı Liderlik, Öğretimsel Liderlik, Hizmet Yönelimli Liderlik, Kültürel Liderlik, Vizyoner Liderlik, Etik Liderlik, Etkileşimci Liderlik ve Dönüşümcü Liderlik olmak üzere sekiz grupta toplanmaktadır.

Dağıtımçı liderlik yaklaşımlarındaki temel sorun iş bölümünün yalnızca lider ve üyeler olarak iki basamak şeklinde olmasıdır. Bu liderlik türü lider ve üyeler arasındaki ilişkiyi dikkate alır. Dağıtımçı liderliğin başlangıç noktası iş bölümüdür. Bu bakış açısına göre liderlik, bir kişi tarafından sergilenen davranışlar olarak değil örgüt içerisindeki ilişkilere ve örgütün toplam liderliğe olan katkısıdır.

Liderliğe ilişkin her bir bakış açısı insan ilişkileriyle ilgili olduğundan dağıtımçı liderliğin de diğer liderlik yaklaşımlarıyla doğrudan ya da dolaylı bir ilişkisi bulunmaktadır fakat bireysel liderlerin davranışlarıyla ilgilenen liderlik modellerine bir alternatif olarak dağıtımçı liderliğin son zamanlarda önemi artmıştır.

Dağıtımçı liderlik de davranışçı liderlik gibi işbirlikçi ve katılımcı liderlik anlayışına benzemektedir ama aynı değildir. Paylaşılmış liderlik, “takım liderliği” ve “demokratik liderlik” ile de benzeşmekte fakat anlamı bunlardan da farklıdır. Çünkü dağıtımçı liderlik en az iki birey arasındaki etkileşimden bahseder ve bu yönüyle takım liderliğinden; liderin bazen demokratik bazen duruma göre otokratik olabilme durumundan dolayı da demokratik liderlikten ayrılır. Dağıtımçı liderlik en çok yapılandırmacı liderlik yaklaşımıyla örtüşmektedir. Walker’a (2002) göre yapılandırmacı liderlik, katılımcıların ortak öğrenme amacından yeni farklı anlamlar oluşmasını sağlayan bir süreçtir (akt., Baloğlu, 2011).

Dağıtımçı liderlikte hiç kimse örgütsel performansın tamamından tek başına sorumlu tutulmaz ve öğretmen liderliği olmadan okulda dağıtımçı liderlik söz konusu olamaz. Mesela okullardaki zümre öğretmenleri dağıtımçı liderlik uygulamasına bir örnek olabilir. Zümre öğretmenlerin bir araya gelerek öğretimle ilgili bir sinerji oluşturmaları, ortaya yaratıcı ve yeni fikirlerin çıkması açısından faydalı bir liderlik uygulamasıdır (Gedikoğlu, 2015).

Öğretimsel liderlik yaklaşımına göre eğitim, öğretimi ve çocuğu merkeze alır. Öğretimsel bir lider olarak okul yöneticisi iyi çocuk yetiştirmek için öğretmenlere ve çocuklara uygun öğrenme koşullarını hazırlar. Okulda etkili bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için etkili bir müdür güçlü bir öğretimsel lider olmalıdır (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Podmostko (2000) ve Lyons’a (2010) göre okul yöneticisinin yeni yüzyıldaki yeni görevi öğretimsel bir lider olabilmektir (akt. Aksoyalp, 2010). Öğretimsel liderlikte öğretimde kalite her şeyden önemlidir. Ama okulların bürokratik işleyişi ve okul müdürleri için belirlenmiş yetkiler etkili öğretimsel lider olmayı engellemektedir (Gedikoğlu, 2015).

Hizmet yönelimli liderlik, liderlerin ihtiyaçlarından önce çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasını kapsar. İnsanlara değer verir, onları geliştirmeyi amaçlar. Hizmet yönelimli lider liderliği paylaşır ve hizmet etmek temel prensibini oluşturur. Hizmet yönelimli bir lider sevgi dolu, alçakgönüllü, güvenilir ve vizyon sahibidir. Bu özellikleri karşısında yüceltmeyi beklemez, kendisini değil diğerlerini düşünür, bencil değildir. Hizmet yönelimli liderlik yaklaşımı ile dönüşümsel liderlik sahip olunması gereken özellikler açısından benzerlikler göstermektedir. Fakat dönüşümsel liderler örgütsel amaçlara ulaşmak için örgüte odaklanır. Hizmet yönelimli liderler

için ise çalışanların duygusal mutluluğu dönüşümsel liderlikte olduğundan daha önemlidir ve çalışanlara odaklanıp onlara hizmet eder. Hizmet yönelimli liderlik öğretimsel liderlik için etkili bir liderlik uygulamasıdır. Bu açıdan okul müdürlerinin tercih edebileceği bir liderlik yaklaşımıdır (Cerit, 2008).

Kültürel liderlik, okul kültürünün örgüt içindekilere uygun oluşu ve yeri geldiğinde kültürel değişim ile ilgilidir. Var olan kültürü koruyup sürdürmek ve yeni bir kültür oluşturmak kültürel bir liderin görevidir. Örgütün kültürü ile değişen toplumsal kültürün uyumu için çalışan kültürel lider öğretmeni de çocuğu da etkilemelidir (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Bu noktada yöneticileri bekleyen en önemli zorluk, farklı kültürlerden gelenler arasındaki farklılıkların bilincinde ve farkında olarak yönetim ve liderlik tarzını buna göre uygulayabilmektir (Serinkan, 2008). Kültürel lider okuldaki öğretmenlerin ve çocukların daha uygun bir okul kültüründe çalışmalarına olanak sağlamalıdır (Buluç, 2009).

Vizyoner liderlik, insanları harekete geçirecek bir amaca yöneltme ile ilgilidir (Durukan, 2006). Bir okul yöneticisi vizyoner lider olmalıdır (Erçetin, 2000). Çünkü vizyoner liderlik yaklaşımını benimseyen örgütler değişime çabuk adapte olurlar. Vizyoner lider farklı bir bakış açısıyla geleceğe bakabilir, çünkü vizyon geleceği tahmin edebilmedir ve hayal gücü ile ilgilidir (Durukan, 2006). Okul yöneticisi teknolojinin getirdiği değişim ve gelişmeleri takip ederek geleceğe dönük bir vizyon oluşmasını sağlamalıdır. Vizyonu bazen okul lideri bazen de bir öğretmen geliştirebilir. Burada önemli olan ortak vizyonun okul kültürü ile uyuşmasını sağlamaktır. Paylaşılan ve kurumsallaştırılan vizyonun öğretmenler arası işbirliğini arttırmasıyla çocuk başarısı da bundan olumlu etkilenir (Gedikoğlu, 2015).

Etik liderlik, etik değerlerle ilgilidir (Buluç, 2009). Etik liderlik, etik değerlere ve ilkelere dayalı ilişkileri sürdürmeyi ve bunları ön planda tutmayı ön gören bir liderlik kuramıdır (Erdoğan, 2002, s. 48). Etik, bireysel ve toplumsal kuralları oluşturan ahlaki değerlerle ilgilidir. Etik bir lider amaca ulaşmada öğretmenlerine yardımcı olmaktan kaçınmaz. Etik bir lider öğretmenlerin yasa, yönetmelik ve sözleşmelerden doğan haklarını adaletli uygulamalı, eşit ve saygılı olmalıdır (Gedikoğlu, 2015). Öğretmenler üzerinde güçlü bir etki oluşturan etik liderler öğretmenlerin iş amaçlarına yardım eden kişi olarak tanımlanmaktadır (Buluç, 2009).

Etkileşimci (sürdürücü, işlemci, transaksiyonel) liderlik yaklaşımına göre etkileşimci liderler örgüte odaklanırlar. Örgütte her şeyin aksamadan devam etmesini isterler. Geçmişe ve geleneklere bağlılık vardır. Etkileşimci liderler geçmişteki olumlu gelenekleri gelecek nesillere aktarmada yararlıdırlar (Serinkan, 2008). Çalışanlar görev odaklı olarak, işlerini belirlenmiş standartlara göre örgütteki bürokrasiye itaat ederek yaparlar. Bunun için ödül ve ceza kullanılır. Eğer işin sonucunda istenilene ulaşıldıysa ödül, aksi halde ceza uygulanır.

Etkileşimci liderler değişime uyum sağlayamazlar. Bu sebeple çalışanların güdülenme, iş doyumunu, işe bağlılık gibi özelliklerini geliştirmelerine katkıda bulunan bir liderlik uygulaması değildir (Gedikoğlu, 2015; Serinkan, 2008; Yıldız, 2015). Etkileşimci liderler çalışanların yaratıcı ve yenilikçi yönleri ile genellikle ilgilenmezler (Eren, 2017).

Gedikoğlu (2015) araştırmaların, deneyimli okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik yaklaşımını benimsediğini, yeni okul müdürlerinin ise etkileşimci liderlik yaklaşımını tercih ettiklerini ortaya koyduğunu vurgulamaktadır. Örgütün yeniden yapılandırılmasından sonra örgütün devamlılığı bakımından etkililiğini sürdürmesi için etkileşimci liderlik önemlidir (Başaran, 2004) Gümüşeli (2001) ise demokratik değerlerin ve evrensel etik ilkelerin, eğitimin amaçlarını belirlemede ve uygulamada temel olduğunu savunmaktadır.

Dönüşümcü (transformasyonel) liderlik yaklaşımına göre her insanda iki tip liderlik vardır. Önemli olan hangisinin ağır basıp ortaya çıkacağıdır. Etkileşimci liderler geçmişteki yararlı gelenekleri sürdürmekle başarılı hizmetlerde bulunabilirler. Dönüşümcü liderler ise stratejik farklılık ve değişimlerle çalışanları önce şoka sokan belki bu süreçte başarı düşüşüne sebep olan ancak onları yeniliğin gerekliliğine ve yararına inandırarak başarıya ulaştıran kimselerdir (Eren, 2017).

Dönüşümcü lider “Değişim lideri, yenilikçi lider, karizmatik veya vizyoner lider” olarak da ifade edilir. Etkili bir lider insanları ve örgütleri değiştirir, kafaları yeniden biçimlendirir. Liderin en önemli sorumluluğu örgütteki insanların yeniliklere ve değişimlere adapte olmalarını sağlamak, bakış açılarını geliştirmektir. Bu noktada liderler açısından en önemli sorun değişime direnç gösteren üyelerdir. Çünkü alışkanlıklardan vazgeçmek zor ve zaman alıcı bir süreçtir. Fakat liderlerin

çalışanlarla değişim süresince iletişim halinde olması bu süreci daha rahat yönetebilmelerini sağlar (Sabuncuoğlu, 2008).

Liderliğin daima değişimle ilgili olması “değişim liderliği” kavramının oluşmasına sebep olmuştur. Grubun değişim ihtiyacını karşılayan liderlik ise dönüşümcü liderliktir. Değişimci ve dönüşümcü liderlik arasında benzerlik olmasına rağmen tam olarak aynı şeyi ifade etmemektedir. Dönüşümcü liderlik yeniliğe ve değişime dönük bir liderlik anlayışı olduğundan değişimci liderliği de içine alır. Devrimsel ve stratejik değişimleri gerçekleştirmek için en uygun liderlik dönüşümcü liderliktir. Dönüşümcü liderlik yaklaşımında inanç aşılacak önemlidir ve ahlaki değerler ön plandadır. Ahlaki beklentiler insani davranışların etkisini yükseltmekte böylece hizmette yüksek verim sağlanmaktadır (Daşçı ve Cemaloğlu, 2015). Çünkü dönüşümcü liderler için sadece kurallar önemli değildir, fikirler ve paylaşılan değerler ön plandadır. Böylece örgüt üyeleri kendi çıkarları için değil örgütün amaçları için motive olmuş bir şekilde çalışır (Sabuncuoğlu, 2008).

Değişim ve dönüşümün kaçınılmaz olduğu gerçeğini göz önünde bulundurduğumuzda bu durumdan en çok etkilenen sistem eğitim sistemidir. Okullar çağdaş eğitim öğretimi gerçekleştirmek için değişime ayak uydurmak zorundadır. Bu süreçte en büyük görev okul yöneticilerine düşmektedir. Fakat sistemin, öğretmenlerin değişimlere ayak uydurmasına yardımcı olacak, yönlendirecek ve ani değişimler karşısında doğru kararlar verebilecek klasik yöneticilere değil, etkili liderlik özelliklerine sahip lider yöneticilere ihtiyacı vardır. Değişen ve gelişen teknoloji ile liderlik anlayışı da değişmiş, geleneksel liderlik anlayışları ile değişime uyum sağlamak olanaksızlaşmıştır. Böylece 21. Yüzyıl liderlik anlayışlarından olan insan ve değişim odaklı “Dönüşümcü Liderlik” kavramı doğmuştur. Dönüşümcü liderlik ilk olarak James McGroger Burns (1978) tarafından geliştirilip Bernard Bass (1985) tarafından yaygınlaştırılmıştır (akt. Tok ve Bacak, 2013).

Aktif ve yaratıcı fikirlere sahip olan dönüşümcü liderlik her bireyin kendine özgü olduğunu kabul eder ve onların potansiyellerini en üst seviyeye çıkarmaya çalışır (Buluç, 2009). Örneğin öğretimsel lider olan bir okul yöneticisi dairenin ortasında veya önündedir. Oysa dönüşümcü lider rolündeki yönetici ise ardındaki öğretmenleri daire oluşturmaya yönlendirir (Çelik, 1998). Dönüşümsel liderliği benimsemiş okul yöneticileri sayesinde öğretmenler kendilerini gerçekleştirmeye açık olurlar ve

böylece çocukların da öğrenmelerine katkıda bulunurlar (Tahaoğlu ve Gedikoğlu, 2009). Çünkü dönüşümsel liderler izleyenlerin örgüte istekli olarak katkıda bulunmaları için teşvik edici şartlar oluşturan bir model ve öğretmen olarak davranırlar (Özkalp ve Kırel, 2018).

Tok ve Bacak (2013)'a göre Türk eğitim sisteminin öğretmenlerine değişimi aşılacak, kişisel farklılıklara saygı duyan ve güven vererek tükenmişlik yaşamalarına sebep olmayacak dönüşümcü liderlere ihtiyacı bulunmaktadır.

Gizli liderlik teorilerinden olan (Özkalp ve Kırel, 2018) karizmatik liderlik, transformasyonel liderlik yaklaşımının bir boyutudur (Çelik, 1998). Başarılı bir dönüşümcü liderin en önemli özelliği çalışanların gözünde karizmaya sahip olmasıdır (Tok ve Bacak, 2013). Karizma liderin bireysel özelliğidir, karizmatik liderlerin kendilerine güvenleri fazladır (Özkalp ve Kırel, 2018) ve bir kıvılcım yaratarak vizyon oluşturur, çalışanların enerjisini ve kendilerine olan güvenlerini artırır (Serinkan, 2008). Çünkü karizma bir

**2.1.2.5. Lider ve yönetici arasındaki farklar.** Gizli Yöneticinin yönetim biçimi çalışma ortamını etkilemektedir. Yönetici ve liderlik kavramları eş anlamlı değildir (Yalçınkaya Akyüz, 2002) fakat birbirlerinin ayrılmaz parçalarıdır. Etkili bir liderlik için etkili bir yönetim gerekir. Yöneticilik, belli bir çevrede ve belli prosedür çerçevesinde örgütü belirlenmiş amaca ulaştırmaktır. Bunu yaparken yönetici var olanı muhafaza eder, sistem odaklıdır, kontrole dayanır. Liderlik ise değişim ve yenilik ile ilgilidir, örgütün değişimlere uyum sağlayabilmesi için gerekli yenilik ve düzenlemeleri yapar. Lider var olanı geliştirir, insan odaklıdır, güveni teşvik eder. Yetki sahibi olmak yöneticiliğin, yetenek ise liderliğin özelliğidir (Serinkan, 2008).

Yönetici emreder, bürokrasiyi işe koşarak yönetilenlerin ihtiyaçlarını en ekonomik şekilde karşılarken onlardan en üst düzeyde faydalanmayı amaçlamaktadır (Gedikoğlu, 2015). Başaran'a (1996) göre lider yönetme gücünü kendini izleyenlerden alırken yönetici yönetim gücünü yasalardan almaktadır. Bu durumda yöneticilerin yetkilerinin sınırlı olması sebebiyle kendileri bile üst düzeydeki yönetim etkinliklerine katılamamaktadır.

Planlama, otorite, güç gibi statünün getirdiği sorumluluklar yönetici kavramı ile ilgiliyken; kuruma bağlılık yaratma, etkileşimi sağlama, insan ilişkilerinde etkileme gücü, liderlik kavramı ile ilgilidir (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Liderler büyük planların başlatıcısıdır ve yönetsel gücünü kendini izleyenlerden alır. Liderler astları ile güvene dayalı, samimi, arkadaşça ilişkiler kurarlar. Güdüler, yol gösterir, ekip ruhuna inanır, kendini gerçekleştirmiştir ve model olur. Yönetimde ve alanında astlarından daha yeterli oldukları gibi örgütsel bir amacın gerçekleştirilmesinde astlarından daha fazla güdülenmişlerdir (Başaran, 2000; Özkalp ve Kırel, 2018; Serinkan, 2008).

Eğitim örgütlerinin liderleri ise eğitim yöneticileridir ve eğitim öğretimin amaçlarının gerçekleşebilmesi için aktif role sahiptirler (Buluç, 2009). Okulda verimli ve etkili bir eğitim öğretim için yöneticinin teorik bilgi ve becerisine ek liderlik özelliğinin önemi büyüktür. Bu liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonu doğrudan ilgilidir çünkü okulda verimliliğin sağlanmasındaki en önemli öge öğretmendir (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Başaran'a (1996) göre etkili eğitim, öğrenmeye elverişli bir ortamda gerçekleştirilebilir. Bunun için yönetici öğretmenleri en etkili biçimde örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere takım çalışması halinde güdülemelidir. Öğretmenlerin verimliliğini arttırmak için maddi güdüleyicilerin yanı sıra psikolojik ve toplumsal güdüleyiciler de bulunmaktadır. Desteklenen öğretmenin verimliliği artmaktadır (Başaran, 1996).

Okul müdürü isteklerini öğretmenlerini etkileyip gönüllü olarak ve yasal yetkisini benimseterek yaptırıyorsa liderdir (Başaran, 1996). Fakat okul müdürü isteklerini öğretmenlerine yasal yetkisini kullanarak yaptırıyorsa yöneticidir ve yöneticiler büyük planların başlatıcısı değil uygulatıcısı olurlar. İyi bir yönetici tarafsız olmalı, kendisine güvenmeli, zamanı iyi yönetmelidir (Başaran, 2000; Bursalıoğlu, 2011).

Her yönetici bir lider değildir, liderler de yönetici olmak zorunda değildir (Serinkan, 2008). Ama başarı için ikisi de gereklidir. Günlük rutin işlerin mükemmel bir şekilde gerçekleşmesi fakat liderliğin düşük düzeyde olması başarı için yeterli değildir. İyi yönetilmeyen ama karizmatik bir liderin uygulamaları da geçici bir süre başarıya ulaştırmakla birlikte süreklilik arz etmez (Gedikoğlu, 2015). Etkili yöneticilik etkili liderlikten geçer (Yalçınkaya Akyüz, 2002). Bir kişi hem lider hem yönetici özelliklerine sahip olabilir. Bu durumda lider yönetici kavramı karşımıza

çıkılmaktadır. Lider yönetici; sahip olduğu yetki sebebiyle sorumludur ve ekibi kurar, yönlendirir, motive eder, empati kurar, insan odaklıdır (Serinkan, 2008). Liderliğin özü karşısındakini etkilemektir. Okul yöneticisi öğretmenlerinin duygu ve düşüncelerini anlıyor, onları etkilemede ve yöneltmede klasik yaklaşımların aksine yeni bakış açıları arıyorsa liderlik özelliği sergilemiş olur (Aydoğan, 2008).

Daha önce yazarlar tarafından da vurgulandığı gibi okul yöneticisinin lider olma özelliğinden bahsedilebilmesi için onun, birlikte çalıştığı öğretmenlerin duygu ve düşünceleri ile ilgili olması, onlara değer vermesi, onları farklı bir birey olarak kabul etmesi, motive etmesi, çabalarını takdir etmesi, yeniliklere ayak uydurmalarını sağlayacak girişimlerde bulunması, grup dinamiğini arttırması büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin tükenmişliklerinin yakından ilişkili olduğu düşünülmekte ve bu konunun açıklanması gerekli görülmektedir.

**2.1.3. Yöneticilerin sahip oldukları liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişki.** Öğretmenlik Ülkemizde eğitim liderleri izleyenler tarafından seçilmemekte, bürokrasi ve hiyerarşi işlediği için liderler otorite tarafından atanmaktadır. Bu durumda liderler uzmanlık ve görev gücünü kullanmak yerine formal güçlerini kullanmayı tercih etmektedir. Oysaki eğitim sistemi, demokratik işleyişi sağlayan, çalışanlarına her türlü olanağı sunan, informal güce dayalı liderlere ihtiyaç duymaktadır (Buluç, 2009). Balcı (1993)'e göre okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına ve özenle planlanacak kadar önemlidir. Bu durum eğitim yöneticilerine önemli sorumluluklar yüklemektedir. Etkili okulla ilgili araştırmalar, okul yöneticisinin etkili okulun kritik önemdeki etkenlerden birisi olduğunu göstermektedir (Sağlam, 2013).

Türkiye'de yönetici atanırken yöneticinin bir takım özelliklerinin tanınmasına yönelik ölçme araçları kullanılmamaktadır. Çünkü yöneticiyi atayacak olan yetkili kişinin görüşü yeterli olmaktadır. Oysa okulda öğretmenlerle yöneticiler arasında öğrenim farkı yoktur. Yönetici atamada kıdemin, deneyimin ikinci planda kalması, aynı düzeyde oldukları öğretmenlerin iyi ilişkiler kurabilmesine engel



oluşturmaktadır. Yönetici adaylığına başvurabilmek için ağır disiplin cezaları almadan belli bir süre öğretmenlik yapmış olma şartı aranmaktadır. Bunun yanı sıra Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirmek adına bazı üniversitelerde programlar açılmış fakat uzun soluklu olamamıştır. Buna karşılık tezli veya tezsiz yüksek lisans programlarının yaygınlaşmasına önem verilmiştir. Çünkü yüksek lisans yapmış olmak yöneticiliğe atanmada bir ayrıcalıktır. Fakat öğretmenlerin söz konusu programlara devam etmesinde büyük engellerle karşılaşılmasıdır. Bu sebeple Şişman ve Turan’a (2002) göre bir eğitim yöneticisinde öğretmenlik deneyimi ve lisansüstü eğitimi şartı aranmalı, lisansüstü eğitime devamlılık konusunun desteklenmesi için yönetici adayları maaşlı izinli sayılmalıdır. Oysa Türkiye’de yönetici görevlendirilmesi, Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği’nde yer alan (2017) madde 11’e göre “Ek-1’de yer alan form üzerinden verilen değerlendirme puanı ile sözlü sınav puanının aritmetik ortalaması alınarak puan üstünlüğüne göre yapılır.” ifadesiyle mülakatla olduğu yönündedir.

Şahin ve Gül’e (2011) göre içinde bulunduğumuz yüzyılın gereklilikleri, yöneticilerin değişime eğilimli, araştırmacı, yaratıcı, yol gösterici olma durumlarıdır. Hiyerarşi ve otoritenin hâkim olduğu yönetim anlayışından uzaklaşmıştır. Oysaki Şahin, Taşpınar, Eryeşil ve Örselli (2015), Türkiye’de yöneticilerin benmerkezci bir yaklaşım sergilediklerini, çalışanları güdülemek ve onları dinlemekten uzak olduklarını vurgulamaktadır. Merkeziyetçi sistemin hakim olması sebebiyle okul yöneticileri, öğretmenler arasında çatışmaya sebep olabilecek konuların konuşulmasını engellemektedir. Bu tipik bir etkileşimci liderlik yaklaşımıdır. Oysa çözüm olabilecek liderlik uygulaması dönüşümsel liderliktir. Çünkü kamu örgütleri bireyler üzerinden bireylere hizmet için vardır ve ancak işbirlikçi, paylaşılan liderlik uygulamaları esas alındığında başarıya ulaşabilirler (Korkmaz, 2008). Weiss ve Cambone’a (1994) göre teknoloji çağının gerekliliği olarak okul yöneticilerinin sahip olması gereken en önemli özellik değişim odaklı liderlik davranışları barındırmasıdır (akt. Aksoyalp, 2010). Son yıllarda eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine doğru bir dönüşüm dikkat çekmektedir (Şişman ve Turan, 2002). Okul yöneticisinin idari görevini etkin bir şekilde yerine getirmesi için okulun örgüt elemanlarının etkili eşgüdüm ve sağlıklı işbirliği kurmaları gerekmektedir (Aksoyalp, 2010; Başaran,

2005). Baloğlu'na (2011) göre de iyi bir dans için partnerlerin bireysel performanslarından çok birbirleri arasındaki bağ yani uyum önemlidir.

Okul müdüründen beklenen davranışlar Şu Şekilde sıralanabilir (Başaran, 2004, s. 155):

1. Astları verimli çalışmaya güdülemek ve denetlemek.
2. Astlar arasında oluşan çatışmaları yönetmek.
3. Astların rgte uyumunu sağlamak.
4. Astlarla grup çalışması yapmak.
5. Astları yönetime katmak.
6. Örgüte yönelik işlerde astlara danışmanlık yapmak.
7. Astların işten doyumunu yükseltmek.
8. Astlara gelişme ve yetişme imkanı sunmak.
9. Astların sorunlarını çözmelerine danışmanlık yapmak.
10. Astlarına dostluğa dayalı bir ortam hazırlamak.

Etkili bir yöneticinin gerçekte bir katelist (kolaylaştırıcı), bir danışman ve gruba her bakımdan kaynak olan bir kişi olması beklenir. Etkili bir yöneticilik, etkili bir iletişim sistemiyle beslenir. Yönetici ve liderlik özelliklerinin kazanılmasında ve sürdürülmesinde bu konu önemli bir yer tutar. İletişimin kopması, hedeflerin açık olmayışı, liderlik stilinin belirlenmemiş olması, karar verme becerisinin zayıflığı, katılmanın yetersizliği, gizli duygu ve değerler hem liderliği, hem de grup yaratıcılığını yaralar ve gruba zarar verir. Lider yöneticiler, grupta bulunan diğer bireylerden daha çok, grubun tutum ve düşüncelerini etkileme eğilimindedirler. Bu yüzden herhangi bir zamanda grubun iklimini değerlendirmede daha avantajlıdırlar. Bir grupta ya da örgütte bir liderlik hiyerarşisi kurulduktan sonra bu hiyerarşinin süreklilik gösterme eğilimi vardır. Örgütün kalbi konumundaki yönetimin önemi de buradan gelmektedir (Şekerci ve Aypay, 2009). Çünkü okul müdürü okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi açısından anahtar kişidir. Müdürün iyi bir yönetici olmasının yanında etkili bir lider olabilmesi de önemlidir. Araştırmalara göre en etkili liderlik yaklaşımı dönüşümsel liderlik olmasına rağmen liderlik tarzı tek başına amaçlara ulaşmayı açıklayamaz. Çünkü amaç için çalışanların performansı da önemli bir yere sahiptir. Liderlerin stillerini algılayan, kendilerini yeterince tanıyan ve yönetici ile pozitif ilişkileri olan çalışanların performansları da yüksektir (Korkmaz, 2005).

Geleneksel okullar öğretmenlerle liderliği paylaşmayı teşvik etmemektedir. Eğer okul yönetiminde geleneksel liderlik anlayışı hakimse öncelikle okul müdürü bir değişim başlatır ve bu beklentiler yeni bir vizyona dönüşür. Yeni vizyon yeni yapı ve uygulamaları beraberinde getirir, bu uygulamalar okul kültürüne yansır ve değişim üyeler arasında tatmin sağlarsa başarı gelir. Ama bu tarz liderlik Spillane'ye göre (2005b) kahraman liderlik tarzıdır ve tek adam liderliğini yansıttığı için okul yönetimine denk düşmez. Üyelerini de “nasıl” sorusundan çok “ne” sorusuna yönlendirir. Oysa “nasıl” sorusu liderliğin uygulamasını merkeze alır (akt., Baloğlu, 2011).

Okul liderlerinin, başkalarını etkileme yeteneklerine rağmen okulları dönüştürme gibi kahramansı bir işi başarmak tek kişinin gücünü aşan çok boyutlu bir iştir. Okul müdürleri okuldaki diğer eğitimcileri işin içine katmadan öğretimsel liderlik görevini yerine getirmiş sayılmaz. Bu sebeple okul liderlerinin ilk işleri bilgi ve becerilerin kolektif kullanımını konusunda bir kültür yaratmaktır. Örneğin bazı yöneticiler ve öğretmenler yaptıkları işlerde diğerlerinden daha iyidir ama burada önemli olan farklı yetenekleri bütünleştirebilmektir. Okul liderliği, bireylerin bazı yeteneklerinin başkalarıyla paylaşıldığında veya tamamlandığında daha anlamlı olacağını bilmeyi gerektirir (Baloğlu, 2011). Yörük ve Akalın Akdağ'a (2010) göre okul müdürlerinin yöneticilik görevlerinin yanında öğretimsel bir lider olması 21. yüzyılda olması gerekli bir gerçektir.

Güçlü bir okul liderliği için öğretmen, çocuk ve veli liderliği ile aralarındaki işbirliği oldukça önemlidir. Böyle bir çoklu liderlik anlayışı okulun toplam liderlik potansiyelini harekete geçirebilir ve okul örgütündeki yapılandırmacı düşünme, örgütsel zeka ve yaratıcılığa oldukça önemli katkı sağlayabilir (Baloğlu, 2011). Bakış açısı geniş, alanında uzman liderler, ülkemizi gelecek nesillere taşıyacak olan öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinde ve işe motive olmalarında büyük sorumluluk sahibidir (Buluç, 2009).

Okul yönetiminde olumlu insan ilişkileri geliştirebilmek için örgütün üyeleri arasında güven, dostluk, adalet, empatik yaklaşım içeren dengeli düzeyde bir ilişki olmalıdır. Ben değil “biz” olunmalıdır (Balcı ve Aydın, 2003). Eğitim lideri bilgili ve becerili olmalıdır, eğitim sistemini analiz etmeli ve politikalarını gerektiği gibi uygulayabilmelidir. Eğitim liderlerinin kişisel ve yönetsel işlerde yeterlik düzeyleri

onların liderlik tarzlarını oluşturur ve başarılarıyla doğrudan ilişkilidir (Buluç, 2009). Bazı yöneticiler sadece yanlış ararlar. Oysa modern yönetimde yanlış görmek değil “doğruyu yakalamak” yanlış beraber düzeltmek anlayışı vardır (Baltaş ve Baltaş, 2005).

Okul yöneticisi okuldaki personelin kendilerini örgüte adanmaları, onları örgütsel amaç etrafında birleştirme ve öğretmenleri motive ederek eğitim öğretimin gücünü arttırmada birinci derecede sorumludur (Aydoğan, 2008). Fakat çalışanları motive eden faktörler sadece maddi kaynaklı değildir. Okul yöneticisi etkili liderlik için öğretmenlerin motive olmalarında etkin olan iletişimden faydalanmalıdır. Çünkü insani ilişkilere önem vermek yönetim ve verimlilik açısından önemlidir. Bu çerçeveden bakıldığında okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışları için öncelikle iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Doğan ve Koçak, 2014).

Okul yöneticilerinin insan ilişkileri ve davranış bilimleri konularına hâkim olmaları gerekir (Bursalıoğlu, 2011). Okul yöneticilerinin liderlik davranışlarındaki eksikliklerini fark etmeleri sayesinde toplumu geleceğe hazırlayan liderlik uygulamalarını daha çok sergilemeleri öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzlarını değerlendirmeleri ile mümkündür (Taş, Çelik ve Tomul, 2007). Çünkü öğretmenler yöneticileri kendilerini meslekte mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak görmekte ve ilişkilerini ona göre ayarlamaktadır. Bu ilişkiler yapıcı ve yaratıcı yönde olduğu zaman personelin morali yükselir (Bursalıoğlu, 2011, s. 47). O halde liderliğin tükenmişlik üzerinde etkisi bulunmaktadır (Cerit, 2008).

Arı ve Bal (2008)'a göre yöneticilerin liderlik tarzları tükenmişlik üzerinde etkili bir değişken olabilir ve çalışanları desteklemek, iletişime açık yöneticilerle çalışmak tükenmişliği azaltabilir. Kurumdaki ortamı nasıl algıladıkları da oldukça önemlidir. Okul müdürü; yönetim ile öğretmenlerin arasında saygı, güven ve desteğe dayalı bir ilişkinin oluşması konusunda önemli bir etkiye sahiptir, okul iklimi üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır. Okul yöneticisi davranışlarının öğretmenlerin motivasyonunu ve başarılarını nasıl etkilediğini bilmelidir (Yıldız, 2014). Bu konuda Sigmund Freud insanın sağlığını koruyan iki faktör olduğunu vurgulamaktadır: “İşini ve hayatı sevmek” (Baltaş ve Baltaş 2005).

Aksoyalp (2010)'a göre okul yöneticisi yeni yüzyılın ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip olmalıdır. Okul yönetim sürecindeki öneminin farkında olan okul yöneticisi, mevcut durumu geliştirmeli, değiştirmeli ve mevcut durumun yeni durumlara uyumunu sağlamalıdır. Bundan dolayı okul yöneticisi her zaman aynı liderlik stilini sergilemeyebilir (Cemaloğlu, 2007).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde ilgili araştırmalar, tükenmişlikle ilgili araştırmalar ve liderlik uygulamalarına ilişkin araştırmalar olarak iki alt başlık halinde ve kronolojik olarak sunulmaktadır. Yapılan araştırmalarda daha çok öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öz-yeterlikleri ve iş tatmini arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik çalışmalara yer verildiği görülmüştür.

**2.2.1. Tükenmişlik ile ilgili araştırmalar.** Tümkaya (1996) öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik psikolojik belirtileri ve başa çıkma yolları adlı doktora tezinde tükenmişlik konusunu çalışmıştır. Araştırmaya ilkokul, ilköğretim okulu, ortaokul ve lise öğretmenlerinden toplam 720 kişi katılmıştır. Araştırmada tükenmişliği belirlemek için Seidman ve Zager'in (1986-87) geliştirdiği "Öğretmen Tükenmişliği Ölçeği", başa çıkma davranışları için yine Seidman ve Zager'in (1986-87) "Kişisel Davranış Ölçeği", psikolojik belirtileri saptamak için ise Derogatis ve arkadaşları (1977) tarafından geliştirilmiş olan "Ruhsal Belirti Tarama Listesi SCL-90-R kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet faktörü ele alındığında erkek öğretmenlerin daha çok tükenmişlik yaşadıkları, öğretmenin yaşının, hizmet süresinin ve çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyinin artmasıyla birlikte tükenmişliğin azaldığı, öğretmenin eğitim düzeyi arttıkça tükenmişliğin de arttığı görülmüştür. Görülen idari destekteki tükenmişlik arttıkça işi bırakma veya okulu değiştirme istediğinin de arttığı bulgular arasındadır. Medeni durum ile tükenmişlik arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Chang, Rand ve Strunk (2000) mesleki tükenmişlikte iyimserlik ve risk konulu çalışmalarında bir grup kolej öğrencisi ile çalışmışlardır; mesleki tükenmişlik ve iyimserlik arasındaki ilişkiyi incelerken stresi de incelemişlerdir. İyimserlik ve

stresin mesleki tükenmişlik ile son derece anlamlı olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Tuğrul ve Çelik (2002) normal çocuklarla çalışan kadın anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik konulu çalışmalarında anaokulu öğretmenlerinin tükenmişlikleriyle olan ilişkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkiye'nin farklı illerindeki özel ya da devlete bağlı kurumlarda çalışan 216 kadın öğretmene tükenmişliği üç boyutta incelemeye olanak sağlayan Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda tükenmişliğin yaşa bağlı olarak değişmediği görülmüştür. Çalışma süresinin, alınan eğitimin ve kurumun niteliğinin ise tükenmişlik ile ilişkili olduğunu bulunmuştur.

Canpolat (2004) Antalya ili sınırları içindeki ilköğretim okullarında görev yapan 100 branş öğretmeni ile öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunu çalışmıştır. Öğretmenlerin tükenmişliği Maslach Tükenmişlik Envanteri (1981) ile ölçülmüştür. Çalışmasında tükenmişlik düzeyi yüksek çıkan öğretmenlerin çocukları tanımadıkları, çocuklarla ders dışında vakit geçirmedikleri ve onlarla arkadaşça ilişki kuramadıkları, ayrıca ders hazırlığına gerek duymayıp farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmayı tercih etmedikleri görülmüştür.

Girgin ve Baysal (2005) özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik sendromu ile ilgili yaptıkları bir araştırmada mesleki tükenmişlik ile yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, hizmet süresi, iş arkadaşlarından destek görme ve üstlerinden takdir görme arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya İzmir İl merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında görev yapan 48 öğretmen katılmıştır ve veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri- Öğretmen Formu ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre erkek öğretmenlerin, iş arkadaşlarından destek görmeyenlerin, üstlerinden takdir görmediğini ve mesleklerinin toplumda hak ettiği değeri bulamadığını düşünen öğretmenlerin tükenmişlik puanlarının daha yüksek çıktığı bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi orta seviyede olan öğretmenlerin ise en şanslı oldukları görülmüştür.

Gündüz (2005) ilköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik konusunda çalışmış ve tükenmişliği mezun olunan okul ile sosyal destek açılarından ele almıştır. Araştırmaya Mersin ilindeki devlet ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 633 öğretmen katılmıştır ve tükenmişliği ölçmek için Maslach ve Jackson (1981)

tarafından geliştirilen ve Türkçe 'ye Ergin (1992) tarafından uyarlanan Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE); kişisel ve mesleki özellikleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel analizleri için SPSS paket programın 11.0 sürümü kullanılmış, ANOVA ve t testinden yararlanılmıştır. Mezun olunan okula göre eğitim fakültesi mezunlarının daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıklarını saptarken öğretmen okulu ve eğitim enstitüsü mezunlarının kendilerini daha başarılı bulup daha az duyarsızlaşma gösterdiklerini ortaya koymuştur. Sosyal destek ve tükenmişliği incelediğinde iste sosyal destek alan öğretmenlerin daha az tükendikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2006) okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmaya İç Anadolu Bölgesindeki 13 ilde resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 378 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerini, iş doyumlarını ve tükenmişlik düzeylerini tespit etmek amacıyla "Baron Duygusal Zekâ Ölçeği", "Hackman ve Oldman İş Doyumu Ölçeği" ve "Maslach Tükenmişlik Envanteri" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizinde "t-testi" ve "Tek Yönlü Varyans Analizi" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yaş, sınıftaki çocuk sayısı, okul türü, yerleşim birimi değişkeni ile okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin, yaş değişkenine bağlı olarak duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı ölçüde farklılaşmadığı, duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı ölçüde farklılaştığı 41 ve üzeri yaş aralığında okul öncesi öğretmenlerin daha düşük duyarsızlaşma yaşadıkları, 26-30 yaş aralığında ise yüksek duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. Eğitim düzeyi değişkenine göre, ön lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin lisans, yüksek lisans ve açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine göre daha düşük olduğunu görülmüştür. Katıldıkları sosyal etkinliklere ve hizmet içi eğitim sayısına göre katılım sayısı arttıkça tükenmişliğin azaldığı görülmüştür. Kurum koşullarını yetersiz ve biraz yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme puan

ortalamalarının, kurum koşullarını yeterli bulan okul öncesi öğretmenlerinin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. İdare tutumu olumsuz olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık puan ortalaması en yüksek, idare tutumu olumlu olan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenmişlik puan ortalamaları en düşük olduğu sonucu elde edilmiştir.

Tümkiye (2006) tükenmişlikle başa çıkma stratejisi olarak mizah konulu çalışmasında 97'si kadın 186'sı erkek toplam 283 akademisyen üzerinde ölçme aracı olarak Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilmiş "The Maslach Burnout Inventory" (Maslach Tükenmişlik Envanteri); Martin ve Lefcourt (1983) tarafından geliştirilmiş "The Coping Humor Scale" (Mizah Ölçeği) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda duygusal tükenmişliğin kadınlarda erkeklere göre daha yüksek olduğunu görmüştür. Profesörlerin genç öğretim üyelerine göre an az duygusal yorgunluk yaşadıkları ve akademisyenlerin tükenmişlikle baş etmede mizahı bir araç olarak kullandıkları bulguları elde edilmiştir.

Yıldırım (2007) anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına İstanbul ilindeki resmi ve özel anaokullarında görev yapan 109 anaokulu öğretmeni katılmıştır. Ölçme aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Beck Umutsuzluk Ölçeği uygulanmıştır. Tükenmişlik ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anaokulu öğretmenlerinin çalıştıkları kurumun özel veya resmi olması, medeni durumlarının evli veya bekar olması tükenmişlik ve umutsuzluk yaşama düzeylerini değiştirmede görülmemiştir.

Cemaloğlu ve Şahin (2007) öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelediği araştırmalarının örneklemini Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki Çankaya, Yenimahalle ve Keçiören ilçelerinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli toplam 515 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmada Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda cinsiyet değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmenin eğitim düzeyi düştükçe, yaşı ilerledikçe ve mesleki kıdemi arttıkça tükenmişliğinin arttığı görülmüştür. Kalabalık sınıflarda ve sosyo-ekonomik durumu



yüksek bölgelerde çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerinin fazla; üstlerinden takdir gören ve mesleğini isteyerek yapanların tükenmişliklerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Kan (2008) bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunu incelediği araştırmasına Ankara’da çalışan toplam 72 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” kullanılan araştırmadan elde edilen verilere göre hizmet süresi fazla olan, mesleğini kendi seçen ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının; mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise duygusal tükenmişlik puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur.

Karakelle ve Canpolat (2008) Antalya ilindeki ilköğretim okullarında branş öğretmeni olarak görev yapan 100 öğretmen arasından tükenmişlik düzeyi yüksek olarak belirlenen 25 öğretmen üzerinde “Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin çocuklara yaklaşım biçimleri” konusunu çalışmıştır. Tükenmişlik düzeyi Maslach Tükenmişlik Envanteri ile belirlenirken öğretmenlerin çocuklara yaklaşım biçimlerini belirlemek için görüşme yapılmıştır. Elde edile bulgulara göre tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukları tanımadığı, ders dışında çocuklarla vakit geçirmediği, sınıfa hakim olamama düşüncesiyle ders sırasında güncel olaylara yer vermediği ve önemli bir kısmının çocuklarla arkadaşça bir ilişki kurmadığı anlaşılmaktadır. Tükenmişlik düzeyi yüksek öğretmenlerin çoğunluğunun olumsuz çocuk davranışları karşısında bağırarak, kızarak veya küçük düşürmek gibi sert ve sözel tepkiler vermeyi tercih ettikleri ve göz teması kurma, yakınlık kontrolü gibi sözsüz yöntemleri ise tercih etmedikleri görülmüştür.

Akkurt (2008) okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasını İstanbul Pendik’te bulunan devlette ve özelde çalışan 150 okul öncesi öğretmeni üzerinde uygulamıştır. Bu çalışmada Maslach ve Jackson, (1981) tarafından geliştirilmiş olan tükenmişlik ölçeği ile Hackman ve Oldman (1980) tarafından geliştirilen iş tanımlayıcı ölçeğinin bir alt ölçeği olan iş doyum ölçeği (Jop Satisfaction Survey) kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğrenim durumuna göre en yüksek iş doyumu ortalaması ve en düşük tükenmişlik puanı lise mezunlarında, düşük iş doyumu ve yüksek tükenmişlik puanları ise lisans ile yüksek

lisans mezunlarında görülmüştür. Yaş değişkenine göre 51-60 yaş arası tükenmişlik puanlarının en fazla olduğu, 41-50 yaş arası tükenmişlik puanlarının ise en düşük olduğu bulunmuştur.

Gürbüz (2008) Kars ili ve ilçelerinde resmi okul öncesi kurumlarında görev yapan 181 okul öncesi öğretmeninin katkısıyla okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri ile iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okul öncesi öğretmenleri hakkındaki bazı bilgileri elde etmek için "Kişisel Bilgi Formu", öğretmenlerin tükenmişlik düzeyini ölçmek için "Maslach Tükenmişlik Envanteri", öğretmenlerin iş tatminini ölçmek için "Minnesota İş Tatmini Ölçeği" kullanılmıştır. Anket sonuçlarına göre iş tatmini ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca okul öncesi öğretmenlik mesleğini ekonomik nedenlere ve kişisel nedenlere bağlı olarak seçen öğretmenler arasında kişisel nedenlere (mesleğini severek seçen) bağlı olarak seçen öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ama mesleğinin isteyerek seçen öğretmenlerin istemeden seçenlere göre de daha az tükenmişlik yaşadığı ulaşılan sonuçlardandır. Elde edilen bulgulara göre anaokulu öğretmenlerinin anasınıfı öğretmenlerine göre daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Arıcan (2009) öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi adlı çalışmasında okulların bürokratik özellikleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın örneklemini İstanbul Anadolu Yakası'ndan rastgele seçilen 292 öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri ile okullardaki bürokratikleşme düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Öztürk (2001) tarafından oluşturulan Okulların Bürokratik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bürokratik özellikler arttıkça tükenmişliğin azaldığı elde edilmiştir. Ayrıca Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyete, medeni duruma mezun olunan son programa, mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı ama yaş grubu yükseldikçe tükenmişliğin arttığı bulunmuştur.

Karaman (2009) öğretmenler üzerinde örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir Karşıyaka'da 7 lisede görev yapan 244 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin toplanması amacıyla, çalışmada Maslach Tükenmişlik Envanteri, Örgütsel Adalet Anketi ve

Demografik Bilgi Anketi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 16 programı yardımıyla, Frekans dağılımı, Spearman korelasyon analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis analizleri kullanılarak test edilmiştir. Araştırma sonuçlarından örgütsel adaletin öğretmenlerin yaş ve cinsiyetine göre, tükenmişliğin ise öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısı, mesleki kıdem, sınıflardaki ortalama çocuk sayısı ve branşına göre farklılık göstermediği; mesleğini isteyerek seçip seçmemelerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel adalet algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Karataş (2009) öğretmenlerde tükenmişlik sendromunu oluşturan “Duygusal Tükenme”, ”Duyarsızlaşma”, “Kişisel Başarıda Düşme Hissi” alt boyutları ile “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek” arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma evrenini 2008–2009 öğretim yılında İstanbul ili Tuzla ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan, 980 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örnekleme, “oranlı küme örnekleme” yöntemi ile seçilmiş, 280 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada, “Kişisel Bilgi Formu”, “Maslach Tükenmişlik Ölçeği” (Maslach ve Johnson, 1981) ve “Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” (Zimet, Dahlem, Zimet ve Farley, 1988) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sosyal destek düzeyi arttıkça tükenmişliğin azaldığı, sosyal destek düzeyi azaldıkça tükenmişliğin arttığı tespit edilmiştir.

Teltik (2009) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişki konulu çalışmasına İstanbul’da MEB’ ne bağlı bağımsız ve özel anaokullarında görev yapan basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 258 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için “Kişisel Bilgi Formu”, “Maslach Tükenmişlik Envanteri”, “Minnesota İş Doyum Ölçeği” ve son olarak da öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ölçmek için “Öğretmenlik Meslek Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, gelir durumu, okul türü, eğitim verilen yaş grubu, sınıftaki çocuk sayısı, okuldaki öğretmen sayısı ve okuldaki branş dersi sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre iş doyumunu ve tükenmişlik

arasında negatif, iş doyumu ve mesleki yeterlilik algısı arasında pozitif, tükenmişlik ve meslek yeterlilik algısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy (2009) öğretmen ve okul yöneticilerinin A tipi kişilik özellikleri ile tükenmişlik ilişkilerini araştırmak adına Bayrampaşa ilçesi ilköğretim okullarında yaptığı uygulamasına göre okul yönetici ve öğretmenleri duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında düşük seviyede tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri çocuk sayısı, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olup olmama, branş, yöneticilik kıdemi ve kurumdaki hizmet yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çavuşoğlu (2009) Çukurova Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği son sınıf 137'si kız 96'sı erkek toplam 233 öğretmen adayının tükenmişlik düzeylerini Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ile incelediği yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının tükenmişliklerinin sosyo ekonomik düzeye göre farklılık gösterdiği ve alt sosyo ekonomik düzeye mensup öğretmen adaylarının tükenmişliklerinin yüksek olduğu; cinsiyet, mezun oldukları lise türü, öğrenim gördükleri tercih sırası, genel not ortalaması ve barınma yerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır.

Yeniçeri ve diğerleri (2009) Kayseri, Niğde ve Konya'da imalat sanayinde çalışan 502 kişiye yüz-yüze anket yöntemi kullanılarak örgütsel adalet ve duygusal tükenmişlik üzerine yaptıkları çalışmalarına göre çalışanların örgütsel adalet algılarının temeli işlemsel, dağıtımsal ve etkileşimsel boyutlardan oluşmaktadır. Etkileşimsel, dağıtımsal ve işlemsel adalet algılarındaki olumsuz gelişmelerin tükenmişlik duygusunu arttırıcı etki yaptığı ve yöneticilerin çalışanların adalet algılarını zedeleyecek önlemler almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Polat ve diğerleri (2009) Bilecik ili Bozüyük ilçesinde toplam 252 lise öğretmeninde Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanarak tükenmişlik sendromunu inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin mezun oldukları okul, hizmet yılları ve haftalık ders saatleri ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken yetersiz ortam koşullarında çalışan ve mesleği isteyerek seçemeyen öğretmenlerde anlamlı bir farkla daha fazla tükenmişlik saptanmıştır.

Akman ve diğerkleri (2010) 149'u MEB'e bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarında, 57'si MEB bağımsız anaokullarında, 185'i özel anaokullarında görev yapan Ankara, Eskisehir, Konya, Gaziantep, İstanbul, İzmir, Karabuk ve Van illerinden 377'si kadın, 18'i erkek toplam 395 okul öncesi öğretmenini ile çalışmışlardır. Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik konulu çalışmalarında Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda cinsiyet faktörünün tükenmişliği etkileyen bir faktör olmadığı, çalışma saatlerinin ise tükenmişlik düzeylerini etkileyen bir faktör olduğu bulunmuştur. Medeni durum ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında anlamlı bir ilişki saptanmamışken, kişisel boyutta bekar öğretmenlerin ortalama tükenmişlik puanlarının evli öğretmenlerin ortalama tükenmişlik puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin kendileri için uygun bir iş olarak görmeyenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarında kendilerine uygun bir iş olarak görenlere göre daha yüksek oranda tükenmişlik yaşadıkları da ortaya çıkan bulgulardandır.

Çam (2010) Van'da 451 ilköğretim öğretmeni ile öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sırasında Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Ölçeği ile Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yıldırma ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında orta düzeyde, kişisel başarı düzeyi ile düşük düzeyde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Özmen (2010) İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan 85 okul öncesi öğretmenin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Empatik Beceri Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanarak yaptığı araştırmasına göre sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin empatik beceri puanları, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Çelikkaleli (2011) yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinlik inançlarını cinsiyet, çocuk sayısı ve mezun oldukları okul türüne göre incelemiştir. Bu amaçla Mersin İl merkezindeki Halk Eğitim Merkezi'nde ders veren 101 (63 kadın ve 38 erkek) yetişkin eğitimcisi öğretmenden veri toplanmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğretmen Formu ve Öğretmen Yeterlik Ölçeği veri toplamak

amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve mesleki yetkinlik düzeylerinin cinsiyet, çocuk sayısı ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin genel öğretim yetkinliği, bireysel ve toplam yetkinlik puanları ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki elde edilmiştir.

Girgin (2011) 2009-2010 eğitim-öğretim yılını da İzmir il merkezi Buca ilçesinde görev yapan 446 ilköğretim öğretmeni ile Maslach tükenmişlik Envanteri'ni kullanarak tükenmişlik sendromunu araştırmış; cinsiyet açısından ele alındığında kadınların erkeklerden, medeni durum açısından bekar öğretmenlerin evli öğretmenlerden duygusal tükenmişleri daha yüksek bulunmuştur. Okul yönetiminden ve meslektaşlarından destek görmeyen, sınıfındaki çocuklarda davranış bozukluğu olan öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin daha fazla olduğu, geçim sıkıntıları ise öğretmenlerin hem duygusal tükenmişliklerini hem kişisel başarı puanlarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.

Louw ve diğerleri (2011) Namibya'daki 300 öğretmenle Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılarak tükenmişlik üzerine yaptıkları çalışmalarında okul müdürlerinin diğer meslektaşlarına göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, daha az stres yaşamaları için destek sistemlerine ve etkili yönetim stratejilerine ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma ortamında yönetimi şeffaf hale getirmek için öğretmenleri karar verme ve planlama süreçlerine dahil etmenin gerekliliği saptanmıştır.

Alan ve Fidanboy (2012) sinizm, tükenmişlik ve kişilik arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında sinizm ve tükenmişlik arasında pozitif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Tükenmişlik boyutları ile kişilik özellikleri boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde; duygusal tükenme ile sorumluluk ve uyumluluk arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Düşük başarı hissi ile duygusal denge arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Toplu (2012) İzmir ili Menderes ve Gaziemir ilçelerinde görev yapan 83'ü okul öncesi öğretmeni toplam 567 öğretmen ile Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanarak okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyet ve sahip olunan çocuk sayısı ile

tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamışken; yaş ilerledikçe kişisel başarıda tükenmenin azaldığı, mesleki kıdem arttıkça da duyarsızlaşma boyutunda tükenmenin azaldığı görülmüştür.

Ertürk (2012) İstanbul'da Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel ve devlet okullarında en az 1 sene görev yapmış olan 92'si kadın 8'i erkek 100 okul öncesi öğretmeninin katıldığı çalışmada demografik değişkenlere bağlı olarak tükenmişlikleri ve anksiyete düzeyleri karşılaştırılmıştır. Tükenmişlik düzeyini ölçmek için Maslach Tükenmişlik Envanteri ve anksiyete düzeyini ölçmek için Beck Anksiyete Ölçeği kullanılmıştır. Eldeki bulgulara göre cinsiyetin ve iş deneyiminin hem devlet hem de özel okullarda çalışan okul öncesi öğretmenlerin anksiyete ve tükenmişlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin yaşları arttıkça duyarsızlaşma düzeylerinin artmakta olduğu da elde edilen bulgulardandır.

Dincerol (2013) öğretmenler üzerinde tükenmişlik sendromunu incelemiştir. Koç, Arslan ve Topaloğlu (2009) tarafında geliştirilen; 14 soruluk mesleğe ilişkin ifadeler ile 12 soruluk işe ilişkin ifadeleri kapsayan mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 426 öğretmenin mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği etkilerine bakıldığında, aralarında anlamlı bir ilişki tespit edilmiş olup, mesleki tükenmişliğin iş tükenmişliğini, iş tükenmişliğinin de mesleki tükenmişliği etkilediği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişlik ilişkisinin, erkek öğretmenlere oranla daha fazla yaşandığı, yaş ilerledikçe de tükenmişliği arttığı görülmüştür.

Tok ve Bacak (2013) öğretmenlerin iş doyumu ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmayı Denizli ili Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 328 öğretmene uygulamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümsel liderlik davranışlarını gerçekleştirmede yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Orçan (2013) Türkiye'de ve ABD'de okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik ve tükenme düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelediği araştırmasında, öğretmenlerin tükenme düzeyleri açısından iki ülke arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat

Türkiye’de 1 yıl ve daha az çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerinin 2-5 yıl çalışanlarınkine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Koyutürk (2014) çalışmasında 2011-2012 eğitim öğretim yılında Isparta il ve ilçe merkezlerinde görev yapan, sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan 185 okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri Minnesota İş Doyum Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 35-44 yaş aralığında olan okul öncesi öğretmenlerin duygusal tükenme düzeyleri 20-24 yaş grubu aralığında bulunan öğretmenlere göre daha yüksekken duyarsızlaşma boyutunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun il merkezinde ve ya ilçe merkezinde olması durumu duygusal tükenme düzeylerini anlamlı farklılaştırdığı bulgusu elde edilmiştir. Buna göre il merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin duygusal tükenme düzeyleri ilçe merkezinde görev yapan okul öncesi öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve okul türü ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmiştir.

Şenel (2014) Denizli il merkezinde ilköğretime bağlı ana sınıflarında ve bağımsız anaokullarında çalışan 236 okul öncesi öğretmeni ile öz yeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücünü çalışmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kendilerini en çok duygusal tükenmişlik boyutunda, en az ise duyarsızlaşma boyutunda tükenmiş hissettikleri saptanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, genel öz yeterlik düzeyi ile tükenmişlik düzeyi alt boyutları (duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma, düşük kişisel başarı) arasında anlamlı ve negatif ilişkiler bulunmuştur. Genel öz yeterlik düzeyi duygusal tükenmişliği, duyarsızlaşmayı ve düşük kişisel başarıyı anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Doğan ve Koçak’ın (2014) Sivas merkez ilçelerdeki okullarda görev yapan 531 branş öğretmeninden küme örnekleme yöntemi ile seçilen 211 öğretmen ile yaptıkları çalışmada öğretmenler cinsiyet, branş, kıdem değişkenlerine göre incelenmiş ve okul



yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyonu arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Otero-Lopez, Villardefrancos, Castro ve Santiago (2014) stres, olumlu kişisel varyasyonlar ve tükenmişlik konulu araştırmalarında yaşam memnuniyeti, iyimserlik, tahammül ve farklı tip stres etmenlerinin tükenmişlik üzerine direkt etkili oldukları görülmüştür. İyimserlik, tahammül ve memnuniyet tükenmişliği azalttığı saptanmışken çocukların yıkıcı davranışlarının tükenmişliği arttırdığı görülmüştür.

Terkeş (2015) çalışmasında İstanbul ili Kağıthane ilçesinde görev yapan 300 ortaokul öğretmeninde Örgütsel Adalet Değerlendirme Envanteri ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanarak örgütsel adalet algıları ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptamıştır. Araştırmada, öğretmenlerin e adalet algıları ile tükenmişliğin alt boyutları arasında da % 99 güven aralığında anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Örgütsel adaletin alt basamakları ile duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı duygusu arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca örgütsel adaletin öğretmenlerin yaşı ve öğretmenliğe esas öğrenim durumuna göre; tükenmişliğin ise cinsiyet, meslekteki toplam hizmet süresi ve öğretmenliğe esas öğrenim durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulguya göre lisansüstü kesim, örgütsel adalet algısı en yüksek olan grup iken tükenmişlik düzeyleri en düşük grubu oluşturmaktadır.

Turan (2015) İstanbul Beylikdüzü ilçesinde 157 öğretmenin duygusal zeka ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında Duygusal Zekâ Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanarak öğretmenlerin tükenmişlik ve duygusal zekâ düzeyleri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğunu görmüştür. Elde edilen bulgulara göre cinsiyet, yaş, aylık gelir, branş, meslekte hizmet süresi ve öğrenim durumu değişkeni açısından duygusal zekâ ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Bunun yanında medeni durum değişkeni açısından duygusal zekâ düzeyleri arasındaki fark anlamlıdır. Yani evli öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri bekar öğretmenlere göre daha yüksekken tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Çelik (2015) Kütahya il merkezinde ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan 358 öğretmen ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi çalışmıştır. Araştırma verileri, Öğretmenlerin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği

ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile toplanmıştır. Orta düzeyde mesleki profesyonellik algısına sahip olduğu görülen öğretmenlerin düşük düzeyde bir tükenmişlik algısına sahip olduğu görülmüştür. Öğretmenler tükenmişlik alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırası ile kişisel başarı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutlarına göstermiştir. Öğretmenlerin tükenmişliklerine ilişkin görüşleri; yaş, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre kişisel başarı boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken; cinsiyet, medeni durum, branş, eğitim durumu, okuldaki toplam çocuk sayısı ve okuldaki toplam öğretmen sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin mesleki profesyonellik toplam puanları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile ilgili görüşleri arasında düşük düzeyde, ters yönde ve anlamlı ilişkiler varken kişisel başarı ile ilgili görüşleri arasında orta düzeyde, aynı yönde ve anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır.

Koç (2015) ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlikleri ile sinizm arasındaki ilişki adlı çalışmasında Ağrı il merkezi Patnos ilçesi ve köylerindeki resmi ilkokul, ortaokul kademelerinde görev yapan 325 sınıf ve branş öğretmenin sinizm algılarının alt boyutları ile tükenmişlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği ile Sinizm Ölçeği'nden yararlanılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde öğretmenlik mesleğinin gelecekteki sosyo ekonomik durumunun daha kötü olacağına inanan katılımcıların sinizm algıları daha yüksek bulunmuştur.

Çil (2016) Burdur merkez ve merkeze bağlı ilçelerde görev yapan 174 okul öncesi öğretmenin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerini Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Örgütsel Adalet Ölçeği, Algılanan Örgütsel Destek Ölçeği, Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Tükenmişlik Kısa Versiyon Ölçeği ile incelemiştir. Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen bulgulara göre en yüksek özyeterlik inancına ve öğrenilmiş güçlülüğe sahip bireylerin en düşük düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir.

Baş (2016) Kahramanmaraş iline bağlı Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki resmi anaokulu, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 230 okul öncesi öğretmenin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Sosyalleşme Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik

Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve tükenmişlik düzeyleri arasında düşük düzeyde ve ters yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Adıgüzel (2016) Samsun ilinde devlete ait ya da özel anaokullarında veya ilkokulların anasınıflarında görev yapan 349 okul öncesi öğretmenin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına göre okul öncesi öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerinin normal sınırlarda çıktığı; sınıf yönetimi becerilerinin ise iyi düzeylerde çıktığı görülmüştür. Araştırmada, duygusal tükenmişlik, kişisel başarı hissi ve duyarsızlaşma boyutlarının tümünde medeni durumun öğretmenlerin tükenmişlik algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin tükenmişlik algılarının kıdem yılları arttıkça göreceli olarak yükseldiği; 6-9 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik algılarının ise azaldığı elde edilen bulgulardandır. Bu araştırmada ayrıca öğretmenlerin kazandıkları ücretten memnuniyetlerinin ve sınıf mevcutlarının, tükenmişlik düzeylerine etkisi de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin, kazandıkları ücrete ve sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ekici (2017) mesleki tükenmişlik açısından okul öncesi öğretmenlerini incelediği araştırmasında İstanbul ilinin Anadolu ve Avrupa yakasındaki devlet ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 139 okul öncesi öğretmeni ile Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanarak çalışmıştır. Elde edilen bulgulara göre okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri üstlerinden takdir görme, mezun olunan bölüme ve gelir düzeylerine göre anlamlı bir biçimde farklılık gösterirken; iş arkadaşlarından destek görme, medeni durum, sahip olunan çocuk sayısı ve çalışılan kurum türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre üstlerinden takdir görmeyen okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı ile ilgili tükenmişlik düzeyleri üstlerinden takdir gören okul öncesi öğretmenlerinden daha yüksektir. Diğer yandan iş arkadaşlarından destek görme durumunun okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlikleri üzerine bir etkisinin olmaması söz konusudur. Çünkü okul öncesi öğretmenlerinin mesai saatleri içinde vakit geçirdikleri yer sınıfları olduğundan diğer öğretmenlerle paylaşım süreci sınırlıdır. Mezun olunan bölüme göre farklılaşma durumu ise okul öncesi lisans, çocuk gelişimi lisans ve

çocuk gelişimi önlisans bölümlerinden mezun olanların tükenme düzeyleri çocuk gelişimi lise bölümünden mezun olanlardan daha yüksektir. Ekici (2017) bu durumun öğretmenlerin almış oldukları eğitimin kalitesi ve kendilerini geliştirme süreçleriyle açıklanabileceğini ifade etmiştir.

Şenel ve Buluş (2017) Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü adlı çalışmalarında öz yeterlik düzeyi arttıkça duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Vurdu (2017) çalışmasında İstanbul ilinde Kartal, Pendik ve Maltepe ilçelerinde görev yapan 308 öğretmende Maslach Tükenmişlik Envanteri ve Allen-Meyer Örgütsel Bağlılık Ölçeği'ni kullanarak öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ile örgütsel bağlılıklarını araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre duygusal tükenmişlik düzeyleri artan öğretmenlerin normatif bağlılık algılarında azalma, duyarsızlaşma düzeyleri artan öğretmenlerin duygusal bağlılık algılarında da artma, kişisel başarı düzeyleri artan öğretmenlerin ise normatif bağlılık algılarında da artma görülmüştür.

Toprak (2017) öğretmenlerin eşli ruminasyon ve öz-duyarlık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi Antalya ilinde görev yapan 330 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Maslach Tükenmişlik Envanteri-Eğitimci Formu, Eşli Ruminasyon Ölçeği, Öz- Duyarlık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eşli ruminasyon ve öz- duyarlık altı alt boyutları ile duygusal tükenme düzeyleri arasındaki ilişkiye bakıldığında eşli ruminasyon, öz-yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme ile pozitif yönde; öz- sevecenlik, bilinçlilik ile negatif yönde; öz- duyarlığın alt boyutları ile duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki korelasyona bakıldığında öz- duyarlığın alt boyutları olan öz- yargılama, izolasyon, aşırı özdeşleşme ile pozitif yönde bir ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Eşli ruminasyon ve öz- duyarlık altı alt boyut arasında ise sadece aşırı özdeşleşmenin kişisel başarısızlığı anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

**2.2.2. Liderlik ile ilgili araştırmalar.** Çelik (1998), eğitimde dönüşümcü liderlik adlı çalışmasında Aksaray ve Elazığ'da yönetim seminerlerine katılan 146 okul yöneticisine Liderlik Özellikleri Anketi'ni uygulamıştır. Okul yöneticilerinin liderlik özellikleriyle dönüşümcü liderlik davranışları arasında pozitif bir ilişki

bulunmuştur. Okul yöneticilerinin kendilerini vizyon oluşturma, davranış modeli oluşturma, grup hedeflerine bağlılığı özendirme, bireysel destek sağlama gibi dönüşümcü liderlik davranışlarında başarılı gördükleri bulunmuştur.

Korkmaz (2005) Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 285 öğretmene Çok Faktörlü Liderlik Anketi uygulayarak duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerine etkisini incelediği araştırmasında, eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kendi okulunda gösterdikleri dönüşümsel liderlik stiline öğretmenlerin iyimserlik duygularını ve dolayısıyla performanslarını arttırdığını bulunmuştur. Engellenme ve iyimserlik duygularının dönüşümsel liderlik stili ile performans arasında arabuluculuk yapmış ve dönüşümsel liderliğin düşük düzeyde algılanması öğretmenlerin performansı üzerinde negatif bir etkiye sebep olarak yüksek düzeyde engellenme ile sonuçlanmıştır.

Cemaloğlu (2007) Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde devlete bağlı 25 ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 500 öğretmene Çok Faktörlü Liderlik Anketi ile Negatif Davranışlar Ölçeği (NAQ) uygulayarak okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını gösterme sıklığı arttıkça yıldırma yaşanma düzeyinin azaldığı görülmüştür.

Cemaloğlu (2007) Ankara, Yozgat, Kastamonu ve Van illerinde görev yapan 500 öğretmene Çoklu Faktör Liderlik Anketi ile Örgüt Sağlığı Anketi uygulayarak okul yöneticilerinin liderlik stillerini farklı değişkenler açısından incelediği araştırmasında liderlik stillerinin en çok öğretmen etkililik ve doyumunu etkilediği görülmüştür. Dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Taş, Çelik ve Tomul (2007) yenilenen ilköğretim programının uygulandığı ilköğretim okullarındaki yöneticilerin liderlik tarzlarının belirlenmesi amacıyla 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulama yapılan 9 ildeki ilköğretim okulunda görev yapan 765 öğretmen ile çalışmışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen Liderlik Tarzı Davranış Ölçeği kullanılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik tarzları davranışları ile cinsiyet, branş ve mezun olunan okul arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Aydoğan (2008) okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri ile ilgili yaptđđı bir araştırmasında mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hemen hepsinin diğerlerinin ise bir kısmının okul yöneticisinin takım çalışmalarına önem vermediği, öğretmenleri teşvik ve takdir etmediği, öğretmenler odasının verimli kullanmayıp etkili iletişim sağlamadığı ve güven verici olamadđđı görülmüştür.

Cerit (2008) Bolu ilinde görev yapan 19 okul müdürü ve 487 ğretmen ile çalışmıştır. Müdürlerin hizmet yönelimli liderlik davranışlarını yerine getirme düzeylerini belirlemek için Dennis ve Bocernea (2005) tarafından geliştirilen hizmet yönelimli liderlik leği ve müdür ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için ise Maslach tükenmişlik leği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre hizmet yönelimli liderlik davranışını yerine getiren okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Hizmet yönelimli liderlik ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Korkmaz (2008) Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan 17 genel lise ile bu liselerde görev yapan 269 ğretmen ve yöneticiye çok Faktörlü Liderlik Anketi ile öğrenen örgütlerin özellikleri leği uygulanmıştır. Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile ilgili yaptđđı bu çalışmasında etkileşimci liderliğin öğrenen örgütlerin özelliklerinden olan güven ve işbirlikçi iklim ile gözlenen ve paylaşılan misyon üzerinde etkili olduğu, dönüşümsel liderliğin ise öğrenen örgütlerin özelliklerini yansıtan özelliklerin tamamı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Bu araştırma Türkiye’de öğretmenlerin etkileşimsel liderlik tipinden ziyade dönüşümsel liderlik özelliğini gösteren müdürler çalışmayı tercih ettiklerini gösteren araştırmalarla desteklenmiştir.

Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) Gaziantep ili şahinbey ve şehitkmil ilçelerinde 719 ğretmen ile ilköğretim okul müdürlerinin liderlik rolleri üzerine yaptıkları araştırmalarında okul müdürlerinin en fazla vizyoner en az kültürel liderlik rollerinin yerine getirdikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okuldaki kıdem ve mesleki kıdem özelliklerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Buluç (2009) Ankara ilinde çalışan toplam 250 ğretmen ile okul yöneticilerinin dönüşümcü ve etkileşimci liderlik stillerini belirlemek amacıyla çok Faktörlü

Liderlik Anketi ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının derecesini belirlemek amacıyla da Örgütsel Bağlılık Anketi kullanmıştır. İlköğretimlerin bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında etkili işleyen bürokratik okul yapısının dönüşümcü liderliği desteklediği, etkileşimci liderlik davranışlarını azalttığını saptamıştır.

Özan, Türkoğlu ve Şener (2010) Elazığ il merkezinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin demokratik tutum ve davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini inceledikleri çalışmada 408 öğretmenin görüşü alınmış sonuçta cinsiyet açısından kadın öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin görüşlerinin daha iyimser olduğu sonucu bulunmuştur.

Yavuz (2010) Liderlik Uygulamaları Ölçeği Türkçe'ye Uyarlama Çalışmaları adı altında 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Konya/Türkiye'de görev yapan öğretmenler arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 436 öğretmen ile çalışmıştır. Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen Leadership Practices Inventory'nin Türkçeye uyarlanması için çalışma grubundaki öğretmenlerin 194'ü kadın ve 242'si erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemi ortalaması 15 yıldır. Ölçeğin uyarlama sürecinde öncelikle Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Ardından ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla, dilsel eşdeğerliği test edilmiş, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise, Cronbach  $\alpha$ , Spearman Brown, Gutmann Split-Half teknikleri, Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri hesaplanarak sağlanmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Yolaç (2011) İstanbul'da farklı sektörlerde, farklı alanlarda faaliyette bulunan 240 katılımcının oluşturduğu çalışmada yöneticinin algılanan liderlik tarzı ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin rolünü araştırmıştır. Yöneticiye duyulan güven ile dönüşümcü liderlik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır ve dönüşümcü liderlik tarzının etkileşimci liderliğe göre daha etkin olduğu görülmüştür.

Günbayı ve diğerleri (2013) ilköğretim okul müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin duygusal, öğretimsel ve araçsal desteği ile

yardımlaşma ve sivil erdem boyutlarından olan örgütsel vatandaşlık davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yıldırım ve Savaş (2014) okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel vatandaşlık davranışına etkisini araştırdıkları çalışmalarında okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerdeki mesleki ve kişisel gelişim çabalarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldız (2014) Gaziantep Şahinbey ilçesinde ilkokul müdürlerinin algılanan çatışma yönetim stilleri ve öğretmenlerde oluşturduğu stres düzeyini incelediği çalışmasında kullanılan çatışma yönetim stili ile ortaya çıkan stres düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre hükmetme stilini kullanan okul müdürlerinin öğretmenlerde stres düzeyini anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir.

Kırs (2014) Batman il merkezinde görev yapan toplam 400 öğretmen ile Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği'ni kullanarak okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda, dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Dönüşümcü liderliğin tüm alt boyutları ve işlemci liderliğin koşullu ödül alt boyutu ile tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca işlemci liderliğin istisnalarla yönetim (aktif-pasif) ve tam serbestlik tanıyan liderlik alt boyutları ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutundaki tükenmişlik düzeyleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin algılarına göre; okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını orta düzeyde sergiledikleri, işlemci liderliği ise düşük düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyine ilişkin sonuçlar incelendiğinde, en yüksek değer duygusal tükenme alt boyutunda gerçekleştiği, en düşük değer duyarsızlaşma alt boyutuna ait olduğu sonucuna varılmıştır.

Bakan ve diğerleri (2015) Kahramanmaraş ilindeki Meb'e bağlı okullarda görev yapan 296 öğretmen ile çalışmışlardır. Uygulamada liderlik tarzı ile ilgili veriler için Bass ve Avolio'nun (1992) "Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği" kullanılmış, öğretmenlerin tükenmişlik algısını ölçen sorular ise Friedman'dan (2003) alınmıştır.



Yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada dönüşümcü, etkileşimci ve serbest bırakıcı liderlik tarzlarından okul müdürlerinin en çok serbest bırakıcı liderlik daha sonra sırası ile etkileşimci ve dönüşümcü liderlik davranışlarını sergiledikleri görülmüştür. Öğretmenlerin, yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin algıları yükseldikçe tükenmişliklerinin azaldığı saptanmıştır.

Daşçı ve Cemaloğlu (2015) araştırmaları için Aksaray ili merkez ilçede görev yapan 395 öğretmen ile Çok Faktörlü Liderlik Ölçeği ve Negatif Davranışlar Ölçeği kullanılmışlardır. Okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları mobbing arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışlarını sergileme sıklıkları arttıkça öğretmenlerin yıldırımaya karşı karşıya kalma durumlarının azaldığı görülmüştür.

Akyüz ve Kaya (2015) kamu çalışanlarının iş tatmini üzerine liderin güç kaynaklarının rolü adlı çalışmalarında iş tatmini üzerinde en etkili lider gücünün ödüllendirici güç olduğunu ortaya koymuşlardır. Çalışanların yüksek verimi işe liderin çalışanlarını takdir etmesi, ödüllendirmesi, terfi alabilmeleri için referans olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Şahin ve diğerleri (2015) Konya merkezde görev yapan 42 kamu çalışanı, 46 kamu yöneticisi olan toplam 88 kişi ile kamu yönetiminde liderlik üzerine yaptıkları çalışmalarında kamu yönetiminde kararların yöneticiler tarafından alındığı çalışanlara danışılmadığı ve statülerin egemenliğinin devam ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Avcı (2015) İstanbul ili, Kadıköy ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan 1.723 öğretmen ile öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerini incelemiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" ve "Liderlik Stilleri Ölçeği"nden oluşan "Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri" envanteri ile toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdem, görev yaptığı okuldaki çalışma süresi ve öğrenim durumlarına göre farklılaştığı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Arabikoğlu (2016) Burdur il ve ilçe merkezlerinde Meb'e bağlı bağımsız anaokullarında ve anasınıflarında görev yapan 158 okul öncesi öğretmeni ile

gerçekleştirdiği çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik uygulamalarını değerlendirmeleriyle örgüte güven ve okula bağlılık düzeylerini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Örgütsel Güven Ölçeği, Liderlik Uygulama Envanteri ve Örgütsel Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre yöneticilerin liderlik uygulamaları ile okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel güven ve örgüte bağlılıkları arasında pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Çetinkaya (2017) okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini Denizli ili merkez ilçeleri Pamukkale ve Merkezefendi ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı kamu ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan 352 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak Maslach Tükenmişlik Ölçeği ve Toksik (Zehirli) Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin tükenmişliklerine yönelik bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin çok nadir de olsa duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı hissinde azalma yaşadıkları ancak hiçbir zaman duyarsızlaşma yaşamadıkları görülmüştür. Toksik liderlik boyutları ile tükenmişlik boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçlarında en yüksek ilişki duyarsızlaşma (tükenmişlik) ve çıkarıcılık (toksik liderlik) alt boyutları arasında düşük düzeyde çıkmıştır. Toksik liderliğin diğer boyutlarıyla tükenmişliğin boyutları arasında düşük düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt bölümleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır. Karasar (2002) tarama modellerini genel tarama modelleri ve örnek olay tarama modelleri olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Genel tarama modelleri sadece bir değişkenin incelendiği veya birden fazla sayıda değişkenin aralarındaki ilişkilerin belirlenmesi için incelenen ilişkisel tarama modelleridir (Büyüköztürk, 2014).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmaya, Türkiye'nin batısındaki bir ilin bir ilçesinde bulunan anaokulu ve anasınıflarında görev yapan toplam 112 okul öncesi öğretmeninden çalışmaya gönüllü olan 100 okul öncesi öğretmeni katılmıştır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik değişkenlere (yaş, medeni durum, çalıştığı okuldaki hizmet süresi, çalıştığı okul türü, sınıf mevcudu, çalıştığı okuldaki çalışma süresinin tam/yarım gün oluşu ve çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyeti) göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

*Araştırmaya Katılan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımları*

Değişkenler		n	%
Yaş	25 ve Altı	16	16,0
	26-30	38	38,0
	31-35	13	13,0
	36 ve Üstü	33	33,0
Medeni Durum	Evli	76	76,0
	Bekar	24	24,0
Mezun Olduğu Okul Türü	Yüksek Okul	10	10,0
	Lisans	88	88,0
	Yüksek Lisans ve Üstü	2	2,0
Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi	0-5 yıl	64	64,0
	6-10 yıl	20	20,0
	11 yıl ve üstü	16	16,0
Yönetici Cinsiyeti	Kadın	50	50,0
	Erkek	50	50,0
Çalıştığı Okul Türü	Anaokulu	51	51,0
	Anasınıfı	49	49,0
Günlük Çalışma Süresi	Tam Gün	17	17,0
	Yarım Gün	83	83,0
Sınıf Mevcudu	10-16	39	39,0
	17-23	43	43,0
	24-30	18	18,0
Toplam		100	100,0

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin yaşa göre dağılımları incelendiğinde öğretmenlerin %16’sının 25 ve altı yaş, %38’inin 26-30 yaş, %13’ünün 31-35 yaş ve %33’ünün 36 ve üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %76’sı evli, %26’sı ise bekârdır. Öğretmenlerin öğretim durumları incelendiğinde %10’unun yüksekokul, %88’inin lisans ve %2’sinin lisansüstü eğitim mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %64’ünün 0-5 yıldır, %20’sinin 6-10 yıldır ve %16’sının 11 yıl ve üstü çalıştığı okulda hizmet verdiği görülmektedir. Öğretmenlerin %50’sinin çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyeti kadın, %50’sininki ise erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51’i bağımsız anaokulunda görev yapmaktayken %49’u ilkokul bünyesindeki anasınıflarında çalışmaktadır. Öğretmenlerin %17’si tam gün, %83’ü yarım gün çalışmaktadır. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarına göre dağılımları incelendiğinde ise öğretmenlerin %39’unun sınıfındaki çocuk sayısı 10-16 arasında, %43’ünün sınıfındaki çocuk sayısı 17-23 arasında, %18’inin ise sınıfında 24-30 arasında çocuk bulunmaktadır. Veri analiz sürecinde katılımcı sayısı düşük olan gruplar (n<30) birleştirilerek yeniden gruplama yapılmış

ve gruplar arası farka bu gruplar üzerinden bakılmıştır. Yaş, mezun olduğu okul türü ve çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkeleri için bu durum geçerliken sınıf mevcudu için yeni gruplamaya gidilmemiştir. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı Okulöncesi Yönetmeliği 6. Madde b fıkrasına göre bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır.

### 3.3. Veri Toplama Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ve Liderlik Uygulamaları Ölçeği kullanılmıştır.

Ölçeklerin uygulamaları 2017-2018 eğitim öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Uygulama izni için milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve araştırma verileri gönüllülük esasına uygun olarak elde edilmiştir. Katılımcılara uygulamadan önce çalışmanın amacı ve yönerge açıklanarak kişisel bilgi formu, Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ve Liderlik Uygulamaları Ölçeği kendi okullarında çalıştıkları zaman dilimine göre uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilecek bilgilerin gizli tutulacağı, sadece araştırma amaçlı kullanılacağı ve bireysel olarak değerlendirilmeyeceği özellikle belirtilmiştir. 100 okul öncesi öğretmenine ulaştıktan sonra uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları

**3.4.1. Tükenmişlik ölçeği.** İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin tükenmiş düzeylerini ölçmek amacıyla "Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu" kullanılmıştır. Pines (2005) tarafından geliştirilen ve Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından Türkçe ye uyarlanan ölçek, 1 (Hiç) ile 7 (Daima) arasında değişen yanıt seçeneklerine sahip olup 10 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi çalışmasında maddelerin toplam varyansın % 64.8'ini açıklayan üç faktörde toplandığı ancak aracın tek boyutlu olarak değerlendirilebileceği belirtilmiştir. Ölçekten yüksek puan alanların düşük puan alanlara göre daha fazla kronik yorgunluk, baş ve sırt ağrıları

gibi şikâyetleri daha fazla bildirdikleri ve bunların düşük iş doyumunu ve düşük performans beklentisinde oldukları gözlenmiştir. Ölçeğin puanları yaşam doyumunu, genel iyimserlik ve iş doyumunu ile negatif ilişkilidir. Ayrıca somatik bozukluk, genel iş stresi ve çeşitli spesifik iş stresleri ile pozitif ilişkiler göstermiştir. Farklı etnik köken, meslek ve öğrenci gruplarından elde edilen verilerle ölçeğin iç tutarlık katsayıları 0.85 ile 0.92 arasında hesaplanmıştır. Üç ay ara ile uygulanan test-tekrar test katsayısı ise 0.74 bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe 'ye uyarlanması Tümkaya, Çam ve Çavuşoğlu (2009) tarafından yapılmıştır. Deneme formu birinci araştırmacı tarafından Türkçe 'ye çevrilmiştir. Yapılan çeviri önce İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiş ve onaylanmıştır. Çevrilen denemelik form uzman görüşü alınması amacıyla İngilizce ve Türkçe karşılıklarıyla Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bölümlerinde bulunan 15 öğretim elemanına verilmiştir. Uzmanlardan alınan dönütlere göre düzenlenen formun görünüş geçerliğini incelemek amacıyla 20 kişilik bir gruba uygulaması yapılmıştır. Uzmanlardan ve öğrencilerden gelen öneriler doğrultusunda orijinalinde tek kelime olarak ifade edilen maddeler uyarlama formunda cümleye dönüştürülerek uygulanmaya hazır hale gelmiştir. Veri toplama işlemi için 2007-2008 öğretim yılı bahar döneminde uygulama yapılmış ve veriler SPSS 11.5 programıyla analiz edilmiştir. Toplanan verilerle önce açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizde KMO= .91 ve  $\chi^2= 1308.33$  ( $p < 0.0001$ ) değerleri elde edilmiştir. Bu değerler, toplanan verilerin faktör analizi çalışmasının yapılmasına olanak verdiğini göstermektedir. Açıklayıcı faktör analizi(AFA) sonucunda öz değeri 1.00'dan büyük olan sadece bir faktör ortaya çıkmıştır. Maddelerin ortak varyans değerlerinin ise .29 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Bu faktörün öz değeri 5.59, varyansın da % 55.92'sini açıklamaktadır. Ölçekte yer alan 10 madde söz konusu faktöre .54 ile .87 arasında değişen değerler ile yüklenmişlerdir. Bu analiz sonucuna göre doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış ve benzer şekilde bu faktörün öz değeri (5.59) ve varyansı açıklama yüzdesi (55.92) değişmemiştir. Ancak maddelerin ortak varyans değerlerinin .24 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Aracın benzer ve farklı yapılar geçerliği için yapılan analizlerde Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu puanlarının Yaşam Doyumu Ölçeği puanlarıyla -.48, Depresyon puanlarıyla .73, Anksiyete puanlarıyla .70 ve Stres puanlarıyla da .70 korelasyon değerleri göstermiştir ( $p < .01$ ). Ölçeğin güvenilirliğine

Cronbach Alfa ve test-tekrar test teknikleriyle bakılmıştır. İç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .91 ve dört hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Tükenmişlik puanı 10 maddeye verilen cevapların toplanıp 10'a bölünmesiyle bulunmaktadır. Elde edilen puan 2.4 veya altındaysa tükenmişlik derecesinin düşük; 2.5 ile 3.4 arasındaysa tükenmişlik tehlikesi olduğunu; 3.5 ile 4.4 arasında ise tükenmişlik yaşandığını; 4.5 ile 5.4 arasında ise ciddi tükenmişlik problemi olduğunu; 5.5 ve üstü puan ise en kısa zamanda profesyonel yardım alınması gerektiğini göstermektedir (Tümekaya ve Çavuşoğlu, 2010).

**3.4.2. Liderlik uygulamaları ölçeği.** İlk Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları, Liderlik Uygulamaları Ölçeği (Leadership Practices Inventory) ile ölçülmüştür. Kouzes ve Posner (2003) tarafından geliştirilen ölçek Yavuz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Liderlik Uygulamaları Ölçeği, Örnek Liderlerin Beş Alıştırmaları- Kouzes ve Posner (2003) olarak isimlendirilmiş liderliğin beş alt kategorisi ile ilgili sorular içermektedir. Beş alt kategori şunlardır: Yol Model, Paylaşılan Bir Hayal Yarat, Sürece Meydan Oku, Diğerlerine Çalışmaları İçin İzin Ver ve Kalbi Cesaretlendirmek. Yol Model iyi örnek lider olarak tanımlanmıştır. 10 puanlık cetvelde cevaplanmış 30 sorudan oluşmaktadır. Envanterin Puanlaması: (1) İfadede tanımlananı neredeyse hiç yapmamak, (2) Nadiren, (3) Çok seyrek, (4) Arada bir, (5) Ara Sıra, (6) Bazen, (7) Oldukça sık, (8) Genellikle, (9) Çoğunlukla ve (10) İfadede tanımlananı neredeyse her zaman yapmak. Çizelge, Türkçeye çevrilirken beşli puanlama şeklinde tasarlanmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde öncelikle Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Ardından ölçeğin geçerliğini sağlamak amacıyla, dilsel eşdeğerliği test edilmiş, açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği ise, Cronbach  $\alpha$ , Spearman Brown, Gutmann Split-Half teknikleri, Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonları ve %27'lik alt-üst grup farkına ilişkin t değerleri hesaplanarak sağlanmıştır. Bu işlemlerden sonra ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz, 2010). Ölçek 5'li likert tipinde derecelendirilmiş olup "Her Zaman (5), Çoğunlukla (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir Zaman (1)" şeklinde puanlanacaktır. Envanterde

beş tip liderlik davranışı Yol Göstermek (1., 6., 11., 16., 21., 26. maddeler), Ortak Bir Vizyon Oluşturmak (2., 7., 12., 17., 22., 27. Maddeler), Süreci Sorgulamak (organizasyonu ileri götürmek için risk alma ve fırsatları araştırmak (3., 8., 13., 18., 23., 28. maddeler), personeli gelişimi konusunda cesaretlendirmek (4., 9., 14., 19., 24., 29. maddeler), izleyicilerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirmek (5., 10., 15., 20., 25. maddeler) incelenmektedir. Buna göre her bir liderlik davranışının alabileceği maksimum puan 30, minimum puan ise 5'tir. Envanterin toplamından alınabilecek minimum puan 30, maksimum puan ise 150'dir. Kouzes ve Posner'in değerlendirmelerine göre, alınan puan envanterden alınabilecek en yüksek puana ne kadar yakınsa o kişi liderlik uygulamasını o kadar ortaya koymaktadır. Ancak alınan puan envanterden alınabilecek düşük puana daha yakın ise o kişi liderlik uygulamasını nadiren ortaya koyuyor demektir (Duygulu, Karabulut, Abaan ve Kublay, 2011).

### **3.5. Verilerin Analizi**

Veri analizine geçilmeden önce değişkenlere ilişkin frekans tabloları incelenmiş ve veri seti hatalı verilerden arındırılmıştır. Verilere uygun analiz türünü belirlemek için normallik varsayımı basıklık ve çarpıklık değerleri ile incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2007) basıklık ve çarpıklık değerlerinin değişkenlere ilişkin normallığın önemli bir göstergesi olduğunu ve bu değerlerin -1 ile +1 aralığında olması durumunda değişkenlerin normallik varsayımını karşıladığını belirtmiştir. Araştırmaya ilişkin değişkenler normallik varsayımını karşılamaktadır. Değişkenler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testlerden olan bağımsız örneklem için t testi ve tek yönlü varyans (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem için t testi, bağımsız değişkenin iki kategoriden oluşması durumunda kullanılırken ikiden fazla durumlarda ise varyans analizi kullanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Varyans analiz sonucunun anlamlı çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğuna çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tukey testi ile bakılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algılanan liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiye ölçek puanları sürekli olduğu ve normal dağılım gösterdiği için Pearson korelasyon tekniği ile bakılmıştır. Değişkenler arası ilişki düzeyi değerlendirilirken Büyüköztürk'e (2014) göre



sınıflama .01-.29 arasında düşük, .30-.69 arasında orta, .70-.99 arasında ise yüksek olarak dikkate alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 22 paket programı kullanılmış ve tüm analizler .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Ölçeklerden elde edilen puanlara ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanların One-Sample Kolmogorov-Smirnov (1-Sample-KS) Testi Sonuçları*

Değişkenler	$\bar{x}$	Ss	Basıklık	Çarpıklık	$\alpha$
TÖ Toplam puan	29.270	12.664	.670	-.203	.923
Yol Göstermek	22.480	6.304	-.719	-.292	.945
Ortak vizyon oluşturmak	22.580	6.242	-.856	-.029	.936
Süreci sorgulamak	22.720	5.998	-.793	-.024	.938
İzleyicileri cesaretlendirilmek	18.730	5.144	-.691	-.151	.910
Personeli cesaretlendirmek	22.750	6.074	-.807	-.055	.949
LUÖ Toplam puan	86.510	23.206	-.766	-.120	.989

Tablo 3'te, okul öncesi öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ile Liderlik Uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puanlara ilişkin normallik testi analiz sonuçları incelendiğinde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -.807 ile .670 arasında değiştiği görülmektedir. Normalliğin önemli göstergelerinden birisi basıklık ve çarpıklık değerleridir. Değerlerin -1 ile +1 arasında olması değişkenlerin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Bu çalışmada ölçeklerin bu örneklem ile Cronbach'n Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayılarına bakılmıştır. Ölçeklerden elde edilen sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği Toplam ve Alt Boyutlarından Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach'n Alfa ( $\alpha$ ) Güvenirlik Sonuçları*

Değişkenler	$\bar{x}$	Ss	Cronbach'n Alfa ( $\alpha$ )
TÖ Toplam puan	29.270	12.664	.923
Yol Göstermek	22.480	6.304	.945
Ortak vizyon oluşturmak	22.580	6.242	.936
Süreci sorgulamak	22.720	5.998	.938
İzleyicileri cesaretlendirilmek	18.730	5.144	.910
Personeli cesaretlendirmek	22.7500	6.07425	.949
LUÖ Toplam puan	86.510	23.206	.989

Tablo 4'te elde edilen bulgular ölçeklerin iyi düzeyde iç tutarlık değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Tükenmişlik ölçeği için iç tutarlık değeri .923, liderlik ölçeği için .989 bulunmuştur. Liderlik ölçeği alt boyutlarına ilişkin Cronbach'n Alfa ( $\alpha$ ) güvenilirlik katsayıları ise yol göstermek alt boyutu için .945; ortak vizyon oluşturmak alt boyutu için .936; süreci sorgulamak alt boyutu için .938; izleyicileri cesaretlendirilmek alt boyutu için .910 ve personeli cesaretlendirmek alt boyutu için .949 olarak hesaplanmıştır. Liderlik uygulamaları ölçeği iç tutarlılık değeri .989 bulunmuştur. Elde edilen bulgular ölçeklerin iyi düzeyde iç tutarlık değerlerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, bu araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma bulguları yer almaktadır. Araştırmanın bu bölümünde alt problemlere dayalı olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### 4.1. Araştırma Kapsamında Yer Alan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 5.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

Tükenmişlik	f	%
Çok Düşük	43	43.0
Tükenmişlik tehlikesi var	26	26.0
Tükenmişlik yaşıyor	16	16.0
TÖ Toplam	9	9.0
Profesyonel yardım gerekli	6	6.0
Toplam	100	100.0

Tablo 5’te okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri toplam puanlar incelendiğinde, % 43’ünün tükenmişlik düzeyinin çok düşük olduğu, % 26’sının tükenmişlik tehlikesi bulunduğu, % 16’sının tükenmişlik yaşadığı, % 9’unun ciddi tükenmişlik problemi olduğu ve % 6’ sının en kısa zamanda profesyonel yardım alması gerektiği görülmektedir.

**4.1.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri yaşa göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem için T-Testi sonuçları Tablo. 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Yaşa Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

TÖ	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	30 ve altı	54	28.518	13.287	-.641	98	.523*
	31 ve üzeri	46	30.152	11.975			

$p > 0.05$

Tablo 6 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ortalama puanlarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t = -.641, p > .05$ ).

**4.1.2. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri medeni duruma göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının medeni duruma göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi sonuçları Tablo. 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

TÖ	Medeni durum	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	Evli	76	30.013	11.702	1.045	98	.299*
	Bekar	24	26.916	15.367			

$p > 0.05$

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ortalama puanlarında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t = 1.045, p > .05$ ).

**4.1.4. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalıştığı kurumdaki hizmet süresine göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çalıştıkları kurumdaki hizmet süresine göre değişip değişmediğine ilişkin değişip

değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem için T-Testi sonuçları Tablo. 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

TÖ	Hizmet süresi	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	5 yıl ve altı	64	27.015	10.972	-2.432	98	.017*
	6 yıl ve üzeri	36	33.277	14.529			

p<0.05

Tablo 8 incelendiğinde okulöncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ortalama puanlarında çalıştıkları kurumdaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $t = -2.432$ ,  $p < .05$ ). Tablo 9’da görüldüğü gibi hizmet süresi beş yıl ve altı olan öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamaları hizmet süresi altı yıl ve üzeri olanlara göre daha düşüktür.

**4.1.5. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalıştıkları kurum türüne göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çalıştıkları kurum türüne göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi sonuçları Tablo. 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

TÖ	Okul türü	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	Anaokulu	51	28.549	11.572	-.579	98	.564*
	Anasınıfı	49	30.020	13.7893			

p>0.05

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ortalama puanlarında çalıştıkları kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t = -.579, p > .05$ ).

**4.1.6. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri sınıf mevcuduna göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının sınıf mevcuduna göre değişip değişmediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) sonuçları Tablo. 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Sınıf Mevcuduna Göre Betimsel İstatistik ve Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları*

TÖ		KT	sd	KO	F	p
	Gruplararası	552.200	2	276.100	1.748	.180*
TÖ Toplam	Grupiçi	15325.510	97	157.995		
	Toplam	15877.710	99			

$p > 0.05$

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çalıştıkları sınıf mevcuduna göre tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri ortalama puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemektedir ( $F(2-97) = 1.748, p > .05$ ).

**4.1.7. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri günlük çalışma süresine göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının günlük çalışma süresine göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem için T-Testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Günlük Çalışma Süresine Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

TÖ	Çalışma süresi	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	Tam Gün	17	39.7059	14.06576	4.002	98	.000*
	Yarım Gün	83	27.1325	11.30591			

p<0.05

Tablo 11 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ortalama puanlarında günlük çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmektedir ( $t = 4.002, p < .05$ ). Günlük çalışma süresini tam gün olarak belirten öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamasının günlük çalışma süresini yarım gün olarak belirtenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur.

**4.1.8. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyetine göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çalıştığı okuldaki yöneticinin cinsiyetine göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi sonuçları Tablo. 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeylerinin Çalıştıkları Okuldaki Yönetici Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

TÖ	Yönetici Cinsiyeti	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
TÖ Toplam	Kadın	50	30.280	13.203	.796	98	.428*
	Erkek	50	28.260	12.150			

p>0.05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerinin çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyetine göre tükenmişlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $t = .796, p > .05$ ).

## 4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular

**4.2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları yaşa göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının yaşa göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi sonuçları Tablo. 13'te sunulmuştur.

Tablo 13.

*Okulöncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puan Ortalamalarının Yaşa Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

LUÖ	Yaş	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
LUÖ Toplam	30 ve altı	54	113.444	32.456	.219	98	.827*
	31 ve üzeri	46	112.107	27.803			
Yol göstermek	30 ve altı	54	22.796	6.628	.542	98	.589*
	31 ve üzeri	46	22.108	5.952			
Ortak vizyon oluşturmak	30 ve altı	54	22.555	6.725	-.042	98	.966*
	31 ve üzeri	46	22.608	5.697			
Süreci sorgulamak	30 ve altı	54	22.777	6.508	.104	98	.918*
	31 ve üzeri	46	22.652	5.408			
İzleyicileri cesaretlendirmek	30 ve altı	54	22.444	6.635	.249	98	.804*
	31 ve üzeri	46	22.130	5.825			
Personeli cesaretlendirmek	30 ve altı	54	22.870	6.489	.214	98	.831*
	31 ve üzeri	46	22.608	5.615			

p>0.05

Tablo 13 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin yol LUÖ toplam ( $t = .219$ ,  $p>.05$ ), göstermek ( $t = .542$ ,  $p>.05$ ), ortak vizyon oluşturmak ( $t = -.042$ ,  $p>.05$ ), süreci sorgulamak ( $t = .104$ ,  $p>.05$ ), izleyicileri cesaretlendirmek ( $t = .249$ ,  $p>.05$ ) ve personeli cesaretlendirmek ( $t = .214$ ,  $p>.05$ ) alt boyut ortalama puanlarında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.



**4.2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları medeni duruma göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının medeni duruma göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi sonuçları Tablo. 14’te sunulmuştur.

Tablo 14.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Medeni Duruma Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

LUÖ	Medeni Durum	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
LUÖ Toplam	Evli	76	112.556	28.667	-.162	98	.871*
	Bekar	24	113.708	35.510			
Yol göstermek	Evli	76	22.407	5.951	-.203	98	.840*
	Bekar	24	22.708	7.451			
Ortak vizyon oluşturmak	Evli	76	22.473	6.047	-.302	98	.764*
	Bekar	24	22.916	6.952			
Süreci sorgulamak	Evli	76	22.789	5.610	.205	98	.838*
	Bekar	24	22.500	7.223			
İzleyicileri cesaretlendirmek	Evli	76	22.197	5.950	-.291	98	.772*
	Bekar	24	22.625	7.234			
Personeli cesaretlendirmek	Evli	76	22.684	5.664	-.192	98	.848*
	Bekar	24	22.958	7.357			

p>0.05

Tablo 14 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin yol LUÖ toplam (t = -.162, p>.05), göstermek (t = -.203, p>.05), ortak vizyon oluşturmak (t = -.303, p>.05), süreci sorgulamak (t = .205, p>.05), izleyicileri cesaretlendirmek (F(3-96) = -.291, p>.05) ve personeli cesaretlendirmek (t = -.192, p>.05) puanında medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**4.2.4. Okul Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları çalıştığı kurumdaki hizmet süresine göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çalıştığı kurumdaki hizmet süresine göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi sonuçları Tablo. 15’te sunulmuştur.

Tablo 15.

*Okulöncesi Öğretmenlerinin Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarının Çalıştığı Kurumdaki Hizmet Süresine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

LUÖ	Hizmet süresi	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yol göstermek	5 yıl ve altı	64	23.703	5.582	2.665	98	.009*
	6 yıl ve üzeri	36	20.305	6.980			
Ortak vizyon oluşturmak	5 yıl ve altı	64	23.812	5.540	2.716	98	.008*
	6 yıl ve üzeri	36	20.388	6.875			
Süreci sorgulamak	5 yıl ve altı	64	23.875	5.475	2.644	98	.010*
	6 yıl ve üzeri	36	20.666	6.405			
İzleyicileri cesaretlendirmek	5 yıl ve altı	64	23.484	5.665	2.601	98	.011*
	6 yıl ve üzeri	36	20.1944	6.743			
Personeli cesaretlendirmek	5 yıl ve altı	64	23.921	5.408	2.649	98	.009*
	6 yıl ve üzeri	36	20.666	6.689			
LUÖ Toplam	5 yıl ve altı	64	118.796	27.034	2.712	98	.008*
	6 yıl ve üzeri	36	102.222	33.074			

p<0.05

Tablo 15 incelendiğinde, okulöncesi öğretmenlerinin genel liderlik uygulamaları ( $t = 2.712$ ,  $p < .05$ ), ortak vizyon oluşturmak ( $t = 2.665$ ,  $p < .05$ ), süreci sorgulamak ( $t = 2.716$ ,  $p < .05$ ), izleyicileri cesaretlendirmek ( $t = 2.644$ ,  $p < .05$ ), personeli cesaretlendirmek boyutlarının ( $t = 2.601$ ,  $p < .05$ ) görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Tablo 15'te görüldüğü gibi hizmet süresi beş yıl ve altı olan öğretmenlerin algılanan liderlik uygulamaları ölçeği toplam ve diğer alt boyut ortalama puanları, hizmet süresi altı yıl ve üzerinde olan öğretmenlere göre daha yüksektir.

**4.2.5. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları çalıştıkları kurum türüne göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çalıştıkları kurum türüne göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklem İçin T-testi sonuçları Tablo. 16'da sunulmuştur.

Tablo 16.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

LUÖ	Okul Türü	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yol göstermek	Anaokulu	51	23.6275	5.820	1.880	98	.063
	Anasınıfı	49	21.2857	6.620			
Ortak vizyon oluşturmak	Anaokulu	51	23.8039	5.462	2.031	98	.045*
	Anasınıfı	49	21.3061	6.786			
Süreci sorgulamak	Anaokulu	51	24.0196	5.174	2.256	98	.026*
	Anasınıfı	49	21.3673	6.531			
İzleyicileri cesaretlendirmek	Anaokulu	51	23.8039	5.392	2.522	98	.013*
	Anasınıfı	49	20.7347	6.729			
Personeli cesaretlendirmek	Anaokulu	51	24.0392	5.295	2.207	98	.030*
	Anasınıfı	49	21.4082	6.579			
LUÖ Toplam	Anaokulu	51	119.2941	26.602	2.222	98	.029*
	Anasınıfı	49	106.1020	32.573			

p<0.05

Tablo 16 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin genel liderlik uygulamaları (t = 2.222, p< .05), ortak vizyon oluşturmak (t = 2.031, p< .05), süreci sorgulamak (t = 2.256, p< .05), izleyicileri cesaretlendirmek (t = 2.522, p< .05), personeli cesaretlendirmek boyutlarının (t = 2.207, p< .05) görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Tablo 16'da görüldüğü gibi anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin liderlik uygulamaları ölçeği, yol göstermek alt boyut puanları dışında toplam ve diğer alt boyut ortalama puanları, ilkökul bünyesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

**4.2.6. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları sınıf mevcuduna göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının sınıf mevcuduna göre değişip değişmediğine ilişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) sonuçları Tablo. 17'de sunulmuştur.

Tablo 17.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Sınıf Mevcuduna Göre Betimsel İstatistik ve Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Sonuçları*

LUÖ	Sınıf Mevcudu	KT	sd	KO	F	p
Yol göstermek	Gruplararası	24.936	2	12.468	.309	.735*
	Grupiçi	3910.024	97	40.310		
	Toplam	3934.960	99			
Ortak vizyon oluşturmak	Gruplararası	45.261	2	22.631	.576	.564*
	Grupiçi	3813.099	97	39.310		
	Toplam	3858.360	99			
Süreci sorgulamak	Gruplararası	38.209	2	19.104	.526	.593*
	Grupiçi	3523.951	97	36.329		
	Toplam	3562.160	99			
İzleyicileri cesaretlendirmek	Gruplararası	19.785	2	9.892	.250	.780*
	Grupiçi	3843.215	97	39.621		
	Toplam	3863.000	99			
Personeli cesaretlendirmek	Gruplararası	49.447	2	24.723	.666	.516*
	Grupiçi	3603.303	97	37.147		
	Toplam	3652.750	99			
LUÖ Toplam	Gruplararası	806.477	2	403.239	.435	.648*
	Grupiçi	89855.633	97	926.347		
	Toplam	90662,110	99			

p>0.05

Tablo 17 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin LUÖ toplam ( $F(2-97) = .435$ ,  $p>.05$ ), yol göstermek ( $F(2-97) = .309$ ,  $p>.05$ ), ortak vizyon oluşturmak ( $F(2-97) = .576$ ,  $p>.05$ ), süreci sorgulamak ( $F(2-97) = .526$ ,  $p>.05$ ), izleyicileri cesaretlendirmek ( $F(3-96) = .250$ ,  $p>.05$ ), personeli cesaretlendirmek ( $F(2-97) = .666$ ,  $p>.05$ ) ortalama puanlarında sınıf mevcuduna göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

**4.2.7. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları günlük çalışma süresine göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının günlük çalışma süresine göre değişip değişmediğine ilişkin Bağımsız Örneklemeler için T-Testi sonuçları Tablo. 18’de sunulmuştur.

Tablo 18.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Günlük Çalışma Süresine Göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-Testi Sonuçları*

LUÖ	Çalışma süresi	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yol göstermek	Tam Gün	17	20.5882	6.85619	-1.364	98	.176*
	Yarım Gün	83	22.8675	6.15802			
Ortak vizyon oluşturmak	Tam Gün	17	20.1765	7.01102	-1.761	98	.081*
	Yarım Gün	83	23.0723	6.00159			
Süreci sorgulamak	Tam Gün	17	20.7059	6.62160	-1.530	98	.129*
	Yarım Gün	83	23.1325	5.82001			
İzleyicileri cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.0588	7.36945	-1.637	98	.105*
	Yarım Gün	83	22.7590	5.93787			
Personeli cesaretlendirmek	Tam Gün	17	20.6471	7.15840	-1.579	98	.118*
	Yarım Gün	83	23.1807	5.78295			
LUÖ Toplam	Tam Gün	17	102.1765	34.55835	-1.606	98	.112*
	Yarım Gün	83	115.0120	29.05608			

p>0.05

Tablo 18 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin LUÖ toplam (t = -1.606, p>.05), göstermek (t = -1.364, p>.05), ortak vizyon oluşturmak (t = -1.761, p>.05), süreci sorgulamak (t = -1.530, p>.05), izleyicileri cesaretlendirmek (t = -1.637, p>.05) ve personeli cesaretlendirmek (t = -1.579, p>.05) puanında günlük çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

**4.2.8. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları çalıştığı okuldaki yöneticinin cinsiyetine göre fark göstermekte midir.** Okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının çalıştığı okuldaki yönetici cinsiyetine göre Bağımsız Örneklemeler İçin T-testi sonuçları Tablo. 19’da sunulmuştur.

Tablo 19.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanların Çalıştığı Okuldaki Yönetici Cinsiyetine Göre Bağımsız Örneklem İçin T-Testi Sonuçları*

LUÖ	Yönetici cinsiyeti	n	$\bar{x}$	Ss	t	sd	p
Yol Göstermek	Kadın	50	22.360	7.084	-.189	98	.850*
	Erkek	50	22.600	5.484			
Ortak vizyon oluşturmak	Kadın	50	22.300	7.028	-.447	98	.656*
	Erkek	50	22.860	5.402			
Süreci sorgulamak	Kadın	50	22.700	6.964	-.033	98	.974*
	Erkek	50	22.740	4.918			
İzleyicileri cesaretlendirmek	Kadın	50	22.240	6.985	-.096	98	.924*
	Erkek	50	22.360	5.480			
Personeli cesaretlendirmek	Kadın	50	22.560	6.919	-.311	98	.756*
	Erkek	50	22.940	5.156			
LUÖ Toplam	Kadın	50	112.160	34.389	-.220	98	.826*
	Erkek	50	113.500	25.820			

p>0.05

Tablo 19 incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin LUÖ toplam ( $t = -.220$ ,  $p>.05$ ), yol göstermek ( $t = -.189$ ,  $p>.05$ ), ortak vizyon oluşturmak ( $t = -.447$ ,  $p>.05$ ), süreci sorgulamak ( $t = -.33$ ,  $p>.05$ ), izleyicileri cesaretlendirmek ( $t = -.96$ ,  $p>.05$ ), personeli cesaretlendirmek ( $t = -.311$ ,  $p>.05$ ) alt boyut puanlarında yönetici cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

### **4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri İle Algıladıkları Yönetici Liderlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular**

**4.2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır.** Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla yapılan korelasyon analiz sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Tükenmişlik Ölçeği İle Liderlik Uygulamaları Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlar Arasındaki Korelasyona İlişkin Sonuçlar*

TÖ		YG	OVO	SS	İC	PC	LUÖ Toplam
	r	-.488	-.496	-.488	-.464	-.513	-.500
TÖ Toplam	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	n	100	100	100	100	100	100

Tablo 20’de elde edilen korelasyon analiz sonuçları incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ölçeği toplam ile liderlik uygulamaları ölçeği toplam ( $r = -.500$ ,  $p < .001$ ) puanları arasında, Tükenmişlik Ölçeği toplam ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği yol göstermek ( $r = -.448$ ,  $p < .001$ ), ortak vizyon oluşturmak ( $r = -.496$ ,  $p < .001$ ), süreci sorgulamak ( $r = -.488$ ,  $p < .001$ ), izleyicileri cesaretlendirmek ( $r = -.464$ ,  $p < .001$ ), personeli cesaretlendirmek ( $r = -.513$ ,  $p < .001$ ) alt boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları liderlik uygulamaları ölçeği puan ortalamaları arttıkça tükenmişlik algısı puan ortalamalarının düştüğü söylenebilir. Tablo 20’de en güçlü ilişkinin tükenmişlik ile personeli cesaretlendirme alt boyutu ( $r = -.513$ ,  $p < .001$ ), en düşük ilişkinin ise tükenmişlik ile izleyicileri cesaretlendirmek alt boyutu ( $r = -.464$ ,  $p < .001$ ) arasında olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelmektir. Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1.Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilk olarak okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve algıladıkları liderlik uygulamaları demografik değişkenler açısından incelenmiştir. Daha sonra okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin % 43'ünün çok düşük tükenmişlik tehlikesi yaşadığı, % 26'sının tükenmişlik tehlikesi olduğu, % 16'sının tükenmişlik yaşadığı, % 9'unun ciddi tükenmişlik problemi olduğu ve % 6'sının en kısa zamanda profesyonel yardım alması gerektiği görülmektedir. Ayrıca demografik değişkenler açısından, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin günlük çalışma süresine ve çalıştıkları kurumdaki hizmet süresine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çalıştıkları okulda hizmet süresi 0-5 yıl arası olan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği ortalama puanlarının hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile aynı okulda çalışma süresi arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Ayrıca günlük çalışma süresini tam gün olarak belirten öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamasının günlük çalışma süresini yarım gün olarak belirtenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Çalışma süresi arttıkça



tükenmişliğin de arttığı söylenebilir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin yaşa, medeni duruma, çalıştıkları kurum türüne, sınıf mevcuduna ve çalıştığı okuldaki yöneticinin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Liderlik uygulamalarına ilişkin bu araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamalarının çalıştıkları kurumdaki hizmet süresi ve çalıştıkları kurum türüne göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresine ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin algılanan yönetici liderlik uygulamaları toplam, yol göstermek, ortak vizyon oluşturmak, süreci sorgulamak, izleyicileri cesaretlendirmek ve personeli cesaretlendirmek puan ortalamalarının hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. LUÖ toplam ve tüm alt boyutlarında 0-5 yıl hizmet süresi grubundaki öğretmenlerle 6 yıl ve üstü hizmet süresi grubundaki öğretmenler arasında hizmet yılı 0-5 yıl olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları toplam, ortak vizyon oluşturmak, süreci sorgulamak, izleyicileri cesaretlendirmek ve personeli cesaretlendirmek alt boyut ortalama puanlarının, görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin liderlik uygulamaları ölçeği yol göstermek alt boyutu dışında diğer alt boyut ortalama puanları, ilkökul bünyesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir.

Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları liderlik uygulamalarının yaş, günlük çalışma süresi, medeni durum, sınıf mevcudu ve çalıştıkları kurumdaki yöneticinin cinsiyeti değişkenleri açısından farklılaşmadığını göstermiştir.

Son olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik ölçeği toplam ile algılanan liderlik uygulamaları toplam puanları arasında, Tükenmişlik Ölçeği toplam ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği yol göstermek, ortak vizyon oluşturmak, süreci

sorgulamak, izleyicileri cesaretlendirmek, personeli cesaretlendirmek alt boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları liderlik uygulamaları ölçeği puan ortalamaları arttıkça tükenmişlik algısı puan ortalamalarının düştüğü söylenebilir. En güçlü ilişkinin tükenmişlik ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği personeli cesaretlendirme alt boyutu, en düşük ilişkinin ise tükenmişlik ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği izleyicileri cesaretlendirmek alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

## 5.2. Tartışma

**5.2.1. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin sonuçlar.** Araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin % 43'ünün tükenmişlik düzeyinin çok düşük olduğunu, % 26'sında tükenmişlik tehlikesi bulunduğunu, % 16'sının tükenmişlik yaşadığını, % 9'unun ciddi tükenmişlik problemi olduğunu ve %6' sının en kısa zamanda profesyonel yardım alması gerektiğini ortaya koymuştur. Doğrudan okul öncesi öğretmenleri üzerinde olmasa da bu araştırma sonuçları ile paralel olarak Tümkiye ve Çavuşoğlu (2010) tarafından sınıf öğretmenliği öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada, katılımcıların %8.6'sının ciddi düzeyde tükenmişlik yaşadığı bulunmuştur. Bu araştırmadan katılımcıların önemli bir kısmının (%42.5) tükenmişlik tehlikesi yaşadığı rapor edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmaların sınırlı olması, yeni çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çalıştıkları kurumdaki hizmet süresine ve günlük çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Çalıştıkları okulda hizmet süresi 0-5 yıl arası olan okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik ölçeği ortalama puanlarının hizmet süresi 6 yıl ve üstü olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile aynı okulda çalışma süresi arttıkça okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Meslek yaşamının ilk yıllarında olan öğretmenlerin hizmet yılı 6 yıl ve üstü olanlara göre daha düşük düzeyde tükenmişlik

yaşamalarının sebebi yönetici liderlik uygulamalarını daha olumlu algılamalarıyla ilgili olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre günlük çalışma süresini tam gün olarak belirten öğretmenlerin tükenmişlik puan ortalamasının, günlük çalışma süresini yarım gün olarak belirtenlere göre anlamlı şekilde yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumda çalışma süresi arttıkça tükenmişliğin de arttığı söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde, yapılan araştırmalar bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile paralel olarak tükenmişlik ile yaş, çalışma süresi ve hizmet süresi arasında ilişki olduğunu göstermiştir. (Adıgüzel, 2016; Dolunay, 2002; Gündüz, 2004; Kim-Wan, 1991; Terkeş, 2015; Tuğrul ve Çelik, 2002; Turan, 2015; Tümkaya, 1996). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlı olarak Kan (2008) okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişliği incelemiş ve hizmet süresi fazla olan, mesleğini kendi seçen ve ilköğretim bünyesinde hizmet veren okul öncesi öğretmenlerinin kişisel başarı puanlarının; mesleğini istemeden seçen öğretmenlerin ise duygusal tükenmişlik puanlarının yüksek olduğunu bulmuştur. Akman, Taşkın, Özden ve Çörtü (2010) okul öncesi öğretmenlerinde günlük çalışma süresi arttıkça tükenmişliğinde arttığını bulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerin çalışma saatleri dikkate alındığında, diğer öğretmenlere göre mesai kavramlarının farklı olduğu söylenebilir. Teneffüs gibi olanaklarının olmayışı kesintisiz çalışma koşullarını ortaya çıkartmaktadır. Ayrıca yapmış oldukları işin hem fiziksel hem duygusal bir güç gerektirdiği dikkate alındığında, çalışma süresine bağlı olarak öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin farklılaştığı söylenebilir (Akman vd., 2010). Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinde günlük çalışma süresi ve çalıştıkları kurumdaki hizmet süresinin tükenmişlik üzerinde etkili faktörler olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin medeni duruma, çalıştıkları kurum türü, sınıf mevcudu ve çalıştığı okuldaki yöneticinin cinsiyetine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, yapılan bazı çalışmaların bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Medeni durum açısından bu araştırmadan elde edilen bulgular ile tutarlı olarak yapılan çalışmalar medeni duruma göre tükenmişlik düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermiştir (Aksoy, 2009; Arıcan, 2009; Karaman, 2009; Tümkaya, 1996; Yıldırım, 2007). Bu çalışmadan elde edilen

sonuçların aksine yapılan bazı çalışmalar da ise medeni duruma göre tükenmişliğin anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya konulmuştur. Örneğin Akman ve diğerleri (2010) medeni duruma göre öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin kişisel başarı alt boyutunda anlamlı bir farklılaşmanın olduğunu belirtmiştir. Kişisel başarıda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip oldukları bulunmuştur. Yapılan diğer bir çalışmada Öztürk (2006) yaşa bağlı olarak okul öncesi öğretmenlerin tükenmişliğe ilişkin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı şekilde farklılaşma olduğunu rapor etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlı olarak yapılan diğer bir çalışmada ise okul öncesi öğretmenlerinde sınıf mevcudunun tükenmişlik üzerindeki etkisi incelenmiştir. Adıgüzel (2016) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı rapor edilmiştir.

**5.2.2. Okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları liderlik uygulamalarına ilişkin sonuçlar.** Algılanan liderlik uygulamalarına ilişkin bu araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, demografik değişkenler açısından okul öncesi öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamalarının bazı demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin hizmet süresi ilişkin elde edilen sonuçlar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları yönetici liderlik uygulamaları puan ortalamalarının hizmet süresine göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. LUÖ toplam ve tüm alt boyutlarında 0-5 yıl arası hizmet süresi grubundaki öğretmenlerle 6 yıl ve üstü hizmet süresi grubundaki öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet süresi ne kadar azsa algıladıkları LU ortalama puanlarının da diğer gruplara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile okulöncesi öğretmenlerinin hizmet süresi arttıkça algıladıkları liderlik uygulamaları puanlarının düştüğü söylenebilir. Hizmet süresi ile birlikte artan bilgi ve tecrübe beraberinde okul yöneticilerinden beklentileri farklılaştırabilmektedir. Bu durumun da öğretmenlerin liderlik uygulama algılarına yansiyabileceği söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar ile paralel olarak Avcı (2015) öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme göre farklılaştığını rapor

etmiştir. Elde edilen bu sonuçların aksine Arabikoğlu (2016) okul öncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik uygulamaları algılarının mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla hizmet süresine göre öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamalarının değişip değişmediğine ilişkin yeni çalışmaların yapılması yararlı olacaktır.

Okul öncesi öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü açısından bakıldığında, okul öncesi öğretmenlerinin genel liderlik uygulamalarının görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Anaokulunda görev yapmakta olan öğretmenlerin algılanan liderlik uygulamaları ölçeği yol göstermek alt boyutu dışında toplam ve diğer alt boyut ortalama puanları, ilkokul bünyesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksektir. Anasınıflarında görevlendirilen öğretmenler okul öncesi öğretmenliği mezunu iken ilkokullarda görevlendirilen yöneticiler çoğunlukla farklı branşlardandır. Okul öncesi öğretmenlerinin kendi branşlarından olan yöneticilerinden beklentilerinin daha fazla karşılanması ve onların gereksinimleri doğrultusunda liderlik uygulamalarının organize edilmesi muhtemeldir. Fakat ilkokul bünyesinde görev yapan yöneticiler birçok branşı içerisinde barındıran geniş bir kesime hitap etmektedir. Dolayısıyla bu durumun anaokulu bünyesinde görev yapan öğretmenlerin liderlik uygulamalarına ilişkin algılarının da daha olumlu olmasına neden olabileceğini düşündürmektedir.

Ayrıca bu araştırmada elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin algıladıkları liderlik uygulamalarının yaş, medeni durum, günlük çalışma süresi, sınıf mevcudu ve çalıştıkları kurumdaki yöneticinin cinsiyeti değişkenleri açısından farklılaşmadığını göstermiştir. Elde edilen bu bulgular Yıldırım (2017) tarafından elde edilen sonuçlar ile tutarlılık göstermektedir. Ayrıca Yıldırım (2017) çalışmasında öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamalarının görev yaptıkları eğitim kademesi, kıdem ve medeni duruma göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Diğer bir çalışmada ise Tahaoğlu ve Gedikoğlu (2009) öğretmenlerin okul müdürlerinin liderlik rollerine ilişkin algılarında cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, okuldaki kıdem ve mesleki kıdem özelliklerine göre anlamlı bir fark bulunmadığını tespit etmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

**5.2.3. Okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve algılanan liderlik uygulamaları arasındaki ilişki.** Son olarak bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik ve liderlik uygulamaları ölçeklerinden elde ettikleri toplam ortalama puanları arasında, Tükenmişlik Ölçeği toplam ile Liderlik Uygulamaları Ölçeği'nin yol göstermek, ortak vizyon oluşturmak, süreci sorgulamak, izleyicileri cesaretlendirmek ve personeli cesaretlendirmek alt boyutları arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermiştir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin liderlik uygulamaları ölçeği puan ortalamaları arttıkça tükenmişlik algısı puan ortalamalarının düştüğü söylenebilir. En güçlü ilişkinin tükenmişlik ile personeli cesaretlendirme alt boyutu, en düşük ilişkinin ise tükenmişlik ile izleyicileri cesaretlendirmek alt boyutu arasında olduğu görülmektedir.

Eğitim öğretim sürecinde öğretmenlerin yaşantıları üzerindeki önemli faktörlerden birisi de okul yöneticileridir. Okulda elde edilecek çıktılarının niteliği üzerinde okul yöneticileri önemli rol üstlenmektedir (Sağlam, 2013). Balcı (1993)'ya göre okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenen amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan yöneticilerin etkili olmalarıyla yakından ilişkilidir. Öğretmenin okulda birincil muhatabının okul yöneticisi olduğu düşünüldüğünde, okul yönetiminde olumlu insan ilişkileri geliştirebilmek için örgütün üyeleri arasında güven, dostluk, adalet, empatik yaklaşım içeren dengeli düzeyde bir ilişkinin geliştirilmesi gerekmektedir (Balcı ve Aydın, 2003). Ayrıca okul yöneticisi okuldaki personelin kendilerini örgüte adanmalarından, onları örgütsel amaç etrafında birleştirmekten ve öğretmenleri motive ederek eğitim öğretimin gücünü arttırmaktan birinci derecede sorumludur (Aydoğan, 2008). Çalışanları motive eden faktörler sadece maddi kaynaklı değildir. Okul yöneticisi etkili liderlik için öğretmenlerin motive olmalarında etkin olan iletişimden faydalanmalıdır. Çünkü insani ilişkilere önem vermek yönetim ve verimlilik açısından önemlidir. Bu çerçeveden bakıldığında okul yöneticilerinin etkili liderlik davranışları için öncelikle iletişim becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmesi gerekmektedir (Doğan ve Koçak, 2014). Dolayısıyla yöneticilerin liderlik tarzları tükenmişlik üzerinde etkili bir değişken olabilir ve çalışanları desteklemek, iletişime açık yöneticilerle çalışmak tükenmişliği azaltabilir (Arı ve Bal, 2008).

Doğrudan okul öncesi öğretmenlerinde liderlik uygulamaları ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelemese de yapılan bazı çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile örtüşmekte ve algılanan liderlik uygulamalarının tükenmişlik ile anlamlı ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir (Çetinkaya, 2017; Kırs, 2014). Bakan ve diğerleri (2015) tarafından yöneticilerin sergiledikleri liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin yöneticilerin liderlik tarzlarına ilişkin alguları yükseldikçe tükenmişliklerinin azaldığı görülmüştür. Yıldırım ve Savaş (2014) tarafından yapılan çalışmada da okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerdeki mesleki ve kişisel gelişim çabalarını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Diğer bir araştırmada ise Cerit (2008) müdürlerin hizmet yönelimli liderlik davranışlarını yerine getirme düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre hizmet yönelimli liderlik davranışını yerine getiren okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur. Hizmet yönelimli liderlik ile tükenmişlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri okulun her yönlü başarı ve başarısızlığından sorumlu birinci kişidir (Demiray, 2008). Okul müdürlerinin görevi sadece yasal metinler çerçevesinde hareket ederek okulu yönetmek değil çalışanları arasında uyumlu bir çalışma ortamı, güçlü işbirliği, olumlu insan ilişkilerine dayalı bir ortam yaratmaktır. Bu da ancak okulun örgüt iklimini olumlu hale getiren bir lider ile mümkün olmaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2012). Yüksek liderlik uygulamaları, okul iklimini daha olumlu bir hale getirecek (Bozdoğan ve Sağnak, 2011; Şentürk ve Sağnak, 2012), öğretmenlerin motivasyonlarını ve mesleki doyumlarını arttıracaktır (Bilir, 2007). Dolayısıyla öğretmenlerin iş doyumları, enerjileri ve motivasyonlarının okul müdürlerinin yönetim anlayışı ve liderlik tarzlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. İş tatmini yükselen öğretmen kendini okula daha çok ait hissedecektir (Demiray, 2008). Motive olmuş öğretmenin performansı iyidir, hırslıdır, başarıya odaklıdır, problemlere çözümler üretebilir; motive olmamış öğretmen ise sorumluluk almaktan kaçır, değişime kapalıdır, performansı düşüktür. Daha fazla tükenmişlik yaşama olasılıkları daha yüksektir.

### 5.3. Öneriler

Bu araştırmada elde edilen bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve algıladıkları liderlik uygulamalarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaştığını göstermiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları liderlik uygulamaları arasında negatif ve anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile okul öncesi öğretmenlerinde algılanan liderlik uygulamaları arttıkça tükenmişlik düzeyinin düştüğü söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Okul öncesi öğretmenlerinde algılanan liderlik uygulamalarının öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleriyle ilişkili olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini azaltmada okul yöneticilerine ve okulöncesi öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarını aracılığı ile tükenmişlik süreci hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Bu çalışmalarda liderlik uygulamalarına yönelik etkinliklere de yer verilebilir. Örneğin, etkili iletişim, yönetim becerisi, personeli teşvik etme gibi okul yöneticilerinin etkin liderlik vasıflarını artırıcı çalışmalar yer verilebilir.

Ayrıca araştırmadan elde edilen sonuçlar, okul öncesi öğretmenlerinin % 26'sının tükenmişlik tehlikesi olduğu, % 16'sının tükenmişlik yaşadığı, % 9'unun ciddi tükenmişlik problemi olduğu ve % 6' sının en kısa zamanda profesyonel yardım alması gerektiği görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle bu öğretmenlerin tespitine yönelik çalışmaların Milli Eğitim Bakanlığı'nca organize edilmesi ve bu öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini indirmeye yönelik çalışmaların düzenlenmesi yararlı olacaktır.

Son olarak, bu çalışmada liderlik uygulamaları algısı sadece öğretmen açısından ele alınmıştır. Yöneticilerin de liderlik uygulamaları açısından kendilerini değerlendirmeleri istenebilir ve böylece öğretmenlerin algıladıkları liderlik uygulamaları ile yöneticilerin liderlik uygulamalarına ilişkin görüşleri karşılaştırılabilir.



## KAYNAKLAR

- Adıgüzel, İ. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akman, B., Taşkın, N., Özden, Z. ve Çörtü, F. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(2), 807-815.
- Akkurt, Z. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumunu ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul-Pendik örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksel, İ. (2008). Küreselleşme; liderlik ve liderlik teorileri. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 33-61). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aksoy, Ö. (2009). *Öğretmen ve okul yöneticilerinde a tipi kişilik özellikleri ile tükenmişlik ilişkileri ve Bayrampaşa ilçesi ilköğretim okullarında yapılan bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aksoyalp, Y. (2010). 21. yüzyılda okul yöneticisinin niteliği: Öğretim liderliği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 140-150.
- Akyüz, B. ve Kaya, N. (2015). Kamu çalışanlarının iş tatmini üzerinde liderin güç kaynaklarının rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 13 (25), 71-90.
- Alan, H., ve Fidanboy, C. Ö. (2012). Sinizm, tükenmişlik ve kişilik arasındaki ilişkiler: Bilişim sektörü çalışanları kapsamında bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Büro Yönetimi Özel Sayısı*, 165-

176. <http://sbedergi.sdu.edu.tr/tr/yedek/dergi-arsivi-4738s.html> sayfasından erişilmiştir.

Arabikoğlu, S. ve Demir, K. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okula bağlılık ve örgütsel güven düzeylerinin okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarına göre incelenmesi. *e- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (4), 83-98.

Arabikoğlu, S. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerin liderlik uygulamalarını değerlendirmeleriyle örgüte güven ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı. Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 131-148.

Arıcan, T. (2009). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve okul yönetiminde bürokrasi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Arslantaş, H.İ. ve Özkan, M. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin çatışma yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 555-570.

Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (24), 161-189.

Aydoğan, İ. (2008). Okul yöneticilerinin öğretmenleri etkileme becerileri. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 33-51.

Bakan, İ., Erşahan, B., Büyükbeşe, T., Doğan, İ. F. ve Kefe, İ. (2015). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası İktisadi ve İnceleme Dergisi*, 14. 201-222. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ulikidince/article/view/5000113780/50001058> sayfasından erişilmiştir.

- Balcı, A. (1993). *Etkili okul: kuram, uygulama ve araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. ve Aydın, İ. (2003). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim yönetimi*. İstanbul: Milli.
- Baloğlu, N. (2011). Dağıtımçı liderlik: Okullarda dikkate alınması gereken bir liderlik yaklaşımı. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 127-148.
- Baltaş, A., ve Baltaş, Z. (2005). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Baş, A. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2000). *Yönetim*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim psikolojisi gelişim, öğrenme ve ortam*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozdoğan, K. ve Sağnak, M. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile öğrenme iklimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Buluç, B. (2009). İlköğretim okullarında bürokratik okul yapısı ile okul müdürlerinin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Buluç, B. (2016). Bilgi Çağı ve Örgütsel Liderlik. *Gazi Üniversitesi*, 6-7, <http://w3.gazi.edu.tr/~buluc/LEADERS.DOC> sayfasından erişilmiştir.

- Bursalıoğlu, Z. (2011). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, ř. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canpolat, S. (2004). *ğretmenlerde yaşanan tükenmişlik sendromunun sınıf yönetimi sorunlarını çözme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Celep, C. (2000). Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations. In *National Forum of Teacher Education Journal* 10 (3), 1999-2000. 27/10/2017 tarihinde <http://www.nationalforum.com/17celep.htm> adresinden erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-112.
- Cemaloğlu, N. ve şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cerit, Y. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik davranışlarının öğretmenlerin tükenmişliklerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 547-570.
- Choy, J. H., Yoo, J. S., Park, J. C., Kang, S. G., Kim, W., & Kang, S. G. (1991). Citrate sol-gel route to high Tc superconducting Y Ba Cu O fiber. *Physica C: Superconductivity*, 185, 511-512.
- ağlar, İ. ve Kılıç, S. (2011). *Genel iletişim*. Ankara: Nobel Yayınevi.

- Çam, Z. (2010). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma eylemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Van ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çavuşoğlu, İ. (2009). *Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, V. (1998). Eğitimde dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4 (4), 423-442.
- Çelikkaleli, Ö. (2011). Yetişkin eğitimcisi öğretmenlerin tükenmişlik ve mesleki yetkinliklerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (4), 38-53.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çil, Ö. E. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin özyeterlik inançları, örgütsel adalet ve destek algıları, öğrenilmiş güçlülük ve tükenmişliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Chang, E. C., Rand, K. L., & Strunk, D. R. (2000). Optimism and risk for job burnout among working college students: stress as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 255-263.
- Daşcı, E. ve Cemaloğlu, N. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 465-484.

- Demiray, U. (2008). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Dincerol, C. (2013). *Tükenmişlik sendromunun mesleki tükenmişlik ve iş tükenmişliği açısından incelenmesi: Öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dolunay, A.B. (2002). Keçiören ilçesi" genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu" araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 55(01).
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.
- Duygulu, S., Karabulut, E., Abaan, S. ve Kublay, G. (2011). Türkiye’de hemşireler için liderlik uygulamaları envanterinin geçerlilik ve güvenilirliğinin değerlendirilmesi. *Ankara Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 18(1), 14-27.
- Ekici, F. Y. (2017). Mesleki Tükenmişlik Açısından Okul Öncesi Öğretmenlerinin Değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 425-446.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: PegamA Yayıncılık.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete*

*düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Friedman, I. A. (2000). Burnout in Teachers: Shattered Dreams of Impeccable Professional Performance. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 595-606.

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Girgin, G. (2011). Bir grup ilköğretim öğretmeninde tükenmişlik sendromu. *Türkiye Klinikleri Journal of Medical Sciences*, 31(3), 602-608.

Girgin, G. ve Baysal, A. (2005). Tükenmişlik sendromuna bir örnek: Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 127-187.

Gümüseli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28(28), 531-548.

Günbayı, İ., Dağlı, E. ve Kalkan, F. (2013). İlköğretim okulu müdürlerinin destekleyici davranışları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 575-602.

Gündüz, B. (2004). *Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve mesleki bazı değişkenlere göre yordanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.

Gürbüz, Z. (2008). *Kars ilinde görevli okul öncesi öğretmenlerinin iş tatmin düzeyleri ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Güven, A. ve Akyüz, M.Y. (2001). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 13-22.



- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Kan, Ü. D. (2008). Bir grup okul öncesi öğretmeninde tükenmişlik durumunun incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 431-438.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Karaman, P. (2009). *Örgütsel adalet algısı ile tükenmişlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik öğretmenler üzerinde bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi (Scientific research methods)*. Ankara: Nobel.
- Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırs, F. (2014). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü ve işlemci liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Batman İli örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koç, M. (2015). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile sinizm arasındaki ilişki (Ağrı ili Patnos ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kolay, Y. Ve Töremen, F. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 160. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/160/toremen-kolay.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/toremen-kolay.htm) adresinden erişilmiştir.



- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 43, 401-422.
- Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 53, 75-98.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Louw, D.A., George, E. & Esterhuyse, K. (2011). Burnout amonst urban secondary school teachers in Namibia. *SA Journal of Industrial Psychology/ SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(1), 1-7.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2 (2), 99-113.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Ishk. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Pigg1phJhgC&oi=fnd&pg=PP2&dq=maslach+c+1982&ots=DCq47kW4nH&sig=NUgmmjhLSSrCLikHQy64m8wtZhU&redir\\_esc=y#v=onepage&q=maslach%20c%201982&f=false](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=Pigg1phJhgC&oi=fnd&pg=PP2&dq=maslach+c+1982&ots=DCq47kW4nH&sig=NUgmmjhLSSrCLikHQy64m8wtZhU&redir_esc=y#v=onepage&q=maslach%20c%201982&f=false) adresinden erişilmiştir.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği (2017, 22 Nisan). *Resmi Gazete* (Sayı: 30046). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/04/20170422-6.htm> adresinden erişilmiştir.
- Orçan, M. (2013). Examination of self-efficacy and burnout Dynamics of preschool teachers in Turkey and United States. *European Journal of Educational Research*, 2(1), 25-32.

- Otero-Lopez, J.M., Villardefrancos, E., Castro, C. & Santiago, M.J. (2004). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7, 95-106.
- Ören, N. ve Türkoğlu, H. (2006). Öğretmen adaylarında tükenmişlik, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, 16, [http://dergipark.gov.tr/musbed/issue/23524/250644#article\\_cite](http://dergipark.gov.tr/musbed/issue/23524/250644#article_cite) sayfasından erişilmiştir.
- Özkalp, E. ve Kırıl, Ç. (2018). *Örgütsel davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Özmen, E. (2010). *İzmir ilinde kaynaştırma öğrencileri ile çalışan okul öncesi öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, A. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, A. ve Deniz, M.E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zeka yetenekleri iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Özan, M. B., Türkoğlu, A. Z., ve Şener, G. (2010). Okul yöneticilerinin sergiledikleri demokratik tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 275-294.
- Pehlivan, K.P. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Polat, G., Topuzoğlu, A., Gürbüz, K., Hotalak, Ö., Kavak, H., Emirikçi, S. ve Kayış, L. (2009). Bilecik ili, Bozüyük ilçesi, lise öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(3), 217-222.

- Sabuncuoğlu, E. T. (2008). Küreselleşme; liderlik ve liderlik teorileri. C. Serinkan (Ed.), *Liderlik ve motivasyon geleneksel ve güncel yaklaşımlar* (s. 63-82). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sağbaşı, N. Ö. (2013). *İletişim, örgütsel iletişim ve okul yönetimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sağlam, A. Ç. (Ed) (2013). *Türk eğitim sistemi ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Maya Akademi.
- Serinkan, C. (Ed). (2008). *Liderlik ve Motivasyon Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, A., Taşpınar, Y., Eryeşil, K. ve Örselli, E. (2015). Kamu yönetiminde liderlik: Yönetici ve çalışanların liderlik algısı. *Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 18(2), 73-96.
- Şahin, A. ve Temizel, H. (2007). “ Bilgi Toplumunun Örgütsel ve Yönetimsel Yapılar Üzerine Etkileri Bağlamında Türk Kamu Yönetiminde Liderlik Anlayışı: Bir Anket Çalışması.” *Maliye Dergisi*, 153, 179-194.
- Şahin, K. ve Gül, H. (2011). “ Bilgi Toplumunda Yeni Bir Liderlik Yaklaşımı Olarak Transformasyonel Liderlik ve Kamu Çalışanlarının Transformasyonel Liderlik Algısı.” *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 237-249.
- Şekerci, M. ve Aypay, A. (2009). Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2009, Cilt 15, Sayı 57, ss: 133-160 İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri İle Grup Etkililiği Arasındaki İlişki.
- Şenel, E. (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinde özyeterlik algısının tükenmişlik düzeyini yordama gücü: Denizli ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Şenel, E., ve Buluş, M. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinde tükenmişlik döngüsü ve tükenmişlik döngüsünde öz yeterliğin aracılık rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 1-23.
- Şentürk, C. ve Sağnak, M. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 29-43.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 2(1), 13-26.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Tahaoğlu, F. ve Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Taş, A., Çelik, K., ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 85-98.
- Taymaz, H. (2003). *Okul yönetimi*. Pegem A yayıncılık.
- Teltik, H. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algılarının iş doyumunu ve tükenmişlik düzeyleriyle ilişkisinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Terkeş, N. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel adalet algısı ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (İstanbul ili Kâğıthane ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tok, T. N. ve Bacak, E. (2013). Öğretmenlerin iş doyumunu ile yöneticileri için algıladıkları dönüşümcü liderlik özellikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1135-1166.

- Toplu, N. Y. (2012). *Okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Toprak, B. (2017). *Öğretmenlerin eşli ruminasyon ve öz- duyarlık düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuğrul, B. ve Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 1-11.
- Turan, M. (2015). *Öğretmenlerin duygusal zeka ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları* (Yayımlanmamış Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tümkaya, S. (2006). Faculty Burnout in Relation to Work Environment and Humor as a Coping Strategy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(3).
- Tümkaya, S., Çam, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2009). Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu'nun Türkçe 'ye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 387-398.
- Tümkaya, S. ve Çavuşoğlu, İ. (2010). Sınıf öğretmenliği son sınıf öğretmen adaylarının tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 468-481.
- Türetgen, İ.Ö., Ünsal, P. Ve Telman, N. (2004). Yöneticileri için liderlik özelliklerini ölçen bir ölçek geliştirme. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 24, 25-44.

- Vurdu, U. (2017). *Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçınkaya Akyüz, M. (2002). Çağdaş okulda etkili liderlik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2, 109-119.
- Yavuz, M. (2010). Liderlik Uygulamaları Ölçeği' nin Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 143-157.
- Yeniçeri, Ö., Demirel, Y., ve Seçkin, Z. (2009). Örgütsel adalet ile duygusal tükenmişlik arasındaki ilişki: İmalat sanayi çalışanları üzerine bir araştırma. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16, 83-99.
- Yıldırım, B. (2017). Okul müdürlerinin liderlik uygulamaları ile öğretmenlerin iş-yaşam dengesi arasındaki ilişki. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3), 755-767.
- Yıldırım, B. A. ve Savaş, A.C. (2014). The effect of leadership styles of school principals on organizational citizenship behaviours of teachers. *Journal of International Multidisciplinary Academic Researches*, 1(1), 29-41.
- Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, K. (2014). Perceived conflict management styles of primary school principals and stress level it caused on teachers: Gaziantep Şahinbey county sample. *Journal of International Multidisciplinary Academic Researches*, 1(1), 14-28.
- Yıldız, S. M. (2015). *Lider-üye etkileşimi, işyerinde mobbing ve mesleki tükenmişlik ilişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.

- Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yolaç, S. (2011). Yöneticinin algılanan liderlik tarzı ile yöneticiye duyulan güven arasındaki ilişkide lider-üye etkileşiminin rolü. *Öneri Dergisi*, 9(36), 63-72.
- Yörük, S. ve Akalın Akdağ, G. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışlarının etkililiği ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 66-92.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.  
<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/014920638901500207> sayfasından erişilmiştir.
- Yücel, G. F. (2006). *Öğretmenlerde mesleki tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



**EKLER**



**EK-1**

Değerli Meslektaşım;

Bu anket, okul öncesi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile algıladıkları yönetici liderlik uygulamalarının incelenmesine ilişkin görüşlerinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Anket üç bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde kişisel bilgilerinizle ilişkili sorular yer almaktadır. İkinci bölümde Tükenmişlik Ölçeği Kısa Versiyonu ve üçüncü bölümde ise Liderlik Uygulamaları Ölçeği yer almaktadır. Anket sorularına içtenlikle vereceğiniz yanıtlar araştırmanın amacına ulaşmasında büyük katkı sağlayacaktır. Araştırma bulguları bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Vermiş olduğunuz içten yanıtlarınız ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Işın Karahan Kaya  
MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TEZLİ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENCİSİ

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

1. Yaşınız:  
A. 18-25 ( ) B. 26-33 ( ) C. 34-41 ( )  
D. 42-49 ( ) E. 50 Yaş ve Üzeri ( )
2. Medeni Haliniz:  
A. Evli ( ) B. Bekâr ( )
3. Eğitim Durumunuz:  
A. Lise ( ) B. Yüksek Okul ( )  
C. Lisans ( ) D. Yüksek Lisans ve Üstü ( )
4. Çalıştığınız Okuldaki Hizmet Süreniz:  
A. 0-5 Yıl ( ) B. 6-10 Yıl ( )  
C. 10-15 Yıl ( ) D. 16 ve üstü ( )
5. Çalıştığınız Okuldaki Yöneticinizin Cinsiyeti:  
A. Kadın ( ) B. Erkek ( )
6. Çalıştığınız Okul Türü:  
A. Bağımsız Anaokulu ( ) B. İlkokul Bünyesindeki Anasınıfı ( )
7. Çalıştığınız Okuldaki Günlük Çalışma Süreniz:  
A. Tam Gün ( ) B. Yarım Gün ( )
8. Sınıf Mevcudu: (.....)

## EK 2

## TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ KISA VERSİYONU ÖLÇEĞİ

Sevgili Meslektaşım,

Aşağıdaki bu durumları ne sıklıkla yaşadığınızı size en uygun gelen seçeneği daire içine alarak belirtiniz. Lütfen her ifadeye mutlaka TEK yanıt veriniz ve kesinlikle BOŞ bırakmayınız.

		Daima	Çok sık	Sıkça	Bazen	Nadiren	Neredeyse hiç	Hiç
1	Yorgunluk hissediyorum							
2	İnsanlar tarafından hayal kırıklığına uğratılmış hissediyorum							
3	Umutsuzluk duyuyorum							
4	Kapana kısılmış gibi hissediyorum							
5	Çaresiz hissediyorum							
6	Üzüntülü/kederli hissediyorum							
7	Fiziksel olarak hastalıklı hissediyorum							
8	Değersiz ve başarısız biri gibi hissediyorum							
9	Uyumada zorluk çekiyorum							
10	Bıkkınlık hissediyorum							

## EK 3

## LİDERLİK UYGULAMALARI ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMU

Lütfen görev yaptığınız okulun müdürü ile ilgili aşağıda verilen ifadelere katılma derecenizi X şeklinde işaretleyiniz.		Her zaman	Çoğunlukla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Başkalarından beklediklerini kendisi de yaparak bir model oluşturur.					
2	Enerji ve zamanını birlikte çalıştığı insanların üzerinde uzlaştığı konulara harcar.					
3	Yükümlülüklerini ve vaatlerini mükemmel bir şekilde yerine getirir.					
4	Ulaşılmayı istediğimiz vizyonumuzu şekillendirir.					
5	Ulaşılabilir amaçları belirler, somut planlar yapar, üzerinde çalıştığımız program ve projeler için ölçülebilir hedefler ortaya koyar.					
6	Liderlik ilkeleri açıktır.					
7	Ortak değerlere bağlanma konusunda örnek olan insanları herkesin önünde açıkça takdir eder.					
8	Başarıyı kutlamanın yollarını bulur.					
9	Örgütü geliştirmek için ortak değerlerle etrafında uzlaşma sağlar.					
10	Davranışlarının insanları nasıl etkilediği ile ilgili geribildirimler alır.					
11	Zihnimizde, gelecekte ulaşmak istediğimiz noktanın heyecan verici bir resmini şekillendirir.					
12	İnsanların ortak görüşünün desteğini alarak uzun dönemli çalışmalar içerisine girebilir.					
13	Yeteneklerini test etmek için fırsatlar arar.					
14	Gelecekteki gelişmelerin bugünkü çalışmalarımızı nasıl etkileyeceği ile ilgili konuşur.					
15	İşlerimizi geliştirmenin yeni yollarını bulmak için okul dışında arayış içerisindedir					
16	İnsanların çalışmalarında değişiklikler ve yenilikler yapabilmeye yeteneğini test eder.					
17	Çalışanlarla gelecekle ilgili hayal ettiklerini paylaşır.					
18	İşini iyi yapan insanları takdir eder.					
19	İnsanları, başarıları ve katkıları için ödüllendirir.					
20	Takım üyelerini katkılarından dolayı destekler ve takdir eder.					
21	Kendisi ile birlikte çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir.					
22	İnsanların yeteneklerine olan güvenini söylemeye önem verir.					
23	İnsanlara değer verir ve saygı duyar.					
24	İnsanların kendilerini geliştirmelerini ve mesleklerinde yeni beceriler edinmelerini destekler.					
25	İşlerini nasıl yapacakları konusunda insanları özgür bırakır.					
26	Çalışmalarımızın önemini ve amacını samimi bir şekilde açıklar.					
27	İnsanları kendi kararlarını verebilmeleri için destekler.					
28	Başarısızlık söz konusu olsa bile, risk almaktan çekinmez.					
29	Farklı bakış açısına sahip fikirleri dinleme konusunda isteklidir.					
30	Başarısızlıkları da öğrenme fırsatı olarak değerlendirir.					

## ÖZGEÇMİŞ

### **Kişisel Bilgiler**

Adı Soyadı: Işın KARAHAN KAYA

Doğum Yeri ve Tarihi: Uşak 1988

### **Eğitim Durumu**

Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi  
Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi  
Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

### **İş Deneyimi**

Stajlar : -

Projeler : -

Çalıştığı Kurumlar: Yeniköy İlkokulu Torbalı/İZMİR (12/09/2012- aynı kurumda devam ediyor).

### **İletişim**

E-Posta Adresi: ls\_n1905@hotmail.com

Telefon: 537 476 2680

