



**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK YETERLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN İŞE TUTKUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Mustafa Caner KOÇER

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Uşak

Şubat, 2021

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK YETERLİKLERİ İLE
ÖĞRETMENLERİN İŞE TUTKUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Mustafa Caner KOÇER

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bölümü

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Uşak

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat, 2021

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE TUTKUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mustafa Caner KOÇER

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Şubat, 2021

Danışman: Doç. Dr. Aynur BOZKURT BOSTANCI

Bu araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili Dinar ve Sandıklı ilçelerindeki kamu okullarında görev yapan 1323 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile seçilen 450 öğretmendir. Araştırmada veriler “Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Ölçeği” ve “İşe Tutkunluk Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş ve bu sebeple analizlerde bağımsız örneklem t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine yönelik öğretmen algı düzeyleri yüksek olarak saptanmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan vizyoner liderlik yeterlikleri, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkeni bakımından farklılık göstermemektedir. Araştırmada kullanılan diğer demografik değişkenler: cinsiyet ve kıdem yılı bakımından, öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine yönelik algıları arasında erkek öğretmenler ve kıdemli öğretmenler lehine farklılaşmalar görülmüştür. Öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısı ve aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerine ilişkin sonuçlara göre ise, öğretmenlerin işe tutkunluklarının dinçlik boyutu ve toplam işe tutkunluk algılarının

çok yüksek, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutuna ilişkin algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmamıştır. Erkek öğretmenlerin işe tutkunlukluk düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Kıdem yılı ve eğitim düzeyi değişkenine göre öğretmenlerin işe tutkunlukluk algıları kıdemli ve lisansüstü eğitim düzeyindeki öğretmenler lehine farklılaşmıştır. Aynı okulda en uzun süre görev yapan öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlilikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinden vizyoner düşünme ve karar verme boyutlarının, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim Liderliği, Vizyoner Liderlik, İşe Tutkunluk, Çalışmaya Tutkunluk*

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN VISIONARY LEADERSHIP COMPETENCE OF SCHOOL PRINCIPALS' AND TEACHERS' WORK ENGAGEMENT

Mustafa Caner KOÇER

Master Thesis, Department of Educational Sciences
Graduate Education Institute Uşak University
February, 2021

Advisor: Assoc. Prof. Aynur BOZKURT BOSTANCI

In this study, it is aimed to find out the relationship between the visionary leadership competence of school principals' and teachers' work engagement. Correlational survey model is used in the study. Population of the study is 1332 teachers that worked at the Afyonkarahisar Province Sandıklı, Dinar districts and public schools at the educational year of 2019-2020. Study's sample is 450 teachers that were chosen by convenience sampling. "Visionary Leadership Competence Scale" and "Work Engagement Scale" are used to collect data in this study. It is obtained that data was distributed homogeniously: unpaired t test, one-way analysis of variance(ANOVA), Pearson product-moment correlation, multiple regression analysis are used. Teachers' perception of the school principals' visionary leadership competence are high and don't change upon their school level, number of colleagues variables. But unlike, the other demographic variables such as gender and seniority/length of service, changes their perceptions. Women teachers found their school principals less adequate for visionary leadership. Also senior teachers find their school principals more adequate in visionary leadership.

Teachers' work engagement's levels of total work engagement, vigor are very high, dedication and absorption are high. Also teachers'level of work engagement become different according to variances like gender, seniority, and length of service in the same school. Men teachers' work engagement levels are higher than the women's. The senior teachers levels are also higher. Teachers work engagement levels don't become different according to number of colleagues in their school but

teachers become more engaged to their work after 7 years of work experience in the same school.

There is positively medium level of correlation between teachers' work engagement and their perceptions about their school principals' visionary leadership competence. Regression analysis shows that, school principals' visionary leadership competencies' lower dimensions such as visionary thinking, deciding are predict the teachers' work engagement levels significantly.

Key Words: *Educational Leadership, Visionary Leadership, Work Engagement.*



ÖNSÖZ

Bu çalışmayı yürütmemde ve lisansüstü eğitimim süresince meslek hayatıma dair de önemli tecrübeler kazanmamda emeği olan değerli hocam Aynur BOZKURT BOSTANCI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Bana her koşulda destek olan değerli eşim Güzide Başak KOÇER'e ve bu çalışmadaki verilerin toplanmasında emeği bulunan kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Bilimle ilgili tüm düşüncelerimin ilhamı olan babama...

Mustafa Caner KOÇER

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı Soyadı : Mustafa Caner KOÇER

Doğum Yeri ve Tarihi

Lisans Öğretimi : 2011-2015 Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğretimi : 2018 – 2021 Uşak Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Yönetimi

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Denevimi:

Çalıştığı Kurumlar : 2015-....: Hocalar Şehit Kamil Tunç Çok
Programlı Anadolu Lisesi – Öğretmen

İletişim:

E-posta adresi

İÇİNDEKİLER**Sayfa**

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZETİ.....	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR.....	xv
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ.....	5
1.2.1. Alt Problemler	6
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.5. SINIRLILIKLAR	8
1.6. TANIMLAR.....	8
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. VİZYONER LİDERLİK	9
2.1.1. Vizyoner Liderlik Kavramı	11
2.1.2. Vizyoner Liderlik Kavramının Tarihçesi.....	14
2.1.3. Vizyoner Liderliğin Alt Boyutları	15
2.1.3.1 Vizyoner Düşünme ve Fikir Verme.....	15
2.1.3.2 Kaynak Kullanma	15
2.1.3.3 İletişim	15

2.1.3.4 Eylem Yönelimli Olma.....	16
2.1.3.5 Risk Alma	17
2.1.3.6 Karar Verme	17
2.1.3.7 Güdüleme.....	18
2.1.4. Vizyoner Liderliğin Yöneticiler ve Öğretmenler İçin Önemi	18
2.1.5. Vizyoner Liderlik Gösterim Düzeyleri	21
2.1.6. Vizyoner Liderlik ile İlgili Kavramlar	22
2.2. İŞE TUTKUNLUK	23
2.2.1. İşe Tutkunluk Kavramı ve Alt Boyutları	25
2.2.1.1. Dinçlik	27
2.2.1.2. Adanmışlık.....	28
2.2.1.3. Yoğunlaşma	29
2.2.2. İşe Tutkunluk Kavramının Tarihçesi	29
2.2.3.İşe Tutkunluğun Öğretmenler İçin Önemi	30
2.2.4. İşe Tutkunluk Gösterim Düzeyleri.....	32
2.2.5. İşe Tutkunluk ile İlgili Kavramlar.....	33
2.3. VİZYONER LİDERLİK İLE İŞE TUTKUNLUK ARASINDAKİ İLİŞKİ	35
3. BÖLÜM: YÖNTEM	39
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	39
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	39
3.3. ÖRNEKLEME İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER	39
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	41
3.5. VERİLERİN ANALİZİ.....	43
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	45
4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK YETERLİĞİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR	45

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	46
4.2. ÖĞRETMENLERİN İŞE TUTKUNLUK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR	69
4.2.1. Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar	69
4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE TUTKUNLUKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BULGULAR	81
4.3.1. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri ile Öğretmenlerin İşe Tutkunlukları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları	82
4.3.2. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerinin Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar	85
5. BÖLÜM: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER	87
KAYNAKÇA	95
EKLER:	108

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu	40
Tablo 2: Vizyoner Liderlik Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları.....	42
Tablo 3: İşe Tutkunluk Ölçeği Güvenirlilik Analizi Sonuçları	43
Tablo 4: Verilerin Çarpıklık Basıklık Testi	44
Tablo 5: Ölçek Ortalama Puan Aralıkları Tablosu.....	45
Tablo 6: Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Düzeyleri	46
Tablo 7: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine Yönelik t-Testi Sonuçları	47
Tablo 8: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Vizyoner Düşünme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	49
Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Kaynak Kullanma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.	50
Tablo 10: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri İletişim Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	50
Tablo 11: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Eyleme Yönelik Olma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	51
Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Risk Alma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	52
Tablo 13: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Karar Verme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	52
Tablo 14: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Güdüleme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	53
Tablo 15: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Vizyoner Liderlik Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	54
Tablo 16: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okullardaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri t-Testi Sonuçları.....	55

Tablo 17: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Vizyoner Düşünme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	56
Tablo 18: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Kaynak Kullanma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	57
Tablo 19: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri İletişim Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	58
Tablo 20: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Eyleme Yönelik Olma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	58
Tablo 21: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Risk Alma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	59
Tablo 22: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Karar Verme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	60
Tablo 23: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Güdüleme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	60
Tablo 24: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Vizyoner Liderlik Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	61
Tablo 25: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Vizyoner Düşünme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	62
Tablo 26: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Kaynak Kullanma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	63

Tablo 27: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri İletişim Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	63
Tablo 28: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Eyleme Yönelik Olma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	64
Tablo 29: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Risk Alma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	65
Tablo 30: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Karar Verme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları.....	65
Tablo 31: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Güdüleme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	66
Tablo 32: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Vizyoner Liderlik Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	67
Tablo 33: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine Yönelik t-Testi Sonuçları	68
Tablo 34: Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeyleri.....	69
Tablo 35: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarına Yönelik t-Testi Sonuçları	70
Tablo 36: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Dinçlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	71
Tablo 37: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Adanmışlık Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	72
Tablo 38: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Yoğunlaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	72
Tablo 39: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Toplam İşe Tutkunluğuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	73

Tablo 40: Aynı Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerine Yönelik t-Testi Sonuçları	74
Tablo 41: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Dinçlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	75
Tablo 42: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Adanmışlık Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	76
Tablo 43: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Yoğunlaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	76
Tablo 44: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Toplam İşe Tutkunluğuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	77
Tablo 45: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Dinçlik Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	78
Tablo 46: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Adanmışlık Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları	78
Tablo 47: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Yoğunlaşma Boyutuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	79
Tablo 48: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Toplam İşe Tutkunluğuna Yönelik ANOVA Testi Sonuçları.....	80
Tablo 49: Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğuna yönelik t-Testi Sonuçları	81
Tablo 50: Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri ile Öğretmenlerin İşe Tutkunlukları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 51: Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerinin Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları	85

ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 1: Lider ve Yönetici	10
----------------------------------	----



KISALTMALAR

ANOVA	:Analysis of Variance (Tek Yönlü Varyans Analizi)
Ark.	: Arkadaşları
Akt.	: Aktaran
Dfa	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
f	: Frekans
p	: Anlamlılık
r	: Pearson Korelasyon Katsayısı
ss	: Standart Sapma
sd	: Serbestlik Derecesi (Degree of Freedom)
t	: Hesaplanan t değeri
vd.	: ve diğerleri
%	: Yüzde

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ele alınmış, araştırmanın amacı belirtilmiş, önemi vurgulanıp sonrasında araştırmanın sınırlılıkları ve araştırma değişkenlerinin tanımları açıklanmıştır. Kavramsal çerçeve bölümünde, vizyoner liderlik kavramına yönelik tanım ve alt boyutlar ele alınmış, ardından vizyoner liderliğin öğretmenler ve okul yöneticileri açısından önemine değinilerek yapılan alanyazın çalışmaları genel hatlarıyla özetlenmiştir. Ayrıca alanyazında vizyoner liderlik ile diğer hangi değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği belirtilmiştir. Sonraki bölümde ise işe tutkunluğa ilişkin bilgiler, diğer değişken olan vizyoner liderlik ile ilgili başlıklara benzer şekilde ve sırada ele alınarak açıklanmıştır.

1.1. PROBLEM DURUMU:

Liderliğe ilişkin araştırmalar, yönetim, organizasyon alanı ve davranış bilimlerinde önemli bir yer tutmaktadır. 21. yüzyılda kendisini gösteren küresel değişim, eğitim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında yapılan liderlik çalışmalarına da yön vermiştir. Her alanda toplu bir şekilde yaşamını sürdüren insanların meydana getirdikleri topluluklar, kendilerine yol gösteren ve yöneten liderlere gereksinim duymaktadırlar. Ancak liderlik olgusu, farklı zamanlarda, farklı alanlarda ve durumlarda farklı özellikler gerektirmektedir. Bu nedenle tüm topluluklar veya gruplar için geçerli bir liderlik modelinin bulunmadığı, farklı işler ve durumlar için uygun liderlerin seçilmesi gerektiği söylenebilir. Eğitim yönetimine yönelik çalışmalarda en fazla ön plana çıkan liderlik türlerinden biri de vizyoner liderliktir (LeSourd ve Grady, 1991; Tasrim, 2017; Molina, 2018; Prasetya, 2019).

Bir eğitim kurumunda liderlik niteliği olan ve eğitim kadrosunun önemli bir parçası konumundaki okul yöneticisi, liderlik becerileri aracılığıyla öğrencilerin eğitim düzeylerini geliştirmede önemli bir role sahiptir. Öğretimde liderlik, öğrenci ve öğretmen faaliyetlerini, birlikte ulaşmak istedikleri bir hedefe götüren yönetici davranışı olarak tanımlanmaktadır. Bir eğitim kurumuna liderlik ederken okul yöneticisi, liderlik ettiği kurumun gelecek yönü olarak okulun vizyon ve hedeflerini belirlemede ana aktörlerden birisidir (Prasetya, 2019).

Vizyon sahibi bir lider, okulun vizyonunu anlatmak ve yürütmekle ilgilenmektedir. Okul yöneticileri, eylemleri sürekli olarak bu vizyonla uyumlu

şekilde gerçekleştirme çabasıdır. Ayrıca okul yöneticileri bu vizyonu nasıl uygulayacaklarına dair bir plan sahibi olmakla birlikte, her gün tüm paydaşları bu vizyona yönlendirmek için harekete geçmektedir. Okul yöneticileri sayesinde kuruma ait eğitim vizyonu tutarlı bir şekilde harekete geçirilmekte, tüm girişimler bu vizyona uyarlanmaktadır.

Çalışanları işe yöneltmenin en önemli yollarından biri, vizyon aracılığıyla ortak bir amaç edindirmek ve ortak eylemler gerçekleştirmektir. İş uygun şekilde gerçekleştirmek ya da en azından ihtiyaç duyulan sonuçları elde etmek, çalışanların tutkularına yönelik ilham vermeye dayanabilir. Ancak günümüzde çalışanların genellikle doğru bir rehberlik veya destek olmadan işlerine devam etmek zorunda kalmaları önemli bir problemdir. Bazı örgütler, maddi yatırımlar aracılığıyla teknoloji kullanımı ve eğitimlerle çalışanların görevlerini yerine getirmelerine destek vermektedir. Ancak birçok örgütün daha çok çalışanların “ne yaptıkları” ile ilgilendiği, çalışanlara “insan olarak” daha az ilgi gösterdikleri düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada vizyoner liderlik özelliklerinin, çalışanları işe yöneltme ve işe tutkunluklarını olumlu yönde etkileme konusunda etkili olacağı öngörülmektedir.

Örgütlerde işlerini hevesle ve tutkuyla gerçekleştiren çalışanların bulunması, günümüz iş dünyasındaki rekabetçi şartlarda başarıya ulaşan örgütlerin en temel özellikleri arasında yer almaktadır. Çalışanların, çalıştıkları kuruluşa bağlanarak işlerini daha da hevesle yaptırarak, onları işlerine tutkun kılacak birçok maddi ve manevi etmen bulunmaktadır. Yine çalışanların ortaya koydukları performansı etkileyen birçok etmen mevcuttur. Bununla birlikte insan sosyal bir varlıktır ve güdülenmeye ihtiyaç duyar. Tüm bunları irdeleyen, liderlikle ilgili araştırmaların bu bağlamda önemli veriler sundukları belirtilmiştir (Şen, 2019). Delong (2009) liderlik ve yöneticilikte açıkça yön belirlememe, misyon ve vizyon eksikliği, çalışanlara saygı duyulmaması gibi problemlere vurgu yapmıştır. Bu problemlerin, çalışanlarda işe tutkunluğu ve dolayısıyla çalışan performansını olumsuz etkileyeceği dikkate alındığında, vizyoner liderlerin çalışanlar için vizyon ortaya koyma ve yön verme özelliklerinin etkili olacağı tahmin edilmektedir.

Örgütsel yaşamda çalışanların işe tutkunlukları ve bağlılıklarının, iş başarısı için önemli olduğu kabul edilmektedir. Çalışanların işe tutkunlukları, farklı bireyler için farklı anlamlar ifade etse de sonuç olarak birey ile çalıştığı kurum arasındaki

ilişkiye dayanmaktadır. İş tutkunluğu yüksek düzeyde olan bir çalışan, işini ve işe ilişkin görevlerini gerçekleştirirken yüksek motivasyona sahip ve enerjik olabilir. Dolayısıyla bu çalışanlar genellikle daha fazla çaba harcamakta ve kendilerinden beklenenin ötesine geçerek işin başarısını gerçekten önemsemektedirler. Diğer bir ifadeyle, çalıştıkları örgütün amaçlarına ulaşmak için gönüllü olarak çaba göstermeye isteklidirler. Burada önemli olan husus, çalışanları bu çabaya yöneltme, motive etme ve amaçlara uygun bir vizyon ortaya koymaktır. Bu nedenle örgüt liderleri, çalışanlarının işe tutkunluğunu sağlamak için hangi becerilere ihtiyaç duymaları gerektiğini bilmelerini sağlama ve onlara bunu gerçekleştirmeleri için gerekli araçları ve bilgileri sağlama sorumluluğuna sahiptir.

Alanyazında işe tutkunluğa ilişkin araştırmalar, işe tutkunluğun: iş tatmini, örgütsel bağlılık ve vatandaşlık davranışı gibi istenen olumlu sonuçlarla pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalarda çalışanların iş tutkunluğu arttıkça daha üretken oldukları, daha yüksek sağlık ve refah düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir (Schaufeli ve Bakker, 2004; Bakker ve Demeouriti, 2008; Skaalvik ve Skaalvik, 2014; Çankır, 2016). Ayrıca finansal kazanımlar ile çalışan memnuniyeti, motivasyon ve işe tutkunluk arasındaki olumlu ilişkiler de ortaya konmuştur (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, Schaufeli 2009). Eğitim bilimleri alanında da işe tutkunluk ile öğretmenlerin performansı, örgütsel bağlılıkları ve liderlik stilleri arasında pozitif ilişki olduğunu belirten birçok çalışma mevcuttur (Bakker ve Bal, 2010; Çağlar, 2011; Ghadi, Fernando ve Caputi, 2013; Öncüoğlu, 2013; Sönmez, 2014; Kamanlı, 2015; Gökaslan, 2018; Korkmaz, 2018).

Öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin işe tutkunlukları ve liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların ise genellikle dönüşümcü liderlik (Vincent-Höper, Muser ve Janeck, 2012; Bae, Song, Park ve Kim, 2013), otantik liderlik (Seco ve Lopez, 2013; Kulophas, Ruengtrakul ve Wongwanich, 2015; Adil ve Kamal, 2016), karizmatik liderlik (Babcock-Roberson ve Strickland, 2010) üzerine odaklandığı görülmüştür. Vizyoner liderlik ve işe tutkunluk arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların sayısı diğer çalışmalara oranla sınırlıdır (Stanislavov ve Ivanov, 2014; Cheema, Akram ve Javed, 2015). Dolayısıyla, vizyoner liderlik tarzı ile çalışanların işe tutkunluğu arasında net bir kanıt bulunmamaktadır. Bunun yanı sıra vizyoner liderliğin bir dönüşümsel liderlik türü veya alt boyutu olduğu, ancak dönüşümsel liderlikten farklı olarak zamana ve geleceğin iyileştirilmesine

odaklandığı öne sürülmüştür (Taylor, Cornelius ve Colvin, 2014). Benzer şekilde Delong (2009) dönüşümsel liderlik modellerinin vizyoner liderliği, güçlendirilmiş takipçileri, örgütleri ve içindeki insanların dönüşümünü vurguladığını tespit etmiştir. Bu liderlik özelliklerinin, liderlik vizyonu, ortak hedefler ve tüm üyelerin gelişimi ve tanınması yoluyla inovasyonu ve değişimi teşvik eden bir işyeri ortamına odaklandığı belirtilmiştir. Türkiye'deki akademik çalışmalarda öğretmenlerin işe tutkunlukları ile vizyoner liderlik arasındaki ilişkiyi belirten bir çalışmaya rastlanmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın önemli bir başlangıç noktası olacağı düşünülmektedir.

Yurtdışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; dikkatleri üzerinde toplayan liderden, her koşulda çalışanları işe güçlü bir şekilde yönlmesi beklendiği, buradan hareketle de çalışanları motive ederek, duygusal olarak işe tutkun, geleceğe adanmış şekilde işletme vizyonunu anlayabilecekleri hale getirdiği belirtilmiştir (Kantabutra ve Avery, 2006). Farklı araştırmalar, vizyoner liderlerin işletme karlılığını başarıya doğru yönlendirmede önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (Breevaart ve ark., 2014). Burada vizyoner liderlerin yeteneklerini, güçlü vizyon ve çalışanları motive edici güç olmak üzere iki kaynaktan aldıkları savunulmuştur (Kantabutra ve Avery, 2011).

Cheema, Akram ve Javed (2015) çalışanların işe tutkunluğu ve vizyoner liderliğin (vizyon rehberliği ve duygusal bağlılık) müşteri ve çalışan memnuniyeti üzerindeki etkisi incelenmişlerdir. Yönetici ve çalışanlardan anket yoluyla ve müşteri yanıtlarıyla toplanan verilerin analizi sonucunda işe tutkunluk, vizyon rehberliği, duygusal bağlılık, müşteri ve çalışan memnuniyeti arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Stanislavov ve Ivanov (2014) yaptıkları fenomenolojik araştırmada liderlik stillerinin örgütsel kültür ve çalışan katılımı üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Derinlemesine görüşmeler sonucunda liderlik stillerinin farklılığının örgüt kültüründe ve çalışanların işe tutkunluk düzeyinde önemli değişikliklere neden olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışmada vizyoner liderlik stiline lider-üye arasında en üst düzeyde etkileşim oluşturduğu, emredici liderlik stiline ise en düşük düzeyde etkileşim yarattığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmalar ve bulgular, vizyoner liderlerin okullarında daha iyi çalışma ortamı yaratmak, iş stresini azaltmak ve yüksek iş tatmini yaratmak adına diğerk liderlerden ve bu liderlik yeterliklerini grteremeyen yöneticilerden kurumlarına yarar sağlamak adına farklı olacaklarına işaret etmektedir. Birlikte oluşturulan okul vizyonuna katkı sağlamak ve onu gerçekleştirmek için işine adanan öğretmenler de bunu yaparken vizyoner bir lider ile çalıştıklarında daha gayretli olabilirler. Çünkü vizyoner liderler, öğretmenleri bu hedefe ulaşmak konusunda güdüleyecek ve çalışma azimlerini arttıracaktır. Vizyoner liderin işine tutkun öğretmene yapacağı bu pozitif etkiyle kurum daha verimli bir çalışma ortamına sahip olacak ve bu da çalışanların yani öğretmenlerin performansına olumlu yansıyacaktır. Öğretmenlerin performanslarının ve iş hakkındaki olumlu görüşlerinin artmasının ise eğitim kurumunun çıktısı olan eğitim kalitesine aynı oranda yansıyacağı bir gerçektir. Bunun farkında olan ve vizyoner liderlik yeterlikleri yüksek okul yöneticileri eğitim kalitesini arttırmak amacıyla işe tutkunluk olgusunu etki altına alacak vizyoner davranışlar göstermekte istekli olabilir.

Yapılan açıklamalar ve literatür bulguları ışığında, liderlik stillerinin işe tutkunlukla pozitif ilişkili olduğu, ancak vizyoner liderliğin benzer bir etkisinin olup olmadığına yönelik çok az bulgunun olduğu görülmüştür. Diğerk araştırmalarda farklı liderlik türleri ve işe tutkunluğa yakın yavramların ilişkilerine bakıldığında da benzer ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Buradan hareketle okullarda yönetim bağlamında vizyoner liderlik yaklaşımının da öğretmenlerin işe tutkunluğuna olumlu bir etkisinin olabileceği düşünülebilir. Okullardaki yöneticilerin vizyoner liderliklerine dair ğretmen algılarının saptanması ve bu öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin belirlenmesi de Türkiye’deki okullar ve çalışanları olan yönetici ve öğretmenlerin çalışma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmamıza yardımcı olacaktır.

Özetle bu çıkarımdan hareketle yapılan bu araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır.

1.2.PROBLEM CÜMLESİ

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları, öğretmenlerin cinsiyetlerine, öğretmenlerin mesleki kıdemine, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına, görev yapılan okul düzeyine, öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süresine ve mezuniyet durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin işe tutkunlukları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine, çalışılan okuldaki öğretmen sayısına, görev yapılan okul düzeyine, aynı okuldaki çalışma süresine ve mezuniyet durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini yordamakta mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkiyi açıklamaktır.

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Vizyon, bir örgütün geleceğe yönelik ihtiyacı ve örgütün geleceğinin resmidir. Çünkü eğitim yönetiminde, okulların çağın koşullarına uyum sağlayabilme, karar süreçlerine katılma, iletişim ve hayata geçirilecek eylemler açısından vizyon, okul yöneticileri için merkezi bir roldedir. Vizyon, öncelikle arzulanan amaçlara giden yolda somut bir görüntü olması nedeniyle önemlidir. İkinci olarak kişisel açıdan doğan bir vizyonun örgüt üyeleri tarafından ortak ve paylaşılan bir vizyon haline dönüşmesi önemlidir (Çelik, 1997). Öte yandan eğitim reformlarının eyleme geçerek uygulanması ve bu reformların doğru öngörülerle başarıya ulaşması, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliliklerinin yüksek olmasıyla mümkündür. Burada okul yöneticisine atfedilen rolün önemi; okul personeli ve diğer tüm paydaşları aynı vizyona inandırmak ve aynı amaçların paylaşılması doğrultusunda

politikalar üretmektir (Doğan, 2016). Dolayısıyla bir okulun geleceği ve başarısının, vizyonun paylaşılmasına ve sürdürülmesine bağlı olduğu söylenebilir.

Vizyoner liderlikte etkililik, örgüt ortamında çalışanlara ilham kaynağı olmak, üyelerle örgüt içi olduğu kadar örgüt dışı hususlarda da ilgilenmek, örgütsel eğilimleri belirlemek ve örgütsel değişimi gerçekleştirmekle mümkündür. Vizyoner bir lider olarak örgüt yöneticisinin yönü tayin etme, değişim ajanı olma, rapörtörlük yapma ve öğretme işini ele alma gibi rolleri bulunmaktadır. Okul yöneticisi çalışanlarıyla birlikte bir bütün olarak, vizyonu hem zihinsel hem de kalben ne düzeyde paylaşabiliyorsa, örgütün hizmet kalitesinin de o düzeyde artacağı belirtilmektedir (Kalyoncu, 2008; Deniz, 2014).

Eğitim yönetimi bağlamında, vizyoner liderler, takipçileri konumundaki öğretmenleri işe motive etmek ve belirlediği vizyon doğrultusunda çalışma yaşamlarına bir anlam ve aidiyet katmayı hedeflemektedirler. Vizyoner liderler bunu çalışanların duygusal bağlılıklarını ve iş hakkındaki düşüncelerini kaynak alarak yapabilirler. Dolayısıyla çalışma hayatının tüm alanlarında çalışanların duygusal bağlılıkları lider için son derece önemlidir (Cheema, Akram ve Javed, 2015). Çünkü bu bağlılığın bir sonucu olarak çalışanlar, örgütün başarısı ve faydası için daha çok çaba gösterme eğiliminde olmakta ve yaptıkları işten hem fiziksel hem duygusal anlamda tatmin olabilmektedirler. Çok fazla emek ve kararlılık gerektiren eğitim süreci, öğretmenlerin bu işe adanmışlıkları ve dirençlerinin yüksek olmasıyla mümkündür. Öğretmenlerin işinde bir anlam bulması, işinde kendisini önemli hissetmesi ve işe katılımının yüksek olması, yaptığı işten mutluluk duyması sayesinde tükenmişlik yaşamalarının önüne geçilebilir ve pozitif bir örgütsel çıktı olan işe tutkunlukları artırılabilir. Alanyazında, yapılan araştırmalarda vizyoner liderlik yeterliğinin çalışanlarda olumlu davranışlar oluşturduğu saptanmış, ancak çalışanların işe tutkunluklarını nasıl etkilediğine dair açık bir bilgiye rastlanmamıştır. Dolayısıyla eğitim alanında okul yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışma, alanyazındaki bu boşluğu doldurması ve gelecek çalışmalar için bir çıkış noktası olması açısından da önemlidir.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma; 2019–2020 eğitim-öğretim yılında Afyonkarahisar’ın Sandıklı ve Dinar ilçelerindeki kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı olup, araştırmada kullanılmış olan veri toplama araçlarıyla ve verilerin çözümlenip açıklanmasında kullanılan istatistikî teknik ve yöntemlerle sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Vizyoner Liderlik: Gelecek zamanı farklı bir gözle süzerek, geleceği tasarlamayı ve örgütün de o geleceğe ulaşmasını sağlamayı amaçlayan liderlik modelidir.

İşe Tutkunluk: Çalışanların işlerinden yüksek haz alarak, işlerini yaparken fiziksel ve zihinsel olarak yorulmaması ve kendilerini işlerine adanması durumudur.

2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma değişkenleri vizyoner liderlik ile işe tutkunluk kavramları ve aralarındaki ilişkilere yönelik alanyazın açıklamaları yer almaktadır.

2.1. VİZYONER LİDERLİK

Liderlik kelimesinin temeli, Anglo-Sakson kökenli “leadere” kelimesine dayanmaktadır. Kelimenin anlamı ise insanları yolculuğa çıkarmak ve bu yolculukta yol göstermektir. Liderlik kelimesi, Türkçede önderlik kelimesinin karşılığıdır. Önder ise “güç, ün ve toplumsal konum itibarıyla belirli zaman ve durumlarda içinde bulunduğu grup ve toplumun davranış, tutum ve faaliyetlerini yönetme yeteneğini gösteren kişi” şeklinde tanımlanmaktadır. Tüm toplumlar için oldukça önemli olan liderlik kavramı ile ilgili yapılan çalışmalarda bu kavramın örgüt ve birey açısından önemi ele alınmaktadır (Özdilek, 2019).

Modern dünyada yönetimin daha etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için yöneten kişilerin vizyon sahibi ve etkin kişiler olması gerektiği kabul gören bir düşüncedir. Bu bakımdan lider ve yönetici gibi kavramlar günümüzde vizyon kavramı ile birlikte kullanılarak yeni bir bakış açısı yakalanmış, böylece vizyoner liderlik kavramı ortaya çıkmıştır. Liderlik hakkında çeşitli tanımlamalar olduğu görülmektedir. Ancak bu tanımlamaların da açık ve tam olmadığı, kişiden kişiye ve hitap ettiği gruptan bir diğerine değiştiği anlaşılmaktadır. Bu tanımlarda liderliğin farklı boyutları vurgulayan noktalarının bulunması, liderliğin her bir birey ve ortam için farklı özellikler taşımasından ileri gelmektedir (Bulut ve Uygun, 2010).

Çağımızda liderlik kavramının odak noktası olması nedeniyle her problem durumuyla ilgili liderlik teorileri ortaya atılmıştır. Örgütlerin gelecekte yaşayabilecekleri sorunlar ele alındığında ise vizyoner liderlik bu problemlerin çözümünde işaret edilen liderlik modeli olmuştur. Vizyon, geleceği düşlemek ve tasarlamaktır. Tasarlanan vizyonsa, rüyaya dalmaktan ziyade, geleceği kurgulamaktır. Vizyonu olan liderler toplumlarının ve kurumlarının geleceğini şekillendiren kişilerdir. Vizyon sahibi liderler toplumlarının geleceğini öngören, örgütün geleceğiyle ilgili güven veren bir vizyon ve hedefler dizisi belirlemeyi ve insanları da bunları gerçekleştirmek üzere motive etmeyi kapsamaktadır. Okuldaki eğitim sürecinde meydana gelen çeşitli sorunları çözmek ve devamlı olarak eğitimin

kalitesini arttırmak amacıyla: etkili, yaratıcı, vizyon sahibi, güdüleyici, bilgili ve ilkeleri olan yöneticilerin kurumları yönetmesi oldukça önem arz etmektedir. (Aksu, 2009a).

Liderlik ile ilgili bir diğer önemli bir nokta, yöneticilikle liderlik arasında belirli farklar olmasıdır. Her yönetici lider özelliği taşımamakla birlikte her liderin de yöneticilik vasıflarını tam olarak taşımayacağı bir gerçektir. Bu doğrultuda en ideali yönetici liderdir. Bu iki kavram arasındaki temel fark güç ve otorite kavramları ile oluşmaktadır. Lider olan kişi gücünü kendini izleyen kişilerden alırken yönetici yasal güç otoritesini ve makamını kullanmaktadır. Lider ve yönetici arasındaki temel farklar aşağıda yer alan şemada ayrıntılı olarak verilmektedir (Özdilek, 2019).

	Liderlik	Yöneticilik
Gündem Oluşturma	Gidilecek Yönü Tayin Etme Çoğunlukla gelecek için bir vizyon yaratarak bu vizyonun gerçeğe dönüşmesi için gereken hamleleri ve değişiklikleri yapmak.	Planlama ve Bütçeleme İstenen sonuca ulaşmak için ayrıntılı basamaklarla zaman çizelgesi oluşturma ve bunu uygulamak için gereken kaynakları ayırma.
Gündeme Alınan Gerçekleştirmek için İnsan Ağları Oluşturma	İnsanlara Nizam İçinde Çalışmak Üzere Düzen Vermek Vizyonu kabul eden ve anlayan ve bu vizyonun gerçekleşmesi için ortak çalışan kitlelere tahayyül edilen yön istikametinde düzen vermek.	Organize Etme ve Personel Planda ihtiyaç duyulanları başarmak amacıyla bazı yapılar oluşturma; bu yapıların görevini yapabilmesi amacıyla yetki ve sorumluluğunu devretme, insanlara görevlerini yaparken klavuzluk edecek sistem ve davranış şekilleri oluşturma.
Uygulama	Motivasyon Kazandırma ve Esin Kaynağı Verme Bireyleri karşılaştıkları insani, politik ve kaynak bulma sorunlarına karşı onları yenmeye gayret göstermek üzere güdüleme, ve bu sorunların üstesinden gelinebilecek sınırlılıklar olduğu bilinci kazandırma	Denetim Altında Tutma ve Problem Çözme. Planlara ait bazı detayları, sapmaları ve sonuçları göz önünde bulundurma ve problemleri çözmede gereken planlamayı ve örgütlemeyi sağlama
Sonuçlar	İhtiyaç duyulan değişikliklerin sağlanmasında gereken etkililiğe sahip olma ve bu değişiklikleri yapma potansiyelini barındırma.	Gerçekleşecek olayları tahayyül ederek talimatların aşama ve derecelerini belirleme. Örgütten beklenenleri tutarlı bir şekilde gerçekleştirme.

Şekil 1. Lider ve Yönetici (Özdilek, 2019).

Vizyon, diğer tüm yöneticiler gibi okul yöneticileri açısından da oldukça ciddi bir kavramdır. Okullar da diğer tüm örgütler gibi vizyon sahibi olduğunda daha iyi yönetilebilir. Vizyona sahip bir okul lideri sahip olmayan bir lidere göre farklı davranabilir. Bunun sebebi ise vizyonun, liderlik davranışının oluşumuna etkide bulunan ana unsurlar ile yakından ilgili olmasıdır.

Eğitim kurumlarında bir vizyon tasarlanmadan önce vizyonun neden tasarlanacağını anlatılması gereklidir. Eğitim örgütünün üyeleri: öğretmenler, öğrenciler, veliler, çalışanlar bu vizyonu anlamalı ve bilmelidirler. Eğitim kurumlarındaki herkesin de anladığı şekilde vizyonu ifade etmesi gerekmektedir. Son olarak vizyon için eğitim kurumu ve çevresindekilerin de fikirleri dikkate alınarak herkesin kararda bütünleşmesi ile ortak vizyon belirlenir, yapısı betimlenir ve vizyon artık dökümanlaşmış ve eğitim örgütü için kabul edilir bir duruma gelmiştir (Acar, 2006). Dolayısıyla vizyoner lider konumundaki okul yöneticileri, okulların ilerleyeceği çizginin yönünü belirlemek, öğrenci, öğretmen, veli ve tüm paydaşları ortak bir vizyonda bir araya getirmek, amaçları gerçekleştirme doğrultusunda kurumdaki her bireyi motive etmek ve onlara ilham vermek sorumluluğuna sahiptir.

Liderlik davranışı bir kaynak olarak görülürse, vizyon bu kaynakta temel bir dinamik olacaktır. Vizyoner liderlik bu bağlamda diğer liderlik türlerinden daha özel bir anlam ve bir sinerji içermektedir. Vizyoner liderlikte kaynak, vizyonun kendisi olacaktır. Vizyonu anlamak, vizyoner liderlik kuramının içinde barındırdıklarını benimsememize yardımcı olacaktır (Çelik, 1997). Vizyoner liderliğin ne olduğuna ve özelliklerine ilişkin açıklamalara bir sonraki başlıkta yer verilmiştir.

2.1.1. Vizyoner Liderlik Kavramı

Vizyoner lider, hangi ihtiyaçların yerine getirileceğini, işlerin nasıl yapılacağını ve bitmiş olan bir ürüne nasıl bakılması gerektiğini bilen kişidir. Vizyoner lider için, işleri yoluna koyma süreci sürekli devam eden bir süreçtir ve vizyoner liderin yönettiği okul olgusu sürekli değişen ve gelişen bir örgütsel sürecin parçasıdır (Aksu, 2009a). Sashkin, yerine getirilmesi planlanan amacı açıkça betimleyen, bu amaç doğrultusunda örgütün sahip olduğu kültürün de dönüşümünü gerçekleştirmeyi görev olarak bilen kişileri vizyoner bireyler olarak tanımlamıştır (akt. Aksu, 2009b).

Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik, liderin öğretmenleri etkili bir şekilde motive etmesi ve örgütte değişime açıklık felsefesiyle inovasyonu başarmak için geliştirdiği yetenek ve beceriler bütünüdür. Benzer şekilde örgütsel düzeyde vizyoner olmak, yöneticinin işbirliği yaptığı ekibiyle gelecekteki projeksiyonlara yanıt veren reformları, değişiklikleri ve yeni paradigmaları konsolide etme kapasitesiyle ilişkilidir. Ayrıca vizyoner lider, çalışanların mesleki gelişiminde ve yeterliliklerinde de motivasyonu sağlama kapasitesine sahiptir. Bu özellikler, günümüzde eğitim kurumlarında gerekli olan etkililiğin kaynağı olarak hizmet etmektedir (Molina, 2018).

Vizyoner lider, eylemci felsefe ve buna paralel davranış kalıbını hala kullanabilmekte iken, kazanılması imkânsız savaşımlara girmez. Vizyoner liderler, bir anda birden fazla iş görebilirler. Sadece birkaç iş başarı ile bitirseler dahi devam eden birden fazla projeleri bulunmaktadır. Vizyoner liderler çok aktif ve canlıdırlar. Kendini takip edenlerin işleriyle onların, kardeşlerinin ve gelecekteki çocuklarının faydalarına olacak bir yaklaşım sergilemektedirler. Vizyoner liderler aynı zamanda yetenek ve deneyimleri ile güvenilir kişilerdir. Altun (2003) vizyoner liderlik ve dönüşümcü liderlik kavramlarını, liderin bir dönüşüm ve vizyona sahip olması ve bu vizyonu kendisini izleyenler ile paylaşması yönünden benzer nitelikte bulmuştur.

Vizyoner liderler, kendilerini izleyen kişilerin birbirleri ve çevreleri ile etkileşimleri bağlamında sahip oldukları düşünceleri geliştirmeleri için gerekli olan sosyal ihtiyaçlar, genel durum, problemlerin ve vizyona yönelik çözümler için anladıklarını ortaya koyarak, izleyenleriyle birlikte hareket ederler. Söz konusu vizyon, geçmişte yaşanan deneyimlerin, mevcut olanakların, temel değerlerin ve kültürel geleneklerin bir yansıması olarak kabul edilmektedir (Doğan, 2016).

Vizyon, vizyoner liderlerin çalışanları motive etmesi için bir araç görevi görmektedir. Vizyoner liderler, örgütün vizyonu aracılığı ile çalışanların, örgütün amaçlarına odaklanmalarını sağlarlar. Bu süreçte vizyoner liderler, çalışanlarını dinleyerek kişilerin değerlerine saygı duyarlar. Böylece daha güçlü bir lider karakteri oluştururlar. Çalışanlar, değerlerine saygı duyulduğunu gördüklerinde lider tarafından belirlenen vizyonu sahiplenirler ve bu doğrultuda daha fazla çaba göstermeye başlarlar. Bununla birlikte, belirlenmiş olan vizyon yalnızca üst kademelerde kalmamalı ve örgütün geneline yayılması sağlanmalıdır. Bu kapsamda

vizyonun ve değerlerinin herkese iletildiğinden emin olunmalıdır (Tekin ve Ehtiyar, 2011).

Vizyoner lider kavramı, örgütlerin geleceğine yönelik belirsizlikleri gidermesinde ortaya koyduğu başarı bakımından oldukça önemlidir. Örgütlerin geçirdiği hızlı değişimler aynı zamanda geleceğe yönelik kararları da tesir altına almaktadır. Meydana gelen bu hızlı değişimde örgütleri, izleyenlerince de kabul gören bir vizyonla geleceğe götüren ve belirsizliklerden arındıran vizyoner liderler, geleceğin liderleridir (Deniz, 2014).

Vizyoner liderliğin üç temel rolü olduğu belirtilmiştir. Bu roller, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmak şeklindedir.

Yolu Görmek: Vizyoner bir lider için yolu görmek oldukça önemlidir. Yol, betimlenen bu vizyonun gelecek görüntüsü ve ulaşılabilecek hedef olarak değerlendirilmektedir. Vizyoner lider farklı yollar arasında en uygun yolu seçebilmelidir. Ancak geleceğe yönelik bir projesi ya da tasarımı olmayan liderler yolu görme kaygısı taşımaktadır. Geleceği hayal etmeyen ve program dâhilinde ilerlemeyen liderler yolu hiçbir şekilde göremez. Yolu görmek aynı zamanda sezgisel bir gücü de gerektirmektedir. Düşünce ve sezgi gücüyle geleceği görebilen liderler başarılı olabilir. Yolu görmekte, liderler tarafından bir nevi geleceğin haritasını çizilir. Bu harita diğer bir deyişle vizyondur. Vizyon sayesinde izlenecek yol da belirginleşmiş olur (Hamedoğlu, 2001).

Yolda Yürümek: Vizyoner liderin başarısı yalnızca yolu görmesi ile ölçülmemektedir. Liderin yolu görebilmesiyle birlikte yolda yürüyebilmesi de önemlidir. Yolu görüp de yürüyemeyen liderin bu vasfından şüphe duyulması kaçınılmaz olacaktır; çünkü yolda yürüyebilmek, yolu görmek kadar önemlidir. Liderin yolda yürüyebilmesi aynı zamanda kararlılığını da göstermektedir. Belirlenmiş olan vizyona ancak yolda yürüyerek ulaşılabilir. Görünen yol ile yürünen yolun ayrı olduğu durumlarda vizyona ulaşamamaktadır. Vizyonları yüzünden başarısızlığa uğrayan çokça lider olduğu gibi, vizyonları sayesinde ilerledikleri yolda güç kazanan birçok lider de bulunmaktadır (Tomaç, 2013).

Yol Olmak: Yol olmak vizyoner liderliğin üçüncü önemli rolüdür. Vizyoner lider, vizyonu ile kişileri arkasından sürükleyebilir. Bu tür liderler vizyonları ile yeni

yollar açabilirler. Yol olmak aynı zamanda yol açmaktır. Vizyoner liderleri izleyen kişiler, liderin açtığı yoldan ilerlemektedirler. Ancak yol olmak liderin ciddi fedakârlık yapmasını da gerektirmektedir. Bu doğrultuda lider gerekli durumlarda hayatını ortaya koyarak risk alabilir ya da vizyonu gerçeğe taşımak uğruna hayatını yitirebilir. Fakat vizyoner lider vizyonun gerçekleştirilebilmesi için güvenli bir yol bulmak için uğraşır. Düşünce ve sezgisi ile yol olan lider vizyona ulaşılmasını sağlamaktadır. İzleyenler vizyoner liderlerin önde yürüyerek açtıkları bu yolda, huzur içinde ilerleyebilir ve yolun götürdüğü hedefe ulaşabilir (Deniz, 2014).

Yapılan açıklamalardan hareketle, vizyoner liderleri diğer liderlerden farklılaştıran özelliklerinin belirli bir vizyon ve amaç doğrultusunda diğerlerine yol gösterme, bu yolda birlikte ilerleme ve yolda ilerlerken takipçilerini sürekli güdüleme gibi beceriler olduğu ortaya çıkmaktadır. Gerektiğinde risk alarak ve sezgilerine güvenerek önemli kararlar verebilen vizyoner liderler, hem yürüyecekleri yolu önceden hayal ederek uygun hedeflere ve bunlara ulaşılacak yolları öngörmekte, hem de çizdikleri yolda ilerlerken çevresindeki çalışanların da bu yola tutkulu bir şekilde bağlanmalarını ve güdülenmelerini sağlamaktadır.

2.1.2. Vizyoner Liderlik Kavramının Tarihçesi

Liderlik yaklaşımları birçok dönemde incelenmiştir. 1940'lı yıllara kadar "Özellikler Yaklaşımı" kapsamında liderliğin doğuştan geldiği savunulmuştur (Rost, 1993). 1940-1960 yılları arasında ise liderin etkinliğini, liderin davranış biçimine bağlayan "Davranışçı Yaklaşım" ortaya çıkmıştır (Bacanlı, 2012). Ardından 1960-1980 yıllarında liderin etkinliğini, liderin durumlara göre nasıl davrandığıyla ortaya koyan "Durumsalcı Yaklaşım" benimsenmiştir (Fişek, 2005). 1980'lerden itibaren liderin daha ziyade vizyon oluşturma niteliğine odaklanan, "Yeni veya Vizyoner Lider Yaklaşımı" hayata geçmiştir.

1980 sonrası, özellikle liderlik anlayışının nasıl bir değişime uğradığı ya da vizyoner liderliğin neyi ifade ettiğine vurgu yapılmaktadır. 1980'lerde, lider, "büyük insan" olarak anlaşılmakta ve bu bakımdan lider her istediği karşılanması gereken kişi olarak yansıtılmaktaydı (Bulut ve Uygun, 2010).

Liderlik hususunda yapılan çalışmalarda, özellikle 1990'lı yıllarda vizyoner liderlik kavramının önemi artmıştır. Vizyoner liderliğe verilen bu önem, örgütlerin

geleceğe yönelik belirsizliklerini gidermek amacına paralel biçimde gelişmiştir. Sürekli biçimde ve hızlı bir değişim sürecini deneyimleyen örgütleri ileriye götüren ve onları belirsizliklerden arındıran kişiler, geleceğin liderleri olarak tanımlanan vizyoner liderlerdir (Ayaz, 2006).

2.1.3. Vizyoner Liderliğin Alt Boyutları

Literatürde vizyoner liderliği oluşturan alt boyutlar, vizyoner liderliği tanımlayan farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Sabancı (2007) tarafından belirtilen vizyoner liderlik boyutları: risk alma, vizyoner düşünme, karar verme, iletişim, eyleme yönelik olma, kaynak kullanma ve güdüleme olmak üzere yedi boyuttan meydana gelmektedir.

2.1.3.1. Vizyoner Düşünme ve Fikir Verme

Vizyoner liderler, çalışanlarını varsayımlara meydan okumaları, dünyayı yeni açılardan görmeleri ve mevcut klişeleri veya genellemeleri sorgulamaları için teşvik ederler. Liderin fikirleri, çalışanların kendi fikirlerinden farklı olabilir. Ancak vizyon sahibi bir lider, vizyoner liderlerin çalışanlara gösterdiği yüksek güven ve bağlılık nedeniyle onları ikna edebilir (Dhammika, 2016).

2.1.3.2. Kaynak Kullanma

Vizyonun, lider tarafından çalışanların enerjisi ve örgütün kaynakların belli bir hedef doğrultusunda harcanacak şekilde düzenlenmesi, herkesin dikkatini çezecek şekilde gelecek imajının tasarlanması, tartışılması ve eksiksiz olarak belirlenmesi gerekir (Hackett ve Spurgeon, 1996, s.6). Örgüt kaynaklarını verimli kullanma, vizyonun gerçekleşmesi doğrultusunda tüm kaynaklara güç verme, bilgi ve kaynak temini sağlayarak personel güçlendirme gibi eylemler bu kapsamda incelenebilir (Tekin ve Ehtiyar, 2011).

2.1.3.3. İletişim

Bir vizyonun, lider tarafından geliştirildikten sonra takipçilere etkin bir şekilde iletilmesi gereklidir (Carton, Murphy ve Clark, 2014). İletişim bir örgütün istenen sonuçlara ulaşmasıyla doğrudan ilgilidir ve bu nedenle takipçilerin performanslarını bu hedeflere uyarlamalarına yardımcı olabilmektedir. Bunun

sağlanması ancak vizyonun tam olarak neyi gerektirdiğinin bilinmesiyle mümkündür. Diğer bir deyişle, bir liderin bir vizyona sahip olması yeterli değildir. Bir vizyonun etkili olması için başkalarına da aktarılması gerekmektedir (Mascareno, Rietzschel ve Wisse, 2020). Vizyoner mesajlar ileten liderlerin, sözel olmayan ifadeyle karakterize edilen bir sunum tarzı kullanarak, lider karizması ve liderlik etkinliğine ilişkin yüksek düzeyde olumlu takipçi algıları ortaya çıkardığı görülmektedir. Kısacası vizyoner liderlik davranışının etkililiği, büyük ölçüde mesajların iletiildiği sözel olmayan ve duygusal iletişim becerilerine bağlıdır (Groves, 2006). Liderlerin ikna becerileri de bu sürecinin bir parçasıdır. Vizyoner liderlerin, kolektif bir geleceğin gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaları için takipçileri ikna etmeleri gereklidir (Dvir, Kass ve Shamir, 2004). Vizyon sahibi bir lider bunu yaparak, bireylere bir amaç duygusu vermekte ve insanların ait olma ihtiyacının karşılanmasına aktif olarak katkıda bulunmaktadır. Oswald, Mossholder ve Harris'e (1994) göre, bir vizyonun benimsenmesi ve göze çarpması için, örgüt üyeleri net bir vizyonun ifade edildiğini, örgüt liderliğinin vizyonu paylaştığını ve vizyonun uygun olduğunu hissetmelidir. Vizyoner liderler, imaja dayalı retorik kullanarak ve takipçilerin nihai hedeflere ulaşma yeteneklerine tutku ve güven göstererek takipçileri ikna etmektedirler (Carton, Murphy ve Clark, 2014).

2.1.3.4. Eylem Yönelimli Olma

Vizyoner liderler güçlü inançları, kanaatleri ile güdülenerek ve kişisel değerlerinden ilham alarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik bağlılık duymaktadırlar. Vizyoner liderler açık ve paylaşılan bir okul ideolojisinin önemini farkında olup, bu ideolojinin canlılığını korumasına yönelik teşvikleri harekete geçirmektedir. Bu liderler, gelecekte daha iyi bir okul imajının hayalini kurmakta, bu hayali somut hale getirmek ve vizyonu gerçekleştirmek için personel yardımı ile güçlü bir şekilde eyleme yönelmektedirler (LeSourd ve Grady, 1991).

Hedefe yönelik olma, “daha yüksek bir hedef ve işte motive edici bir gücü temsil eden, değerli bir sonuca dair paylaşılan fikir” olarak tanımlanmaktadır (West, 1990, s. 310). Eyleme yönelimin olması, ekip üyelerinin vizyon ve hedefler ile hemfikir olduğunda, bunların açık ve değerli olduklarını fark ettiklerinde var olduğu ileri sürülmüştür. Muhtemelen vizyoner liderler eşliğinde takipçiler, hedeflerine vizyon doğrultusunda yönelmekte, çünkü hepsi kendilerine ait olarak benimsedikleri

kolektif geleceği sürdürmek için motive olmuş hissetmektedirler (Stam, Lord, Van Knippenberg ve Wisse, 2014).

2.1.3.5. Risk Alma

Bu boyut, vizyoner liderlerin hedefe ulaşmak için gerekli riskleri almaya ne kadar istekli olduklarını göstermektedir. Risk almaya istekli olmak, olayların akışının vizyon lehine çalışacağına güvenmekten kaynaklanmaktadır. Vizyoner liderler, yalnızca hatalara izin vermekle kalmayıp aynı zamanda pratik risk almanın bir işareti olarak hataları olgunlukla karşılayan ve onları, yaratıcı sürecin kaçınılmaz bir parçası olarak gören bir tutuma sahiptirler. Öğrenmenin önemini farkına varan vizyoner liderler, risk almaya yönelik isteklilikle birlikte başkalarını yeni şeyler öğrenmelerini sağlayacak riskler almaya teşvik edebilir (Stoner-Zemel, 1988).

Vizyoner liderler sıra dışı davranarak, çalışanlar tarafından fedakârlık olarak algılanabilecek bazı davranışlar sergileyebilirler. Liderin bakış açısından bu davranışlar bir fedakârlık olarak adlandırılmayabilir. Bu kapsamda lider tamamen vizyon odaklı davranmaktadır. Bu davranışlar lider tarafından hesaplanarak gerçekleştirilmektedir. Vizyoner liderler, seçenekleri dikkatlice değerlendirmektedir. Bu doğrultuda risk alma davranışı, değişimi ve yeniliği teşvik etmeye ve olasılıklara karşı meydan okumayı sağlamaktadır (Dhammika, 2016). Bir eğitim örgütünde vizyoner liderliğin gelişimi, eğitim için en iyi tekniklerin ve yöntemlerin kullanılmasını sağlamak amacıyla idari personeli, onlarla birlikte çalışan aktörler üzerinde etki yaratmaya yöneliktir. Vizyoner liderliğin şartlarından biri olan risk alma boyutu açısından yenilikçiliğin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Molina, 2018).

2.1.3.6. Karar Verme

Liderlikte en önemli özelliklerden biri, karar verme ve verilen kararları uygulayabilme gücüdür (Şişman, 2012). Vizyon, örgüt kültürüyle ilişkili olup karar verme sürecine katkı sağlayabilir (Çelik, 1997). Örgütlerde ve çevrelerinde ortaya çıkan hızlı değişim, örgütlerin geleceğini tasarlarlarken bazı kararlar vermelerini gerektirmektedir. Bu değişim yaşanırken vizyoner liderler, paylaşılan vizyonla örgütü geleceğe taşıma ve bireyleri harekete geçirme becerisine sahiptir (Argon ve Kaya, 2020). Çalışanların değişime direnç gösterdikleri ve geleceğe yönelik

belirsizlikler yaşadıkları durumlarda, vizyoner lider çalışanların da karar verme sürecine katılımlarını sağlayarak bu kararların benimsenmesini ve başarılı şekilde uygulanmasını sağlayabilirler (Zeyrek-Şirin, 2019).

2.1.3.7. Güdüleme

İçsel motivasyon, kişiye özel ve tatmin bekleyen ihtiyaçları karşılamak için oluşan ilgi, merak, istek gibi etkilerle ortaya çıkan tepkiler şeklinde tanımlanmaktadır (Uygun ve Bulut, 2019). Çalışanlarda içsel motivasyonu artırmak, bireylerin dış etkenler olmaksızın kendi istekleri ile hareket etmesini sağlamaktadır. Vizyoner liderler çalışanlarına bağımsız olma, kendilerini ispatlama, sorumluluk üstlenme, saygınlık kazanma fırsatı gibi ihtiyaçlarına yönelik olanaklar tanıyarak yapılan işin bağlılıkla ve keyifle gerçekleştirilmesine katkıda bulunmaktadırlar. Her ne kadar ekonomik araçlarla dışsal motivasyon sağlansa da öğretmenlerin işe tutkunluklarının içsel değerlerle daha fazla ilişkili olması nedeniyle vizyoner liderlerin içsel güdüleyiciler kullanması gerektiği söylenebilir. Örgüt çalışanlarının vizyon doğrultusunda gerçekleştirdikleri çabaların ödüllendirilmesi de güdüleyici eylemlerdendir.

2.1.4. Vizyoner Liderliğin Yöneticiler ve Öğretmenler İçin Önemi

Değişim, özellikle de teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte eğitim kurumlarını da etkilemektedir. Bu değişim süreci eğitim kurumlarının yeniliklere cevap vermesini de zorunlu kılmaktadır. Bu sebeple okul personelinin örgütün amaçları doğrultusunda bir araya gelmesi, örgüte bağlılık derecelerinin çok yüksek olması hatta kendilerini örgüte adanmaları çok önemlidir. Bu çerçevede okul yöneticilerinin rolleri ve kişilerin beklentileri de karmaşılaşmaktadır. Okul yöneticilerinin başarıyı sağlayabilmeleri için liderlik yapmaları ve kendilerini devamlı olarak geliştirebilmeleri oldukça önemlidir. Yönetim sürecinde karşılaşılan sorunlarla başa çıkılması ve okulun eğitim kalitesinin devamlı artırılması için üretken, etki sahibi, vizyoner, motivasyon aşılayan, bilgili ve prensipli liderlerin örgütlerine klavuzluk etmesi gerekmektedir (Şen, Ateşoğlu ve Akdoğan, 2017).

Okul yönetimi, okul amaçlarının gerçekleştirilmesinde birinci derecede sorumludur. Okul yönetimi müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarında oluşur. Ancak okul müdürleri okullarda öncelikle lider olarak görülen kişilerdir.

Okul müdürleri görevlerine atama ile gelmektedir. Bu nedenle gücünü resmi, sosyal ve teknik yetkilerden alan bir üst amir özelliği taşır. Okul müdürünün resmi yetkileri, onlara bulunduğu makamca tanınmıştır. Sosyal yetkileri ise, birlikte çalıştığı çevre ve personelinen, teknik yetkileri ise yönetimle alakalı bilgi ve becerilerisinden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin etkili bir lider olarak tanımlanabilmesi için bu yetkilerin tümünü elinde bulundurması gerekmektedir (Akçakoce ve Bilgin, 2016).

Okul yöneticileri lider olmakla birlikte kurumun başı olarak da görev yaparlar. Kurumun en önde gelen kişisi olma ve bir lidere dönüşülmesi sürecinde bazı eylemlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunlardan ilki eğitime yönelik temel değerlerin ve ideallerin benimsenip davranış haline getirilmesidir. Söz konusu bu değer ve idealler kişinin değeri, işbirliği, okulun verimi, öğrencinin gelişimi olarak ifade edilebilir. İkinci eylem ise okulun amaçları ile personelin ihtiyaçlarının dengelenmesinin gerçekleştirilmesidir. Üçüncüsü ise bireyler arasındaki ilişkilerin iyi bir şekilde yönetilmesi ile okulda olumlu bir havanın sağlanmasıdır. Okullarda yaşanan sorunların üstesinden gelebilmek ve okulun devamlı olarak gelişebilmesini sağlamak için etkili, yaratıcı, bilgili, ilkel ve vizyoner liderlik özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç vardır (Özdilek, 2019).

Okul yöneticilerinden beklenen liderlik özellikleri eğitim dünyasında da standartlaştırılmıştır. ISLLC (The Interstate School Leaders Licensure Consortium) tarafından geliştirilmiş olan standartlardan ilki kapsadığı vizyoner liderlik alanı dâhilinde okul yöneticilerinin başarılı olabilmeleri için bilgi, inanç ve performans olmak üzere belirlenen üç alt boyutun kapsadığı davranışlara sahip olması gerekmektedir (Buharalıoğlu, 2014):

ISLLC, bilgi boyutuna göre okul yöneticisinin: çoğulcu bir toplumda öğrenme ile ilgili amaçların, geliştirici ve tamamlayıcı stratejik planlamaya ait ilkelerin, ve sistem teorisinin hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini vurgular. Bunlarla birlikte bir okul yöneticisi: bilginin kaynakları, veri toplama ve analiz etme stratejileri, etkili iletişim ve uyumsuzluk yönetimi ve etkili uzlaşma ve müzakere becerileri hakkında da bilgi sahibi olmalıdır.

İnanç boyutuna göre ise okul yöneticisi: her çocuğun eğitilebilirliğine, eğitim kalitesinin artması için okul vizyonuna sahip olmanın önemine, sürekli

geliştirilebilen bir okul anlayışına, okul toplumunun tüm üyeleri tarafından katkı almaya ve öğrencilerin başarılı birer yetişkin olabilmeleri için egereken bilgi, beceri ve değerleri edinmelerini kesin olarak temin etmeye inanmalıdır. Bir okul yöneticisi bunlarla birlikte kendi değer inanç ve uygulamalarını sürekli revize etmek konusunda istekli olmalı ve bireysel, örgütsel başarı ve performansı artırmak için yapılması gerekenlerin farkında olmalıdır.

Performans boyutuna göre bir okul yöneticisi: okul personeli, öğrenciler, veliler ve topluma, okulun vizyonu ve misyonunun benimsetilmesi, vizyon ve misyonun benimsenmesinde çeşitli sembol, seremoni ve benzer etkinliklerin kullanılması, okul vizyonunun temelini, tüm ilgili kesimler hesaba katılarak tasarlanmış olması süreçlerinin gerçekleştirilmesini sağlamalıdır. Okul toplumunun üyelerinin, vizyona ulaşma yönündeki katkılarının tanınması, bütün kesimlerin, okulun vizyonu ve misyonu ile ilgili gelişmelerden bilgi sahibi yapılması, okul toplumunun okul geliştirme çalışmalarına dâhil edilmesi, okul vizyonunun eğitim programlarını, planlarını ve etkinliklerini şekillendirmesi süreçlerinin başarıyla tamamlanması da okul yöneticisinin performans boyutundaki diğer görevlerindendir. Okul yöneticisi bu boyutta vizyon ve amaçlara ulaşma yolunu açacak hedef ve stratejilerin açıkça ifade edildiği bir uygulama planını geliştirecek, öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili değerlendirmeye dönük bilgilerinin okulun vizyon ve misyonunun geliştirilmesi amacıyla kullanacak, okulun vizyon ve misyonunu gerçeğe taşımaktaki engellerin aşılması ve bunun için gereken kaynakların kullanılacaktır. Son olarak performans boyutunda okul yöneticisi okulun vizyon ve misyonu ile ilgili yol haritalarının düzenli olarak izlenmesi, gözden geçirilmesi ve düzeltilmesini sağlamanın önündeki engellerin kaldırılması süreçlerini gerçekleştirmelidir.

Vizyoner lider özelliği taşıyan bir okul müdürü, öğretmen ve okul yöneticileri arasında yaşanan problemlerin en iyi yoldan çözülebilmesi için bir hedef belirleyecektir. Yeni belirlenen hedef, öğretmenlerin ve yöneticilerin ilgilerini çekerek, onların problem yaratan sorunlardan uzaklaşmalarına yardımcı olacaktır. İleriyi görebilen bir lider bu yolla okulundaki çalışanların potansiyelini iyi bir şekilde kavrayarak, onları mevcut performanslarıyla ortaya koyduklarından çok daha fazlasını yapabileceklerine ikna etme yeterliğine sahiptir. (Durukan, 2006).

Öğretim liderliği davranışı yalnız yöneticiler değil öğretmenlere de uyarlanabilir. Zira öğretmenler sınıflarında eğitim ve öğretim hedeflerini gerçekleştiren liderlerdir. Öğretmenler sınıfta liderin kendileri, eğitim örgütünde ise yöneticiler olduğunu fark edebilirler. Öğretmenlerin bu liderlikte görev dağılımının farkında olması önem arz etmektedir. Çünkü öğretimsel liderliğin meşruluğu öğretmenler tarafından onaylandığında, okul örgütünü ileriye taşıyacaktır. Bu kabullenme, yöneticiye okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirirken kolaylık tanıyacak, öğretmenin liderlik rollerini sınıf düzeyinde gerçekleştirmesine olanak sağlayacaktır. Yönetici, öğretimsel liderlik rollerini okul boyutunda gerçekleştirirken öğretmenler de hem okulda hem de sınıfta bu rollerini yerine getirirler. Sınıflarında lider olan öğretmenler, doğaları gereği öğretimsel liderlikte de etkin olacaklardır (Can, 2006).

2.1.5. Vizyoner Liderlik Gösterim Düzeyleri

Vizyoner liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar ele alındığında, vizyoner liderlik düzeylerinin, literatürde ulaşılan bulgularının birbirinden farklı olduğu görülmüştür.

Buharalıoğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarının düşük bir değerde olduğu belirtilmiştir. Sarier (2013) yaptığı çalışmada eğitim kurumu yöneticilerinin liderliği ile öğretmen çıktılarının, pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Babil (2009) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerini orta düzeyde gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Çelik (2011) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin, yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını göstermediklerini düşündüklerini ortaya koymuştur. Başaran (2016) tarafından yapılan çalışmadaki sonuçlara göre müdürlerin kendilerini öğretmenlere göre daha vizyoner gördüğü anlaşılmıştır. Eranıl (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin, okul yöneticilerini yüksek düzeyde vizyoner lider olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Öztürk'ün (2008) yaptığı çalışmada vizyoner liderlik davranışlarından örgüt lideri olarak yöneticilerin gösterdikleri davranışların (motivasyon, örgütsel liderlik, yaratıcı liderlik vb.) yüksek ortalama değerlere sahip oldukları belirtilmiştir. Oğuz

(2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin, okul müdürlerini öğretimsel liderlik ölçeğinde yer alan tüm davranışlar açısından “üst düzeyde” yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Tekin ve Ehtiyar’ın yapmış olduğu çalışmada (2011) liderlerin vizyoner lider nitelik ve davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise okul müdürlerinin vizyoner liderlik vasıflarını orta ve yüksek düzeyde gösterdikleri anlaşılmaktadır. Ancak bazı çalışmalarda öğretmenlere göre, okul müdürlerinin vizyoner liderlik dahil olmak üzere çeşitli liderlik düzeyleri göstermede yetersiz oldukları belirlenmiştir. Tüm bunlardan hareketle bu çalışmada öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik gösterim düzeylerinin belirlenmesi ve okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin öğretmenlerin işe tutkunluklarıyla da ilişkilerinin araştırılması gerektiği düşünülmüştür.

2.1.6. Vizyoner Liderlik İle İlgili Kavramlar

Vizyoner liderlik ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında bu kavramın çeşitli kavramlarla birlikte incelendiği anlaşılmaktadır.

Literatürde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerini göstermeleri ile öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişkiyi (Babil, 2009) ve yöneticilerin vizyoner liderlikleri ile öğretmenlerin iş doyum seviyeleri arasındaki ilişkiyi saptamak (Eranıl, 2014) amacıyla yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bununla birlikte, vizyoner liderlik özelliklerinin okul iklimi ile olan ilişkisini (Öztürk, 2008) araştıran, öğretmen algılarına göre müdürlerin vizyoner liderlik davranışı ve öğretimsel liderlik davranışı arasındaki ilişkiyi (Oğuz, 2015) belirlemeye çalışan çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen algısıyla okul müdürlerinin vizyoner liderlik ve yetenek yönetimi yeterliliği ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermaye düzeylerini (Özdilek, 2019) belirlemek ve ortaya çıkarmak için de çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmalardaki tüm kavramlar vizyoner liderlik ile ilişkilendirilmiştir.

Bunların yanı sıra okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri (Acar 2006; Buharalıoğlu, 2014), okul müdürlerinin vizyonerlik yeterliliklerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi (Başaran, 2016), öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik

özellikleri (Çelik, 2011), ortaöğretim okullarının müdürlerinin liderlik stillerinin, öğretmen performansına etkisine ilişkin öğretmen görüşleri (Akçakoce ve Bilgin (2016), okul yöneticilerinin liderlik davranışları, performans uygulamaları ve kurumsallaşmaya ilişkin öğretmen görüşleri (Şen, Ateşoğlu ve Akdoğan, 2017), liderlik ve vizyoner liderlik kavramları hakkında, kamu yöneticilerinin bilgi düzeyleri, uygulamaları ve sorunlar hakkındaki görüşleri (Bulut ve Uygun, 2010) de yapılan çalışmalarda incelenen konuları oluşturmaktadır.

Genel olarak bakıldığında okul müdürlerinin vizyoner liderlik düzeylerinin öğretmen algıları ve görüşleri çerçevesinde ortaya konduğu anlaşılmaktadır. Tüm bunlardan hareketle vizyoner liderliğin: eğitim liderliği, öğretmen performansı, öğretimsel liderlik, okul iklimi, öğretmen performansı, diğer liderlik türleri gibi kavramlarla ilişkilendirebileceği açıktır. Bunların yanında vizyoner liderlik gelecek, yol yaratmak, vizyon oluşturmak, kurum vizyonu yaratmak, bu vizyona bağlılığı sağlamak gibi kavramları da doğası gereği ilgili kılacaktır.

2.2. İŞE TUTKUNLUK

İş yaşamı, birçok insanın hayatını ve kariyerini sürdürmek bakımından oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Keza iş faaliyetleri, kişinin kendisinin ve ailesinin hayatını devam ettirmesi açısından gerekli bir zorunluluktur. Fiziksel zamanın da büyük bir kısmını kapsamaktadır. Bu çalışma hayatı her insana olumlu dönütler vermeyebilir. İnsanlar bazen işlerinin olumsuz koşulları nedeniyle mutsuz olmaktadır. Bazı zamanlar bu işlerdeki kazançları işleri hakkında olumsuz düşünmelerine neden olsa da, ya da işlerinden gereken hazzı almasalar da çalışmaya devam etmektedirler. Bu zor koşullara rağmen işin kendisinde anlam bulmak çalışanlar için motive edicidir. Bu çalışanların, işlerinde huzur bulmaları ve işlerine kendilerini adanarak yorulmadan çalışmaları işe tutkunluk olarak tanımlanmıştır. İngilizce karşılığı “work engagement” olan bu kavram, Türkçede çalışma tutkunluğu olarak isimlendirilmiştir (Turgut, 2010).

Kahn, 1990 yılında yaptığı çalışmalar sonucunda işe tutkunluk kavramını ortaya koymuştur. Kahn (1990), işe tutkunluk kavramını “çalışanların fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak iş rolleri ile tamamen bağlantıda olmaları” şeklinde tanımlamaktadır. İşe tutkunluk seviyesi yüksek olan kişiler genellikle işlerine karşı

değerbilme, minnettar olma, keyif, mutluluk ve heves gibi duygulara sahip kişilerdir. Bu nedenle bu bireyler daha verimli çalışmakta ve ekstra çaba göstermeye meyilli kişiler olarak değerlendirilmektedir. İşlerine tutkun çalışanlar aynı zamanda sahip oldukları özellikleri çevrelerindeki diğer kişilere de aktarabilmektedir. Yaptıkları işe karşı oldukça hevesli olan bu bireyler, yaptıkları işlerle diğer çalışanlara ilham kaynağı olabilmektedir. Bu nedenle işe tutkunluğun, çalışanların performansını olumlu bir şekilde etkilediği belirtilmektedir (Bolelli, 2019).

İşe tutkunluk ile ilgili farklı tanımlar bulunmaktadır. Schaufeli (2012) tarafından işe tutkunluk, tutku, heyecan, işe adanmışlık, kendini yapılan işe verme, çaba, odaklanmışlık, hayata katılım ve enerji olarak tanımlanmıştır. Schaufeli, Salanova, Gonzalez ve Bakker'e (2002) göre ise işe tutkunluk canlılık, adanmışlık ve yoğunlaşma ile ifade edilmektedir. Bu kapsamda işe tutkunluk, pozitif ve tatmin edici bir düşünce yapısı olarak değerlendirilmektedir.

Kanten ve Yeşiltaş (2013) işe tutkunluk kavramını, çalışanların işine tutku ile bağlı olmaları, enerji dolu ve pozitif bir bakış açısına sahip olmaları şeklinde açıklamaktadır. Öğretmenlerin işe tutkunluklarını ise öğretmenlerin işlerine karşı istekli, azimli ve coşkulu olmaları şeklinde tanımlamışlardır.

İşe tutkunluk, kişinin çalışma sürecinde yaşaması gereken örgütsel psikolojik kaynakların varlığını deneyimleyerek işini gerçekleştirmesini ifade eder. Bu doğrultuda işe tutkunluk kişinin tek başına ya da diğer çalışanlarla birlikte zihinsel açıdan kendini işe vermesini, fiziksel açıdan ise canlı ve hareketli olmasını, yaratıcılığını, inançlarını, değerlerini, kişisel ilişkilerini, düşüncelerini ve hislerini ortaya koyarak diğer kişiler ile empati kurabilmesini ifade eden durumlardır (Başoda, 2017).

İşe tutkunluk ya da çalışmaya tutkunluk olarak çevrilen kavramın Türkçe karşılığının tam olarak ne olması gerektiği konusunda kesin bir ortak görüş bulunmamaktadır. İngilizcede "engagement" olarak kullanılan kavram için işe cezp olma, işe angaje olma, işe gönülden adanma, işe -+kapılma, işle bütünleşme, çalışmaya tutkunluk ve tutkunluk gibi çeşitli isimler verilmiştir (Şanlı, Altun ve Tan, 2017; Bülbül, 2019). Bu çalışmada söz konusu kavram işe tutkunluk şeklinde kullanılacaktır.

İşe tutkunluk, tükenmişliğin pozitif antitezi olarak da kabul edilmektedir. Tükenmişlik yaşayan, işlerini zorlukla yerine getiren, stresli çalışanların aksine işe tutkun kişiler işleri ile daha enerjik ve etkili bir bağ kurarlar. Buna göre işe tutkunluk, tükenmişliğin üç boyutu olan tükenme, sinizm ve başarısızlık boyutunun doğrudan karşıtlığını oluşturan enerji, katılım ve etkinlik ile karakterize edilmektedir (Schaufeli, 2013). Bu noktada işe tutkunluk, yöneticilerin, tükenmişliği ya da kronikleşmeye başlayan yorgunluğu tersine çevirecek bazı stratejiler geliştirmelerini sağlayacak ve iş tutkunluğu yüksek kişiler oluşturacaktır (Arslan ve Demir, 2017).

İşe tutkunluk, örgüt için olumlu sonuçlara neden olmasından dolayı önem verilen bir kavramdır. İşe tutkunluk örgütün arkasındaki güçtür. İş tutkunluğu ile ilgili yapılan araştırmalar; iş tutkunluğu yüksek düzeyde olanların, yüksek iş memnuniyetine, yüksek düzeyde örgütsel sorumluluğa, iyileştirilmiş sağlıklı olma haline, yüksek performansa, daha çok rol davranışlar gösterme, daha az devamsızlık yapma, kişisel teşebbüste yüksek arz, yüksek öğrenme motivasyonu ve önleyici tedbirler alma davranışlarına sebep olmaktadır (Schaufeli ve Salanova, 2007).

2.2.1. İşe Tutkunluk Kavramı ve Alt Boyutları

Kahn'a göre tutkunluğun iki yanı insanın doğal gereksinimidir; insanlar çalışma yaşamlarında doğal şekilde, hem kendilerini meşgul etmek ister hem de kendilerini ifade etme ihtiyacı hissederler. Bu sebeple, insanlar çalışma rollerini yerine getirirken kendilerini fiziksel, bilişsel ve duygusal anlamda oyalamakta ve ifade etmektedirler. Burada kendilerini meşgul etmekten kasıt, kişinin rollerini yerine getirirken enerji ya da çaba sarf etmesidir. Kendini ifadeden kastedilen ise, kişinin gerçek kimliğini, özgünlüğünü, yaratıcılığını, düşüncelerini, inançlarını, değerlerini ve duygularını o rol için sergilemesidir (Kaya, 2016). Başoda (2017) ise tutkunluğun insanın ruhunu doyuracağını ifade etmiştir.

İş tatmininin işe tutkunluğa benzetilerek onunla ilişkilendirilmesi mümkündür. Fakat iş tatmininde başka bir bakış açısına göre düşük seviyede harekete geçirme mekanizması mevcuttur. İşe tutkunluk, işle alakalı görevlerde odaklanmanın bilişsel kısmıdır fakat iş tatmini duyguyla alakalıdır. Ayrıca işe tutkunluk, kişinin enerjisini işine vermesi, kendini işine adanması ile ilgilidir. Fakat iş tatmini bireyin işinden elde ettiği doyumun duygusal ifadesidir (Wefald, 2008). İşe

tutkunluk, iş rolünde kişinin kendi varlığının tamamını (duygusal, fiziksel ve zihinsel) ortaya koyması ile ilgilidir. Bireyin kendi varlığını gerçekleştirmesinden ziyade iş tatmini kişinin benliğini kısmen de olsa iş rolüne aktarmasını gösterir (Saks ve Gruman, 2014). İş tatmini haz alma ihtiyacından kaynaklanır ve kişi doğrudan işin kendiyile ilgili bağıntısına odaklanmaz. Fakat işe tutkunluk, direkt olarak işin kendiyile ilgilidir (Johnson, 2011). Özetle iş tatmini, iş ve iş deneyimini pozitif bir biçimde değerlendirirken ve kaynaklanan işe yönelik duygusal bir tutumken, işe tutkunluk ise kişinin kurumla olan bağının aksine kendini doğrudan işin kendisine adanmasıyla ilgili psikolojik bir olgudur (Lee, 2012).

İşe tutkunluğun hem kişi hem de örgüt bakımından olumlu sonuçları bulunmaktadır. İnsanlar açısından olumlu yararlar sağladığı çeşitli yazarlarca pek çok çalışmada ortaya çıkarılmıştır. İş tutkunluğu yüksek çalışanların psikolojik sermayeleri yüksek, kendi kaynaklarını yaratan, daha iyi performans sergileyen ve mutlu kişiler oldukları görülmüştür. Bireysel düzeydeki sonuçlar değerlendirildiğinde, kişinin gelişimine fayda sağlarken, performans ve kalite iyileşmesi bakımından da örgüte katkısı olmaktadır. Kişiler pozitif hislere sahip oldukları, kendi kaynaklarını kendileri yarattıkları için kendi bilgi ve yeteneklerine güvenmeleriyle de işe tutkunluğu yüksek olmayan kişilere kıyasla performanslarının daha fazla olması ve örgüte daha da katkı sağlamaları beklenmektedir (Özkalp ve Meydan, 2015).

İşe ait bazı özelliklerin kişinin işini yaparken güdülenme düzeyini arttıracığından söz edilir. Kuramcılara göre, bu özelliklerden birisi işin zorluk seviyesi-beceri çeşitliliğidir. Beceri çeşitliliği bir işin, kişiye farklı becerilerini kullanma fırsatı vermesidir. Bir işin zorluk seviyesinin yüksek olması ve bu zorlukların üstünden farklı beceriler kullanarak gelebilmesi, kişiye yaptığı işe ait olma yönünde bir anlam duygusu yaşatır. Başka bir iş özelliği de kişinin işin üstünde sahip olduğu özerklik seviyesidir. Özerklik, işin zamanlanması ve işlemlerin belirlenmesinde kişinin sahip olduğu özgürlük düzeyidir. Kişinin görevlerini ne zaman ve ne hız ile yapacağını, izleyeceği işlemleri belirleme, değiştirme ya da çeşitlendirme hakkına sahip olması, yaptığı işin sonuçları ile alakalı sorumluluk duygusunu da birlikte getirir. Keza bir işi hâlihazırdaki bir yöntemle ya da yöneticinin verdiği talimatlara göre değil de kişinin kendi inisiyatifi ile aldığı kararla yapması

ortaya çıkan sonuçlardan ve başarıdan kendini sorumlu görmesini sağlamaktadır (Turgut, 2013).

Pozitif bir perspektife sahip; dayanıklılık, ümit, öz yeterlilik, iyimserlik değerleri (pozitif psikolojik sermayeleri) yüksek kişilerin çalışmaya tutkunluklarının daha yüksek bir seviyede olacağı çıkarımını yapmak mümkündür. Pozitif psikolojik sermayesi olan kişiler, işlerine daha fazla bir enerji, dinçlik ve yoğunlaşmayla adanmışlık gösterebilirler. Nitekim çalışmaya tutkunluk kavramının öncesinde pozitif örgütsel davranış hakkında yapılan çalışmalarda da bu kavramın öz yeterlilik, özsaygı ve iyimserlik gibi bireysel özellikler ile güçlü bağları olduğu anlaşılmıştır (Çalışkan, 2014).

İşe tutkunluk üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar dinçlik (canlılık), adanmışlık ve odaklanma olarak sıralanmaktadır (Maslach ve arkadaşları, 2001; Schaufeli ve arkadaşları, 2002). Dinçlik boyutu çalışma esnasındaki yüksek enerji seviyesine sahip olmayı, mental direnç, çabalama arzusu ve kolayca performans kaybı yaşamama yeteneğini kapsar (Turgut, 2011). Çalışma esnasında olağanüstü bir dinçlik yaşayan çalışan yaptığı iş ile güdülenmiştir. Zorluklar ile karşılaştığında dahi kararlılıkla işini yapmaya devam edebilir. Adanmışlık çalışmaya yönelik güçlü bağı sembolize etmektedir ve önemlilik hissi, şevk, ilham, övünç ve mücadele olgularını kapsamaktadır. Çalışmaya adanmış olan kişi işinin ilgi çekici olduğunu, mücadele gerektirdiğini, bir amaca hizmet etmekte ve anlamlı olduğunu düşünmektedirler; yaptıkları işten ilham alırlar, bu nedenle hevesle ve gurur duyarak işlerini yaparlar. Yoğunlaşma bireyin yaptığı işe tamamı ile odaklanmasını ve mutlu bir biçimde çalışmaya dalmasıdır. Birey çalışırken yaptığı işe kendini kaptırır. Çalıştığı saatlerin akışından habersizdir ve çalışmaya ara verme konusunda zorlanabilir. Kavramı oluşturan alt boyutlar, yüksek enerji, anlam, şevk, ilham, gurur, odaklanma gibi tanımlar ve örnek davranışlar ile ilişkilidir. (Turgut, 2011)

2.2.1.1. Dinçlik

Dinçlik, Kahn (1990) tarafından insanların fiziksel ve zihinsel olarak işlerine bağlılık duymaları diye tanımlanırken Schaufeli ve arkadaşları (2002) bu kavramı nitelendirirken daha da detaylandırarak dinçliği, bireyin işinde enerji seviyesi

yüksek, işine güdülenmiş, zihinsel olarak zorluklar karşısında oldukça sağlam olması şeklinde tasvir etmişlerdir.

Canlılık ya da dinçlik, enerjinin yüksek olması, çalışma esnasında zihinsel rahatlığa sahip olunması ve zorluklara karşı istekli bir şekilde direnç gösterme olarak açıklanmaktadır. Kişinin çalışma esnasında enerji dolu, çalışma arkadaşlarına ilham veren, iş esnasında zamanını ve çabasını harcamaktan memnun olması canlılık olarak değerlendirilmektedir. Dinçlik boyutunun kaynakları içerisinde bilgi, fedakârlık, kendini gerçekleştirme ve örgüt ile ahenkli çalışma yer almaktadır. Dinçlik için diğer bir gösterge ise kişinin işini yaparken bir yandan da devamlı olarak kendisini geliştirmesidir (Çankır, 2016).

Dinçlik boyutu kuvvetli olan çalışanlar “işimde kendimi güçlü ve dinç hissederim, her zaman zihinsel olarak dayanıklıyım” ifadelerini kullanırlar. Dinç bir kişi güçlülere karşı dayanma gücü yüksek, fiziksel enerjisini işine aktarabilen, işi ile alakalı yapılması gerekenleri istekli bir biçimde tamamlayan, çalışkan ve bu sebeple başarılı olarak kabul edilebilir. Kendini işini yaparken dinç hisseden çalışan gayret gerektiren durumlarla karşılaştığında bunları aşmak için gereken enerjiyi kendisinde fazlasıyla bulur (Turgut, 2010). Dinçlik, çalışanın işi esnasında enerji dolu olması, meslektaşlarına da bu tavrıyla ilham vererek ve işi için gayret sarfetmekten haz almasıdır (Çankır, 2016). Dinçlik kavramı güdüsel özellikleri bünyesinde barındırır (Salanova ve Ark., 2005). Güdüler organizmayı uyarır ve onu bir amacı gerçekleştirmek üzere aktif eder. Bu iki özellik birleştiğinde insanın doğasında yer alan başarılı olma isteği ortaya çıkar ve kişi güdülenmiş olur (Cüceloğlu, 2010: 230). Dinçlik ile güdü arasındaki benzerlik dış güduden ziyade içgüdüyle ilgilidir. Dinçlik olgusuyula işine sarılan birey bunu gerçekleştirmek için gereken enerjiyi kendisinde bulacaktır (Turgut, 2010).

2.2.1.2. Adanmışlık

İşe tutkunluğun ikinci boyutu olan adanmışlık Schaufeli ve ark. (2002) tarafından kişinin işine güçlü bir biçimde bağlılığı; işinde coşku, gurur, meydan okuma, şevk, ilham ve kendini önemli hissetme öğelerini yoğun bir biçimde yaşaması olarak açıklanmaktadır. Adanmışlığı yüksek kişiler bir amaca hizmet ettiklerinin, işlerinin bir anlam içerdiğinin bilincindedirler ve görevlerini istekli ve

gururlu bir şekilde sürdürerek onunla duygusal bir bağ kurarlar (Turgut, 2010). Adanmışlığı yüksek bireylerin duygularını işe katarak coşku ile çalışması ve bu sebeple başarının artması beklenir. Kahn (1990) da adanmışlığı kişinin iş arkadaşları ile duygusal bağlar kurması, değer, inanç ve görüşlerini işinde göstermesi olarak nitelendirmiştir.

İşe tutkunluk kavramının adanmışlık boyutu, işe bağlılık kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Ancak Mauno, Kinnunen ve Ruokolaine (2006), adanmışlığın daha kapsamlı olduğunu belirtmişlerdir. İşe bağlılık sadece kişinin iş yaşamındaki psikolojik önemi ile ilgilidir. Ancak adanmışlık daha geniş kapsamlı olarak, çalışanın işi ile ilgili coşku, önem, ilham ve gurur hislerinin deneyimlemesi olarak değerlendirilmiştir. (Gençer ve Ayyıldız, 2018).

2.2.1.3. Yoğunlaşma

Yoğunlaşma ya da diğer bir deyişle odaklanma, işe tutkunluğun üçüncü ve son boyutudur. Schaufeli ve arkadaşları (2002) yoğunlaşmayı, çalışanın kendini işine vermesi, mutlu ve konsantre bir şekilde işe dalması olarak ifade ederler. Kahn (1990) da bilişsel bütünleşme adını verdiği bu boyutu kişinin farkındalığı olarak niteler. İşine yoğunlaşan kişi enerjisini işine aktarır, farkındalık ve iş odaklılığı üst düzey bir algıya ulaşır. İşine yoğunlaşmış çalışanlar işlerini benimserler, önemli olarak görür ve işlerine değer verirler ve bu sebeple işlerini yaparken daha önemli buldukları çok az şey vardır. İşini önemli ve anlamlı gören, kişisel amaç ve hedeflerini işiyle özdeşleştiren çalışanların işine yoğunlaşma düzeyleri yüksektir (Kanten, 2012). Turgut (2010)'a göre yoğunlaşma işe tutkunluğun şiddetini gösteren boyutudur.

Yoğunlaşma esnasında kişi yaptığı işe kendisini kaptırarak zaman kavramını yitirir ve işine ara vermekte zorlanabilir. Yaptığı işe odaklanan kişi kendisini mutlu hisseder. Yaptığı işe tam anlamıyla odaklandığı için zamanın nasıl geçtiğini anlamaz. Bu nedenle işini aralıksız bir şekilde yapmaya devam eder (Turgut, 2011).

2.2.2. İşe Tutkunluk Kavramının Tarihçesi

İşe tutkunluk (work engagement) kavramından ilk olarak Kahn 1990 yılında yaptığı çalışmada söz etmiştir. Bu çalışmada iş rollerine değinilmiş ve kişilik bütünleşmesi ve rol kavramı betimlenmiştir (Kahn, 1990). Rol, bir iş ile alakalı ya da

takımda herhangi bir pozisyon ile alakalı beklentiler bütünü olarak tanımlanabilir (Schermerhorn ve ark, 2007). Kahn (1990) literatüre bu kavramı kazandırırken, işe tutkunluğu kişilik bütünleşmesi ve rol kavramları üstünden ifade etmiştir. Kahn'a göre işe tutkunluk kişilerin iş rollerine olan bağlılık olarak incelenmiş ve bunlardan kişilik bütünleşmesi olarak söz edilmiştir.

Kahn'a göre benlik ve rol dinamik ve müzakere edilebilir bir ilişki içindedir ve bunun içerisinde birey hem enerjisini rol davranışına aktarır ve bu rol için kendini meydana koyar.

Türkiye'de yapılan araştırmaların çıkış noktası ise Turgut'un (2010) işe tutkunluk üzerine yaptığı çalışmalar ve tutkunluğa ait ölçeği Türkçe'ye uyarlayarak literatüre kazandırması olmuştur.

2.2.3. İşe Tutkunluğun Öğretmenler İçin Önemi

Çalışanların işe olan yaklaşımlarının belli bir perspektife sahip olmasıyla, başka bir ciddi değişken olan iş ortamındaki özerkliğin bağlantılı olduğu birçok çalışma ile gösterilmiştir. Öğretmenler için işe tutkunluk kavramı irdelendiğinde, öğretmenlerin iş yaşantılarında bir çok psikolojik tutuma sahip olmayı bekledikleri görülmüştür. Bunlardan bir tanesi de öğretmenlerin çalışırken özerk olmayı istemeleridir. Özerklik durumu öğretmenlerin iş ile bütünleşme durumları ile de olumlu bir şekilde ilişkilidir. Özerklik olgusu bir öğretmene çalıştığı okulda kendine daha güvenir olması nedeniyle daha az iş stresi yaşaması konusunda yardımcı olacaktır. Bu stres azaldıkça öğretmenin işinde kendine olan güveni ve iş memnuniyeti de artacak ve öğretmenler de meslekleri bir uzmanlık mesleği olarak tasvir etmeye başlayacaktır (Kavgacı ve Çalık, 2017).

Bir öğretmenin işine duyduğu arzu ve isteğin yanı sıra mesleğine bir profesyonel olarak yaklaşması ve mesleğine tutkuyla bağlı olması, kendisinin motivasyonu ile beraber öğrenci başarısı için de büyük bir etkidir. Öğretmenlerin motivasyonuna dair inançları da öğretmenin çalışma hayatındaki birçok faktörü etkilediğinden önemlidir. Bu faktörler öğrenme, öğretme, ders planı yapma, değerlendirme gibi sınıf içerisindeki ve dışarısındaki uygulamalar olabilir. Bunlarla birlikte iş arkadaşları, öğrencileri ve öğrencilerin aileleri, yöneticiler de bu motivasyonu etkilemektedir. Benzer biçimde alanyazında yapılan bazı çalışmalar içinde öğretmenlerin öğretim ve öğrenmeye dair sahip oldukları inançların,

öğretmenlerin teorik yönelimlerini, öğretim yaklaşım ve uygulamalarına yönelik eğilimlerini etkilediği vurgulamıştır (Gün, 2017).

Öğretmenlerin okula adanmasına etki eden etmenlerden biri de okulun yönetsel uygulamalar olabilir. Okul yönetiminin öğretmenler ve diğer çalışanlarla uyumlu ve ahenkli çalışmasının öğretmenin adanmışlığını yükselttiği gözlenebilir. Öğretmenin okulda kalma isteği, okulun başarısı için fazla çaba göstermesi, okuldaki yönetsel uygulamaları onaylaması, öğretmenin okula adanmışlığını ortaya çıkaran ana etmenler arasında bulunmaktadır.

Öğretmenin okula tam anlamıyla kendini adaması ancak yararcı-araçsal hesapların bu bağlamdan çıkarılmasıyla mümkündür. (Kızıl, 2014). Okuluna tam anlamıyla bağlanan çalışanlar bunu doğrudan okul ve onun güvenliği için yaptıklarının farkında olarak yaparlar ve zamanlarının çoğunu okula ve okul ile ilgili işlerine ayırarak geçirirler. Okulu ve yapısını mercek altına alan araştırmalar da öğretmenlerin okullarına adanmasının, okula eğitim ve diğer tüm yönlerden olumlu etkisi olacağını savunmaktadır.

Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği örgütler olan okullarda öğretmenlerin işe tutkunluklarının yüksek düzeyde olması, başarılı okulların oluşmasında merkezi bir role sahiptir. İşe tutkunluğu yüksek öğretmenlerin, ödülleri ve mesleki dönütlerinin birçoğunu öğrenciler aracılığıyla elde etmeleri nedeniyle bu öğretmenler kaliteli eğitim sunmaya özen göstermektedir. Kaliteli eğitime yönelik ilginin, sınıf uygulamaları yanı sıra okulda bir bütün olarak yer almalarıyla ortaya çıkması muhtemeldir. Ayrıca işe tutkunluğu yüksek olan öğretmenlerin sürekli olarak yeni fikirler, yeni materyaller bulmayı denedikleri ve öğrencilere ulaşmanın yeni yollarını aradıkları öne sürülmektedir (Rutter ve Jacobson, 1986).

Klassen, Yerdelen ve Durksen (2013) öğretmenlerin işe tutkunluklarına ilişkin yaptıkları çalışmada fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal faktörleri incelemişlerdir. Sosyal faktörleri öğretmen ve öğrenci etkileşimi ile öğretmenlerin meslektaşları arasındaki ilişki olarak iki boyutta ele almışlardır. Burada öğretmenlerin işe tutkunluklarının okullarda önemli olmasının nedeni, öğretmenlerin tutum ve motivasyon düzeylerinin öğrencilere aktarılması ile ilişkilendirilmiştir (Hart, Stewart ve Jimerson, 2011).

Borup, Graham ve Drysdale (2014) öğretmenlerle yaptıkları mülakatlar sonucunda öğretmenlerin işe tutkunluklarının: öğretmenlerin öğrenme etkinliklerini tasarlama ve organize etme, öğrenciler ve velilerle etkileşimi kolaylaştırma, bire bir öğretim, güvenli ve özenli bir öğrenme ortamı geliştirme, öğrencileri öğrenme etkinliklerine katılmaya motive etmek, öğrenci davranışlarını ve öğrenmelerini yakından izlemek olmak üzere 6 boyut ile ilgili olduğunu öne sürmüşlerdir. Tüm bu boyutların da öğretmenlerin mesleki doyumuna katkı yaparak kendini gerçekleştirme idealinde fayda sağlayacağı ortadadır.

Sonuç olarak öğretmenler için işe tutkunluğun, öğrencilerin akademik başarıları da dahil olmak üzere, kaliteli eğitim-öğretim ortamının oluşturulması, okulların hedeflenen başarı düzeyine ulaşması, öğretmenlerin yenilikçi uygulamalar ortaya koyması gibi olumlu sonuçlara yol açtığı açıktır.

2.2.4. İşe Tutkunluk Gösterim Düzeyleri

Bireylerin işe tutkunluk düzeylerini inceleyen çalışmaların çoğunda eğitim temeli alınmamış diğer sektör çalışanlarının tutkunluk düzeyleri incelenmiştir. Literatürde öğretmenlerin işe tutkunluklarını inceleyen çalışmalar olsa da vizyoner liderliğin bu değişkeni ne derece yordadığına ilişkin veriler sınırlıdır. Arslan ve Demir (2017) tarafından hastanelerde yapılan çalışmada, işe tutkunluk düzeyinin cinsiyete göre, iş tatmin düzeyinin ise araştırmadaki diğer değişkenlerin tamamına göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Hekim ve hemşirelerin işe tutkun olma ve iş tatmin düzeyleri genel olarak yüksektir. Ancak hemşirelerin hekimlere nazaran iş tatmin düzeylerinin daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Aşçı ve Baysal'ın (2019) gerçekleştirdiği çalışmada edinilen sonuca göre satış pazarlama çalışanlarının işe tutkunluk düzeyleri yüksek olarak saptanmıştır.

Şanlı, Altun ve Tan'ın (2017) çalışmasında öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerine bakıldığında çalışmaya tutkunluk ölçeğinin boyutlarına göre ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Bülbül'ün (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada işe tutkunluğa yönelik öğretmenlerin algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Sarıca (2019), çalışmasında öğretmenlerin işe tutkun olduklarını, ayrıca öğretmenlerin siber kaytarma düzeyleri arttıkça işe tutkunluklarının da arttığını bildirmiştir.

Öztürk (2019)'ün çalışmasında, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasından en yüksek puana sahip boyut adanmışlık, en düşük puana sahip boyut ise yoğunlaşma olarak tespit edilmiştir.

2.2.5. İşe Tutkunluk ile İlgili Kavramlar

Literatürde işe tutkunluk ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında birçok farklı kavram ile birlikte kullanıldığı görülmektedir. Özellikle tutkunluk ile iş tatmini arasındaki ilişki (Arslan ve Demir, 2017), iş kaynaklarının işe tutkunluk ile ilişkisi (Turgut, 2011), işkoliklik ile işe tutkunluk arasındaki ilişki (Filiz ve Semiz, 2013), psikolojik güvenlik, psikolojik uygunluk ve psikolojik anlamlılığın işe tutkunluğa etkileri (Gençer ve Ayyıldız 2018), çalışmaya tutkunluk, mutluluk, tükenmişlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının tespit edilmesi (Çankır, 2016) çalışmalarından anlaşılacağı üzere işe tutkunluk: çalışma, adanma, iş verimi, psikolojik iş güveni, iş tatmini kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Öğretmenlerin siber kaytarma davranışları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki (Sarica, 2019), örgütsel adalet algısının işe tutkunluk üzerindeki etkisinde sinizmin aracı rolünün olup olmadığı (Gazioğlu, 2018), öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki (Öztürk, 2019) çalışmalarından hareketle de işe tutkunluğun siber kaytarma, sinizm ve örgütsel imajla alakalı olabileceği anlaşılabılır.

Durum veya özellikler yaklaşımı açısından tutkunluk olgusu, anlık ve spesifik bir durumdan çok, herhangi bir nesne, olay, birey ya da davranışa odaklanmayan daha kalıcı ve yaygın bir duygusal-bilişsel durumu ifade etmektedir. Buna göre zindelik ve adanmışlık özellikleri, tükenmişlik boyutlarından duygusal olarak tükenme ve sinizmin doğrudan zıddı olarak kabul edilmektedir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 417). Bu nedenle, özellikle zindelik ve tükenme ile adanmışlık ve sinizm arasındaki korelasyonların güçlü bir şekilde negatif olduğu belirtilmektedir (Schaufeli, Bakker ve Salanova, 2006: 702).

İşe tutkunlukta yönetsel ve eğitsel yaklaşımın bir arada kullanılması, iş tutkunluğunun inşa edilmesinde önemli avantaj sağlamaktadır. Tutkunlukta odaklanma, örgütsel misyonla daha sıkı bir ilişkinin, özellikle de örgütteki iş

hayatının niteliğine ilişkin özelliklerin ortaya çıkmasını mümkün kılmaktadır. Çalışanları arasında enerji, canlılık, katılım, adanma, bütünleşme ve etkililiğin olumlu gelişimini desteklemek doğrultusunda tasarlanan bir çalışma ortamı, çalışanların refahı ve üretkenliğinin artırılmasında olumlu rol oynayacaktır. Ayrıca örgütte olumlu bir amacın ortaya konması, tükenmişliğin azaltılması yerine katılımı artıran bir unsurdur. Bu noktada bir olgunun (işe tutkunluğun) varlığını değerlendirmek, karşının (tükenmişlik) yokluğunu değerlendirmekten daha belirleyicidir (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001: 420).

Motivasyon süreci, iş kaynaklarını, işe tutkunluk aracılığıyla örgütsel bağlılığı sağlamak için kullanmak şeklinde nitelendirilmektedir. İş kaynakları çalışanların büyüme, öğrenme ve gelişimini teşvik ettikleri veya iş hedeflerine ulaşmada etkili oldukları için hem dışsal motivasyon hem de içsel motivasyon rolü oynayabildikleri için önemlidir. Deci ve Ryan (2000)'in ortaya koyduğu öz-belirleme kuramı (Self-determination theory)'na göre özerklik (iş kontrolü), yeterlilik ve ilişki kurma (sosyal destek) gibi temel insan ihtiyaçlarını karşılayan herhangi bir sosyal olgunun iyi oluş ve bağlılığı arttırdığı belirtilmektedir. İkinci bir yaklaşımda bilginin mevcudiyeti veya yenilikçi bir iklim nedeniyle, görevin başarıyla tamamlanmış olması ve iş hedefine ulaşılması daha olası görülmektedir. Her iki durumda da temel ihtiyaçların karşılanması ya da iş hedeflerine ulaşılması yoluyla çalışanlar açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkmakta ve tutkunluk meydana gelmektedir (Hakanen, Bakker ve Schaufeli, 2006: 495).

İşe tutkunluğa yönelik diğer bir yaklaşım ise talep-kaynak modelidir. Bu model her örgütte bulunabilecek iki özel çalışma koşulu olan iş talepleri ve iş kaynaklarının tükenmişlik ve çalışanların tutkunluklarını nasıl oluşturacağını belirten sezgisel ve ayrık bir modeldir. İş talepleri, iş ortamında “yapılması gerekenler”dir ve işin fiziksel ve psikolojik (yani bilişsel veya duygusal) çaba gerektiren fiziksel, psikolojik veya örgütsel yönlerine atıfta bulunurlar. Bu nedenle belirli fizyolojik ve psikolojik maliyetler içermektedir. İş talepleri mutlaka olumsuz olmasa da, işin yüksek çaba gerektirdiği durumlarda bu taleplerin yerine getirilmesi sırasında iş stresine dönüşebilirler. Karasek (1979)'in talep-kontrol modelinde doğası gereği, niceliksel olarak (örneğin, aşırı çalışma ve zaman baskısı gibi) iş taleplerinin oldukça kısıtlı bir tanımını kullanmasına karşın, talep-kaynak modeli çalışma ortamının örgüte özgü talep özelliklerini de kapsamaktadır. Örneğin örgüt yöneticileri,

kendilerinden beklenen niceliksel talepler yanı sıra duygusal talepler ve aile-iş yaşamı arasındaki çatışmalarla da karşı karşıya kalabilmektedirler (Schaufeli, Bakker ve Van Rhenen, 2009: 894).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde; işe tutkunluk kavramının en fazla tükenmişlik, sinizm, örgütsel bağlılık ve motivasyon kavramlarıyla ilişkilendirildiği görülmektedir.

2.3. VİZYONER LİDERLİK VE İŞE TUTKUNLUK ARASINDAKİ İLİŞKİ

İşgörenlerin işlerine karşı davranışları ve tutumlarının örgütlerdeki liderlik davranışlarından ve işgörenlerin liderlerine karşı algılarından etkilendiği belirtilmektedir. Bu bağlamda işe tutkunluğun iş tatmini, örgütsel bağlılık veya iş katılımı gibi diğer yapılardan ayırt edilebilir özelliklere sahip benzersiz bir motivasyon yapısı olduğu savunulan bir kavramdır ve liderlik yaklaşımlarıyla beraber değerlendirilmesi önemli bir noktadır (Bekmezci ve Yıldız, 2019; Ghadi, Fernando ve Caputi, 2013).

Liderlerin sadece vizyona değil, aynı zamanda bu vizyonu başkalarına iletme ve zaman içinde sürdürme yeterliklerine sahip olması gerekmektedir (Saleh ve Al-karasneh, 2009). Organizasyonda yer alan değerlerin farkında olan ve gelecek için düzenlemeler planlamayı hedef alıp vizyoner liderliği benimseyen yöneticilerin, görev aldığı okulların eğitim kalite düzeylerinin yüksek olacağı ve vizyoner liderlik anlayışı ile birlikte ayrıca öğretmenlerin de yüksek iş tutkunluğuna sahip olacağı belirtilmektedir (Eranıl ve Ersozlu, 2016).

Vizyon sahibi bir liderin başarılı olma ve vizyonunu geliştirebilmesinin temeli çalışanlarına güvenmesine dayanmaktadır. Örgüt içerisinde aktif bir rol alan çalışanlar, görevlerini yerine getirirken, sorumluluklarının farkında olurlar ve belirlenen hedeflere ulaşmak için ekstra çaba sarf ederler. Bunun yanı sıra bu çalışanlar çevrelerindeki diğer çalışanların da daha etkili çalışmalarına ve hedeflerin ne olduğunu anlamalarına yardımcı olmaya çalışırlar. Bu noktada çalışanların liderlerinin vizyonunu takip etmesi ve kabul etmesi sonucunda, lider daha birey odaklı bir vizyon geliştirerek çalışma yürütür. Hatta örgüt içerisinde herkes bireysel olarak ancak aynı vizyon için çalışmaya başlar. Bu süreçte çalışanlar liderlerinin benimsemiş olduğu vizyonu rehber olarak algırlar ve liderler çalışanların motive olması konusunda

önemli bir rol oynarlar. Vizyoner bir liderin temel hedefleri: çalışanlara karar verme, hırslarını belirleme ve sorumluluklarını anlama konusunda yardımcı olmaktır denilebilir (Cheema, Akram ve Javed, 2015).

Görev aldıkları okullarda vizyoner liderlik yaklaşımını benimseyen yöneticilerin, gerek öğretmenleri gerekse öğrencileri odak alarak çalışma yürütmesi, özellikle öğretmenler açısından önemlidir. Çünkü öğretmenler, kendilerini bir değer olarak görmeyen, tamamen odak dışı değerlendiren okul yöneticileri ile çalışma yürütmede zorlanacak, motivasyonu düşecek ve görevini severek yerine getiremeyecektir. Bu durumda ise verimli bir çalışma yürütemeyen öğretmen, okulun akademik başarısı üzerinde de olumsuz bir rol oynayacaktır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasının temelinde yöneticinin benimsemiş olduğu liderlik yaklaşımının etkili olduğu görülmektedir. Bunun aksine vizyoner liderlik yaklaşımını benimseyen lider, işe tutkunluk düzeyi yüksek olan ve işlerini büyük bir şevk ile yerine getiren öğretmenler üzerinde ise daha da etkili bir rol oynayacak ve normal koşullarda işini severek yerine getiren öğretmenin bu görevi daha fazla severek yerine getirmesini sağlayacaktır.

Okul liderlerinin, çalışanlarının katılımını sağlamak için hangi becerilere ihtiyaç duyduklarını bildiklerinden emin olma ve onlara bunu gerçekleştirmeleri için gerekli araçları ve bilgileri temin etme sorumluluğu vardır (Stewart ve Gallear, 2014). Bu noktada liderlik tarzının kabul edilmesi ve yapısal güçlenme ile işe tutkunluk düzeyi arasında bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Ghadi, Fernando ve Caputi, 2013). Entelektüel anlamda teşvik etme ve bireysel düşünciyi temel alan vizyoner liderlik davranışları, yüksek düzeyde iş tutkunluğunu teşvik eden destekleyici bir örgütsel iklim oluşturabilir. İş tutkunluğu yüksek düzeyde olan, çalıştığı kurum ve yaptığı işle bütünleşen öğretmen, bütün enerjisini kurum ve öğrencileri için harcayabilecek ve yüksek düzeyde motivasyona sahip olacaktır.

Örgütlerin yararlı çalışma ortamları ve destek, bilgi veya geri bildirim gibi kaynakları sağlamaları durumunda, çalışanlar yüksek düzeyde iş tutkunluğu ile karşılık verebilirler (Amor, Vazquez ve Faina, 2020). Vizyoner liderlik anlayışını benimseyen bir okul yöneticisinin buradan hareketle kurumundaki çalışanların iş tutkunluğunu olumlu etkileyeceği belirtilebilir. Bunu başarmak için vizyoner lider hedefler belirleyecek ve tüm kurumu bu hedefleri gerçekleştirmek üzere

güdüleyecektir. Belirlenen hedeflerin okul topluluğuyla paylaşılması ve okul topluluğunun amaçlara uygun hareket etmesi konusunda sorumlu olan vizyoner lider, bu yol ile öğretmenlerin de bu hedeflere uygun bir şekilde çalışma yürütmesini sağlayabilir. Böylece vizyoner lider, kurumu için bütün enerjisini harcayan, işini en iyi şekilde yapmayı amaç edinen, işi ile arasında önemli bir bağı bulunan iş tutkunluğu yüksek olan öğretmenlerin kuruma ilişkin konuların herhangi birinde belirsizlik yaşamaması ve belirlenen hedefleri yerine getirme konusunda daha verimli olmasını sağlayabilir. Hedeflerin gerçekleştirilmesi için okul yöneticisinin vizyoner liderlik tarzını benimsemiş olması gerekmektedir (Aksoy, 2016). Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik tarzını da kapsayan liderlik stillerinin, öğretmenlerin iş tutkunluğu ile bağlantısına ilişkin önemli ampirik kanıtlar, okul müdürlerine öğretmenlerde iş tutkunluğu gibi olumlu çalışma davranışları meydana getirmek için uygun eğitim verilmesi gerektiğini savunmaktadır (Parveen, Nisa and Hassan, 2016).

Tüm bunlardan hareketle vizyoner liderlik yaklaşımı hakkında eğitim almış ve bu yaklaşımı benimseyen okul yöneticilerinin görev aldığı okullardaki öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri üzerinde etkili olacağı açıktır. Bu bağlamda bir diğer unsur okul yöneticisinin sergilediği vizyoner rehberliktir. Bunun nedeni ise, işe tutkunluk düzeyi yüksek olan ancak henüz deneyim kazanmamış ve yeni atanmış öğretmenler üzerinde vizyoner rehberliğin oldukça etkili bir rol oynamasıdır. İşe tutkunluk düzeyi yüksek olmasına rağmen henüz ne şekilde bir çalışma yürütmesi gerektiğini tamamı ile algılayamayan öğretmen, bu noktada bir rehber ihtiyacı duyacaktır. Öğretmenin bir rehber öncülüğünde yaptığı görevin gerekliliklerini ve sorumluluklarını tam anlamıyla kazanması, onun mesleki gelişimi üzerinde olumlu yönde, etkili bir rol oynayacaktır. Vizyoner lider, söz konusu durumdaki öğretmenler için bir rehber olacak ve öğretmenlerin deneyim kazanmalarına ve böylelikle işe tutkunluk düzeylerinin artmasına da olanak sağlayacaktır. İşinin tüm gerekliliklerini bilen ve görevini büyük bir tutku ile yerine getiren öğretmen zamanla deneyim kazanacaktır. Öğretmenin deneyim düzeyi arttıkça da örgüte olan bağlılık düzeyi artacak ve örgütün başarılı olması için elinden geleni yapmaya çalışacaktır. Ayrıca diğer öğretmenlere de yol gösterici bir yapı sergileyecek ve örgüt içerisinde rehberlik ihtiyacı olan diğer öğretmenlere de istekli bir şekilde yardımcı olacaktır.

Bu doğrultuda bakıldığında vizyoner liderliği özümseyen okul yöneticilerinin ancak sergilediği vizyonun çalışanlar tarafından kabul edilmesi ve bu vizyonu takip

etmeleri sonucunda başarılı olabileceği belirtilmektedir. Ayrıca yöneticinin benimsediği vizyon, çalışanlar için bir ilham kaynağı niteliği taşımalıdır. Vizyoner liderlerin, çalışanlarının gereksinimlerini çok iyi şekilde anladıkları ve mevcut güçlerini farklı bağlantılardan topladıkları belirtilmektedir. Bu bağlamda vizyoner liderlerin kaynaklarını motive edici vizyonları ve çalışanların duygusal bağlılıklarından topladıkları belirtilmektedir. Vizyoner liderler kendilerini takip eden çalışanlarını, belirlediği vizyon doğrultusunda motive ederek çalışmalarına bir anlam katmayı hedeflerler. Bu bağlamda çalışanların duygusal bağlılığı liderin başarı vizyonu için oldukça önemlidir. Çalışanlar duygusal bağlılık kazanmalarının bir sonucu olarak, liderlerinin belirlediği vizyon hedefi için daha fazla çaba gösterme eğiliminde olurlar (Cheema, Akram ve Javed, 2015).

Sonuç olarak vizyoner okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu kaynakları sunması ve belirli hedefler için yol gösterici bir yapı sergilemesi, özellikle işe tutkunluk düzeyi yüksek olan öğretmenlerin, duygusal bağlılık düzeylerini arttırarak, belirlenen hedefler doğrultusunda başarıya ulaşmasına yol açacaktır.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan, ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiş bir çalışmadır. İlişkisel tarama, iki veya daha çok sayıda değişken arasında bir ilişki olup olmadığını, ilişki varsa bu ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemeyi hedefleyen bir araştırma modelidir (Karasar, 2005).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evreni 2019–2020 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar’ın Sandıklı ve Dinar ilçelerindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar’ın Sandıklı ve Dinar ilçelerinde görev yapan 450 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yoluna gidilmiştir. Örneklem seçimi yapılırken kuramsal örneklem büyüklüğü çizelgesinden yararlanılmıştır. Çizelgeye göre 5000 kişilik evrende %95’lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5’lik hoşgörü düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğünün minimum 356 kişi olması gerektiği belirtilmiştir (Balcı, 2010). Sandıklı ve Dinar ilçelerinde görev yapan 1323 öğretmen evren olarak alınmış ve araştırmanın örneklemini, güven düzeyini artırmak için 450 öğretmen olarak belirlenmiştir. Ölçekler araştırmacı tarafından, belirtilen ilçelerde ulaşılan okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerin incelenmesi sonrasında geçersiz örnek bulunmaması nedeniyle eleme yoluna gidilmemiştir.

3.3. ÖRNEKLEME İLİŞKİN DEMOGRAFİK VERİLER

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, aynı okuldaki çalışma süreleri, okuldaki öğretmen sayısı ve okul düzeyi özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1: Demografik Verilere İlişkin Frekans ve Yüzde Tablosu

Demografik Özellikler		n	%
Cinsiyet	Kadın	251	55.8
	Erkek	199	44.2
Görev Yapılan Okul Düzeyi	İlkokul	150	33.3
	Ortaokul	150	33.3
	Lise	150	33.3
Kıdem	1–10 yıl	268	59.6
	11–20 yıl	113	25.1
	21 yıl ve üzeri	69	15.3
Mezuniyet Durumu	Ön Lisans/ Lisans	401	89.1
	Lisansüstü	49	10.9
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1–20 Öğretmen	202	44.9
	21 ve üzeri Öğretmen	248	55.1
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1-3 yıl	231	51.3
	4-6 yıl	126	28.0
	7 yıl ve üzeri	93	20.7
Toplam		450	100.0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine bakıldığında, 251 (%55.8) öğretmenin kadın ve 199 (%44.2) öğretmenin erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okula bakıldığında ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin (%33.3) eşit frekansta dağıldığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem yılına bakıldığında, 268 (%59.6) öğretmenin 1-10 yıl arasında, 113 (%25.1) öğretmenin 11-20 yıl arasında ve 69 (%15.3) öğretmenin 21 yıl ve üzerinde kıdem yılına sahip olduğu görülmüştür. Buna göre örnekleme yer alanların kıdem yılına bakıldığında, mesleklerinin ilk 10 yılını tamamlamayan öğretmenlerin araştırmada çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezuniyet durumuna bakıldığında, 401 (%89.1) öğretmenin lisans ve önlisans mezunu ve 49 (%10.9) öğretmenin Lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle, araştırmaya katılan öğretmenler arasında her 10 öğretmenden 9’unun ön lisans ve lisans düzeyi eğitime sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısına bakıldığında, 202 (%44.9) öğretmenin okullarında 1-20 arasında öğretmen ve 248 (%55.1) öğretmenin okullarında 21 ve üzerinde öğretmen çalışmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süresilerine bakıldığında 231 (%51.3) öğretmenin 1-3 yıl arasında, 126 (%28.0) öğretmenin 4-6 yıl arasında ve 93 (%20.7) öğretmenin ise 7 yıl ve daha fazla yıl aynı okulda çalışmaktadır. Buna göre araştırmadaki öğretmenlerin çoğu okullarında 3 yıldan az süredir görev yapmaktadır.

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada veriler “Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Ölçeği” ve “İşe Tutkunluk Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeklere ilişkin açıklamalar aşağıdaki şekildedir:

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlik düzeyleri, Sabancı (2007) tarafından geliştirilen , “Vizyoner Liderlik Yeterlilikleri Ölçeği” ile ölçülmüştür. Ölçek, vizyoner düşünme, kaynakları kullanma, iletişim, eylem yönelimli olma, risk alma, karar verme ve güdüleme olmak üzere yedi alt boyutu içeren 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi olup “(1) Kesinlikle katılmıyorum ile (5) Kesinlikle katılıyorum” arasında derecelendirilmiştir. Sabancı (2007) tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, genel ölçek için $\alpha=0.99$ alt boyutlar için $\alpha=0.57$ ile $\alpha=0.87$ arasında bulunmuştur. Verilerin analizinden önce gerekli işlemler yapılarak ters madde kontrolleri tamamlanmıştır. Bu araştırmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise vizyoner düşünme boyutu için $\alpha=0.918$, kaynak kullanma boyutu için $\alpha=0.912$ iletişim boyutu için $\alpha=0.904$, eylem yönelimli olma boyutu için $\alpha=0.877$, risk alma boyutu için $\alpha=0.836$, karar verme boyutu için $\alpha=0.877$ ve güdüleme boyutu için $\alpha=0.880$ olarak hesaplanmıştır.

Bu sonuçlar dolayısıyla Vizyoner Liderlik Yeterlikleri ölçeğinin güvenilir ve kabul edilebilir olduğu söylenebilir. Ölçeğe ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Güvenirlik Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	Madde Numaraları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı (N)
Vizyoner Düşünme	1-8-16-24-32-40-43-45	.918	8
Kaynak Kullanma	2-9-17-25-33-41-44	.912	7
İletişim	3-10-18-26-34-42-39-15-31-23	.904	10
Eyleme Yönelik Olma	4-11-19-27-35	.877	5
Risk Alma	5-12-20-28-36	.836	5
Karar Verme	6-13-21-29-37	.877	5
Güdülenme	6-13-21-29-37	.880	5
Vizyoner Liderlik (Toplam)		.983	45

Ölçeğe ait Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları literatürde kabul gören .70 (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013) değerinin üstündedir. Bunun yanı sıra araştırmada erişilen güvenirlik katsayılarının, Sabancı (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik katsayıları ile yakın değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Buna ek olarak ölçeğin bu araştırma için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, uyum iyiliği değerleri, $\chi^2=1425.17$; $df=924$; $\chi^2/df=1.54$; RMSEA=0.067; GFI=0.82; CFI=0.93; NFI=0.85 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri ve güvenirlik katsayıları değerlendirildiğinde ölçeğin araştırma için kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve doğrulandığı anlaşılmaktadır (Çelik, Yılmaz, 2013).

“İşe Tutkunluk Ölçeği” ise Schaufeli ve diğerleri (2002) tarafından geliştirilmiş ve Turgut (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek, dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma olmak üzere üç alt boyutu içeren 17 maddeden oluşmaktadır. Katılımcılar, ölçek maddelerini altı basamaklı skalayı puanlayarak değerlendirmişlerdir (1=Hiçbir Zaman, 6= Her zaman). Ölçek maddelerinde ters madde kontrolleri yapılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları; dinçlik boyutu için $\alpha=0.81$, adanmışlık boyutu için $\alpha=0.86$ ve yoğunlaşma boyutu için ise $\alpha=0.87$ olarak bulunmuştur (Turgut, 2011). Bu araştırmada ölçeğin Cronbach

Alpha Güvenilirlik Katsayıları ise Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: İşe Tutkunluk Ölçeği ve Alt Boyutlarına Yönelik Güvenirlik Analizi Sonuçları

İşe Tutkunluk Ölçeği Boyutları	Madde Numaraları	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı (N)
Dinçlik	1-2-3-4-5-6	.883	6
Adanmışlık	7-8-9-10-11-12	.899	6
Yoğunlaşma	13-14-15-16-17	.897	5
İşe Tutkunluk (Toplam)		.934	17

Bu ölçeğe ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayılarının literatürde kabul gören 0.70 (Büyüköztürk, 2012; Seçer, 2013) değerinin üstünde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin bu araştırma için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, uyum iyiliği değerleri, $\chi^2=235.15$; $df=116$; $\chi^2/df=2.02$; RMSEA=0.072: GFI=0.88 ; CFI=0.95; NFI=0.90 olarak tespit edilmiştir. Uyum iyiliği değerlerinden ve güvenilirlik analizi sonuçlarından ölçeğin araştırma için kabul edilebilir değerlere sahip olduğu ve doğrulandığı anlaşılmaktadır (Çelik, Yılmaz, 2013).

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilere hangi tür analizlerin yapılması gerektiğini saptamak amacıyla, verilerin normal dağılıp dağılmadığına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. “Vizyoner Liderlik Yeterlikleri” ve “İşe Tutkunluk” ölçekleri ile toplanan veriler üzerinde hesaplanan araştırma değişkenlerinin çarpıklık-basıklık katsayılarının +1 ile -1 arasında değişmektedir, bu sebeple verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir (Huck, 2012). Tablo 4’te verilerin çarpıklık basıklık testi sonuçları görülmektedir.

Tablo 4: Verilerin Çarpıklık Basıklık Testi

Ölçekler	Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Vizyoner Liderlik	Vizyoner Düşünce	-.538	-.160
	Kaynak Kullanma	-.553	-.163
	İletişim	-.536	-.198
	Eyleme Yön Olma	-.564	-.149
	Risk Alma	-.464	-.304
	Karar Verme	-.530	-.278
	Güdüleme	-.447	-.300
	Vizyoner Liderlik (Toplam)	-.537	-.249
İşe Tutkunluk	Dinçlik	-.474	.054
	Adanmışlık	-.486	-.450
	Yoğunlaşma	-.366	-.277
	Toplam İşe Tutkunluk	-.654	.231

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmada verilerin parametrik test varsayımlarının normal dağılıma uygunluklarını tespit etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış ve bu değerlerin 1 (bir) ve 0 (sıfır) değerlerine yakın olması nedeniyle vizyoner liderlik ve işe tutkunluk ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 4'te verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle Cinsiyet, Mezuniyet Durumu ve Okuldaki Öğretmen Sayısının bağımsız örneklem t-Testine göre, Görev Yapılan Okul Düzeyi, Kıdem ve Aynı Okulda Çalışma Süresi değişkenlerine yönelik, vizyoner liderlik ve işe tutkunluk ölçeklerinin puan karşılaştırmalarının tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testine göre uygulanması kararlaştırılmış ve ANOVA testinde ortalamalar arasındaki anlamlı farklılığın hangi değişkenden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla ise Tukey HSD testine başvurulmuştur.

Okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını tespit etmek amacıyla ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu kullanılmış ve anlamlılık düzeyi 0.01 olarak alınmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik yeterliklerinin, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini yordamasına yönelik çoklu regresyon analizi uygulanmıştır.

4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine cevap bulmak için yapılan araştırma, araştırma sonucunda elde edilen veriler, verilerin yönlendirmesiyle edinilen bulgular ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmiştir. Okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik yeterlik düzeyleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yorumlanması için Tablo 5'teki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 5: Ölçek Ortalama Puan Aralığı Tablosu

Ölçek Ortalama Puanı	Düzey
1.00 – 1.80	Çok Düşük
1.81 – 2.60	Düşük
2.61 – 3.40	Orta
3.41 – 4.20	Yüksek
4.21 – 5.00	Çok yüksek

Ölçekte yer alan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ve öğretmenlerin işe tutkunluklarının ifadelerine verilen cevaplar 5'li Likert ölçeğine göre düzenlenmiştir. Örneğin, vizyoner liderlik ölçeğinin “Okul müdürüm, okulla ilgili gereksinimlerden hangilerinin öncelikle karşılanması gerektiğine ilişkin düşünceleri müdür yardımcıları ve öğretmenlerle paylaşır” ifadesinin yanıtı için “1- Kesinlikle Katılmıyorum”, “2-Katılmıyorum”, “3- Kısmen Katılıyorum”, “4-Çok Katılıyorum”, “5- Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde 5 (beş) farklı seçenek yer almaktadır. Ölçeğin sorularına verilen cevapların değerlendirilmesinde Tablo 5'te yer alan aralıklara göre yorumlanmıştır.

4.1. OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK YETERLİĞİ DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan vizyoner liderlik yeterliği düzeyleri Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmenlere Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri ve Alt Boyutlarının Düzeyleri

Ölçekler ve Alt boyutları	Ortalama($\bar{x}$)	Standart Sapma	Düzy
Vizyoner Düşünce	3.55	.85	Yüksek
Kaynak Kullanma	3.63	.86	Yüksek
İletişim	3.57	.80	Yüksek
Eyleme Yönelik Olma	3.58	.88	Yüksek
Risk Alma	3.51	.86	Yüksek
Karar Verme	3.62	.85	Yüksek
Güdüleme	3.48	.88	Yüksek
Vizyoner Liderlik (Toplam)	3.57	.81	Yüksek

Tablo 6’da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan toplam vizyoner liderlik yeterlik düzeylerinin ortalama değerinin $\bar{x}=3.57$ olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Bu ortalama puanlara bakılarak genel olarak okul yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik düzeylerinin “Yüksek” olduğu söylenebilir. Vizyoner liderlik alt boyutları Vizyoner Düşünce ($\bar{x}= 3.55$), Kaynak Kullanma ($\bar{x}= 3.63$) , İletişim ($\bar{x}= 3.57$), Eyleme Yönelik Olma ($\bar{x}= 3.58$), Risk Alma ($\bar{x}= 3.51$) , Karar Verme ($\bar{x}= 3.62$), Güdüleme ($\bar{x}= 3.48$) alt boyutlarının yüksek düzeyde algılandığı söylenebilir.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Düzeylerinin Öğretmenlerin Demografik Değişkenlerine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

a. Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında farklılaşması ile ilgili bir yargıya varabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine Yönelik t-Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Vizyoner Düşünce	Kadın	251	3.45	.842	-2.768	448	.006
	Erkek	199	3.67	.853			
Kaynak Kullanma	Kadın	251	3.55	.860	-2.151	448	.032
	Erkek	199	3.72	.852			
İletişim	Kadın	251	3.49	.801	-2.747	448	.013
	Erkek	199	3.68	.779			
Eyleme Yönelik Olma	Kadın	251	3.50	.868	-2.054	448	.041
	Erkek	199	3.65	.896			
Risk Alma	Kadın	251	3.41	.876	-2.747	448	.006
	Erkek	199	3.63	.829			
Karar Verme	Kadın	251	3.55	.871	-1.989	448	.047
	Erkek	199	3.71	.818			
Güdüleme	Kadın	251	3.37	.895	-3.066	448	.002
	Erkek	199	3.62	.849			
Vizyoner Liderlik (Toplam)	Kadın	251	3.48	.809	-2.604	448	.010
	Erkek	199	3.68	.797			

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliğine ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılaştığı ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir [$t_{(448)} = -2.604$; $p = .010 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x} = 3.48$) öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlik düzeyi erkek öğretmenlere ($\bar{x} = 3.68$) oranla daha düşüktür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(448)} = -2.768$; $p = .006 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x} = 3.45$)

öğretmenlerin, erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.67$) göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünme boyutuna ilişkin algıları erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.67$) göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği kaynak kullanma boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(448)} = -2.151$; $p = .032 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x}=3.55$) öğretmenlerin okul yöneticilerinin kaynak kullanımı hakkındaki yeterlik algıları erkek öğretmenlerden ($\bar{x}=3.72$) daha düşüktür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği iletişim boyutuna yönelik algılarının, cinsiyetlerine farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(448)} = -2.505$; $p = .013 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x}=3.49$) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin iletişimi hakkındaki yeterlik algıları erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.68$) göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma boyutuna ilişkin algılarının, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(448)} = -2.054$; $p = .041 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x}=3.50$) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eyleme yönelik olmaları hakkındaki algıları erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.68$) göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma boyutuna ilişkin algılarının, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(448)} = -2.747$; $p = .006 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x}=3.41$) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma alt boyutu hakkındaki algıları erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.63$) göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği karar verme boyutuna ilişkin algılarının, cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür [$t_{(448)} = -1.989$; $p = .047 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x}=3.55$) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karar vermesi hakkındaki algıları erkek öğretmenlere ($\bar{x}=3.71$) göre daha düşüktür.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği görülmüştür [$t_{(448)} = -3.066$; $p = .002 < 0.05$]. Kadın ($\bar{x}=3.37$) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutu hakkındaki algıları erkek ($\bar{x}=3.62$) öğretmenlere göre daha düşüktür.

b. Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri düzeylerinin, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13, Tablo 14 ve Tablo 15'te verilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY HSD testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Tablo 8'de kıdem değişkenine göre okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik yeterlikleri vizyoner düşünme boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 8: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri “Vizyoner Düşünme” Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	̄	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Vizyoner Düşünce	1-10 yıl (1)	268	3.46	.869	G.Arası	5.878	2	2.939	4.086	.017	1<2
					G.İçi	321.519	447	.719			
	11-20 yıl (2)	113	3.72	.777	Toplam	327.397	449				
	21 yıl +(3)	69	3.62	.874							
	Toplam	450	3.55	.853							

Tablo 8'e göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin liderlik yeterliği vizyoner düşünme boyutuna ilişkin algılarının, okuldaki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2-447)} = 4.086$; $p = .017 < 0.05$]. Vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünce düzeyleri arasındaki farklılıkta Tukey

testine göre, okuldaki kıdemi kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri vizyoner düşünce alt boyutuna yönelik algıları 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksektir.

Tablo 9’da okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin kaynak kullanma boyutu ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri “Kaynak Kullanma” Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Kaynak Kullanma	1-10 yıl (1)	268	3.57	.895	G.Arası	1.829	2	.914	1.237	.291	Yok
					G.İçi	330.421	447	.739			
	11-20 yıl (2)	113	3.71	.770	Toplam	332.250	449				
	21 yıl + (3)	69	3.68	.856							
	Toplam	450	3.62	.860							

Tablo 9’a göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği kaynak kullanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermediği görülmektedir. [$F_{(2-447)} = 1.237$; $p = .291 > 0.05$].

Tablo 10: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri İletişim Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
İletişim	1-10 yıl (1)	268	3.50	.823	G.Arası	3.130	2	1.565	2.482	.085	1<2
					G.İçi	281.850	447	.631			
	11-20 yıl(2)	113	3.67	.740	Toplam	284.980	449				
	21 yıl +(3)	69	3.68	.760							
	Toplam	450	3.57	.796							

Tablo 10'a göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği iletişim boyutuna ilişkin algılarının, okuldaki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2-447)} = 2.482$; $p = .085 < 0.05$]. Vizyoner liderliğin iletişim boyutu düzeyleri arasındaki farklılıkta Tukey testine göre, okuldaki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler müdürlerini vizyoner düşünce alt boyutu yönünde kıdemi 11-20 yıl arasında ve 21 yıl ve fazla olan öğretmenlere göre daha olumsuz nitelendirmişlerdir. Tablo 11'de okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin eyleme yönelik olma boyutu ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 11: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Eyleme Yönelik Olma Boyutuna İlişkin Ait ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Eyleme Yönelik Olma	1-10 yıl (1)	268	3.50	.905	G.Arası	4.473	2	2.236	2.885	0.57	Yok
					G.İçi	346.539	447	.775			
	11-20 yıl (2)	113	3.71	.821	Toplam	351.012	449				
	21 yıl + (3)	69	3.68	.874							
	Toplam	450	3.58	.884							

Tablo 11'de belirtildiği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma boyutuna dair algı düzeylerinin, okuldaki kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılık göstermediği belirlenmiştir. [$F_{(2-447)} = 2.885$; $p = 0.57 > 0.05$]. Buradan hareketle kıdemin öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma algısını değiştirmediği söylenebilir. Tablo 12'de okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin risk alma boyutu ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Risk Alma Boyutuna İlişkin Ait ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Risk Alma	1-10 yıl (1)	268	3.41	.886	G.Arası	6.554	2	3.277	4.477	.012	1<2
					G.İçi	327.206	447	.732			
	11-20 yıl (2)	113	3.70	.802	Toplam	333.760	449				
	21 yıl + (3)	69	3.56	.816							
	Toplam	450	3.50	.862							

Tablo 12'ye göre, uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, okuldaki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2-447)} = 4.477$; $p = .012 < 0.05$]. Vizyoner liderlik yeterliğinin risk alma boyutu düzeyleri arasındaki farklılıkta Tukey testine göre, okuldaki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler yöneticilerini risk alma alt boyutu yönünde kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha yetersiz algılamışlardır. Tablo 13'te okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin karar verme boyutu ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 13: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Karar Verme Boyutuna İlişkin Ait ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Karar Verme	1-10 yıl (1)	268	3.55	.882	G.Arası	4.015	2	2.008	2.793	.062	Yok
					G.İçi	321.282	447	.719			
	11-20 yıl (2)	113	3.77	.767	Toplam	325.298	449				
	21 yıl + (3)	69	3.65	.832							
	Toplam	450	3.62	.851							

Tablo 13'te belirtildiği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği karar verme boyutuna ilişkin algılarının, kıdemlerine göre anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılarak anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. [$F_{(2-447)} = 2.793$; $p = .062 > 0.05$]. Buradan hareketle öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliliği karar verme boyutu algıları kıdemlerine göre farklılaşmamaktadır denilebilir. Tablo 14'te okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin güdüleme boyutu ile öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 14: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Güdüleme Boyutuna İlişkin Ait ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	̄	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Güdüleme	1-10 yıl (1)	268	3.38	.923	G.Arası	6.090	2	3.045	3.952	.020	1<2
					G.İçi	344.470	447	.771			
	11-20 yıl (2)	113	3.63	.808	Toplam	350.560	449				
	21 yıl + (3)	69	3.61	.797							
	Toplam	450	3.48	.883							

Tablo 14'e göre uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutuna ilişkin algılarının, kıdemlerine göre farklılık gösterdiği ve bu farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2-447)} = 3.952$; $p = .020 < 0.05$]. Vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutu düzeyleri arasındaki farklılıkta Tukey testine göre, okuldaki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler müdürlerini risk alma alt boyutu yönünde kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha düşük yeterliliğe sahip olarak algılamışlardır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Vizyoner Liderlik Yeterliklerine İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Vizyoner Liderlik	1-10 yıl (1)	268	3.49	.833	G.Arası	4.111	2	2.056	3.172	.043	1<2
	11-20 yıl (2)	113	3.70	.740	G.İçi	289.688	447	.648			
					Toplam	293.800	449				
Yeterliği Toplam	21 yıl + (3)	69	3.64	.792							
	Toplam	450	3.56	.808							

Tablo 15'ten anlaşılabacağı üzere uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda öğretmenlerin, okul yöneticilerinin toplam vizyoner liderlik yeterliğine ilişkin algı düzeylerinin, kıdemlerine göre farklılaştığı ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(2-447)} = 3.172$; $p = .043 < 0.05$]. Tukey testine göre, okuldaki kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler okul yöneticilerini kıdemi 11-20 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha az vizyoner liderlik yeterliğine sahip olarak nitelendirmişlerdir.

c. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik ve alt boyutlarındaki yeterliklerine ilişkin algılarının, okullarda bulunan öğretmen sayısı değişkene göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili bir yargıya varabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 16 'da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri t- Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Öğretmen Sayısı	N	-	SS	t-Testi		
					t	Sd	P
Vizyoner Düşünce	1-20 Öğretmen	202	3.54	.857	-.311	448	.756
	21+ Öğretmen	248	3.56	.852			
Kaynak Kullanma	1-20 Öğretmen	202	3.61	.876	-.396	448	.692
	21+ Öğretmen	248	3.64	.848			
İletişim	1-20 Öğretmen	202	3.57	.818	.011	448	.991
	21+ Öğretmen	248	3.57	.780			
Eyleme Yönelik Olma	1-20 Öğretmen	202	3.56	.925	-.350	448	.726
	21+ Öğretmen	248	3.59	.850			
Risk Alma	1-20 Öğretmen	202	3.51	.878	.182	448	.856
	21+ Öğretmen	248	3.50	.850			
Karar Verme	1-20 Öğretmen	202	3.61	.849	.210	448	.834
	21+ Öğretmen	248	3.63	.854			
Güdüleme	1-20 Öğretmen	202	3.46	.882	.381	448	.703
	21+ Öğretmen	248	3.49	.798			
Vizyoner Liderlik (Toplam)	1-20 Öğretmen	202	3.56	.823	-.213	448	.831
	21+ Öğretmen	248	3.57	.798			

Tablo 16’da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen algısı ortalama düzeyleri

incelendiğinde okuldaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır [$t_{(448)} = -0.213$; $p = .831 > 0.05$]. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği düzeylerine ilişkin öğretmen algı düzeylerinin, okulda bulunan öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı söylenebilir.

d. Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Vizyoner Liderlik Yeterliklerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeylerine ilişkin algılarıyla bu öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 17, Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20, Tablo 21, Tablo 22, Tablo 23 ve Tablo 24’te gösterilmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri arasındaki farklılığın anlamlı olmasının ($p < 0.05$) aynı okulda çalışma sürelerinin hangisinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırma “Tukey HSD” testi sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Vizyoner Düşünme Boyutuna İlişkin ANOVA Testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Vizyoner Düşünce	1-3 yıl (1)	231	3.55	.862	G.Arası	.274	2	.137	.188	.829	Yok
	4-6 yıl (2)	126	3.52	.848	G.İçi	327.122	447	.732			
	7 yıl + (3)	93	3.59	.847	Toplam	327.397	449				
	Toplam	450	3.54	.853							

Tablo 17’ye göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünce boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, aynı okulda çalışma

süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .188$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre, öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri değişse de okul yöneticilerini vizyoner düşünce alt boyutu yeterliliğinde farklı algılamadıkları düşünülebilir. Tablo 18'de öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği kaynak kullanma boyutuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 18: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Kaynak Kullanma Alt Boyutuna Yönelik ANOVA testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Kaynak Kullanma	1-3 yıl (1)	231	3.64	.889	G.Arası	.453	2	.226	.305	.737	Yok
					G.İçi	331.797	447	.742			
	4-6 yıl (2)	126	3.58	.814	Toplam	332.250	449				
	7 yıl + (3)	93	3.66	.853							
	Toplam	450	3.62	.860							

Tablo 18'e göre öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği kaynak kullanma alt boyutuna ilişkin algılarının, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-447)} = .305$; $p > 0.05$]. Bu sonuca göre öğretmenler, aynı okulda çalışma süreleri değişse de, okul yöneticilerini kaynak kullanma alt boyutunda benzer vizyoner liderlik düzeyinde algılamaktadırlar.

Tablo 19: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği İletişim Alt Boyutuna Yönelik ANOVA testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
İletişim	1-3 yıl (1)	231	3.59	.817	G.Arası G.İçi Toplam	.286 284.694	2 447	.143 .637	.224	.799	Yok
	4-6 yıl (2)	126	3.53	.775		284.980	449				
	7 yıl + (3)	93	3.58	.778							
	Toplam	450	3.57	.796							

Tablo 19'dan anlaşıldığı üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği iletişim alt boyutuna ilişkin algılarının, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$F_{(2-447)} = .799$; $p > 0.05$]. Buradan hareketle öğretmenlerin aynı okulda çalıştıkları sürenin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği iletişim boyutu algısını farklılaştırmadığı anlaşılabılır. Tablo 20'de öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma boyutuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 20: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Eyleme Yönelik Olma Alt Boyutuna Yönelik ANOVA testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Eyleme Yönelik Olma	1-3 yıl (1)	231	3.62	.885	G.Arası G.İçi Toplam	.928 350.084	2 447	.464 .783	.592	.554	Yok
	4-6 yıl (2)	126	3.52	.883		351.012	449				
	7 yıl + (3)	93	3.56	.885							
	Toplam	450	3.57	.884							

Tablo 20’de belirtildiği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma alt boyutuna ilişkin algılarının, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi uygulanmış, bunun sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-447)} = .554$; $p > 0.05$]. Öğretmenlerin aynı okulda çalıştıkları sürenin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma alt boyutu algısında farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılabılır. Tablo 21’de öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma boyutuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 21: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Risk Alma Alt Boyutuna Yönelik ANOVA testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Risk Alma	1-3 yıl (1)	231	3.53	.853	G.Arası G.İçi Toplam	.486	2	.243	.326	.722	Yok
	4-6 yıl (2)	126	3.45	.915		333.274	447	.746			
	7 yıl + (3)	93	3.53	.814		333.760	449				
	Toplam	450	3.50	.862							

Tablo 21’de belirtildiği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma alt boyutuna ilişkin algılarının, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi uygulanmış, bunun sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-447)} = .722$; $p > 0.05$]. Buradan hareketle öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin, okullarındaki yöneticilerin vizyoner liderlik yeterliği risk alma boyutu algılarında farklılaşmaya sebep olmadığı düşünülebilir. Tablo 22’de öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği karar verme boyutuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 22: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Karar Verme Alt Boyutuna Yönelik ANOVA testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA		
									F	p	Fark
Karar Verme	1-3 yıl (1)	231	3.62	.849	G.Arası G.İçi Toplam	.451	2	.226	.311	.733	Yok
						324.846	447	.727			
	4-6 yıl (2)	126	3.59	.861		325.298	449				
	7 yıl + (3)	93	3.68	.847							
	Toplam	450	3.62	.851							

Tablo 22’de öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları gösterilmiştir. İstatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-447)} = .733$; $p > 0.05$]. Buradan anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri farklı olsa da okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği karar verme boyutu hakkındaki algıları değişmemektedir. Tablo 23’te öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 23: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Güdüleme Alt Boyutuna Yönelik ANOVA testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı	ANOVA Testi									
	Okulda Çalışma Süresi	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Güdüleme	1-3 yıl(1)	231	3.48	.907	G.Arası	.183	2	.091	.117	.890	Yok
					G.İçi	350.377	447	.784			
	4-6 yıl (2)	126	3.46	.887	Toplam	350.560	449				
	7 yıl + (3)	93	3.51	.825							
	Toplam	450	3.48	.883							

Tablo 23'te öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutuna ilişkin algılarının, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları gösterilmiştir. Düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-447)} = .117$; $p > 0.05$]. Buradan anlaşılabileceği üzere öğretmenler, aynı okulda çalışma süreleri değişse de okul yöneticilerini vizyoner liderlik yeterliği güdüleme alt boyutunda birbirlerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı görmemektedir. Tablo 24'te öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin toplam vizyoner liderlik yeterliğine yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 24: Öğretmenlerin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Toplam Vizyoner Liderlik Yeterliğine Yönelik ANOVA testi

Vizyoner Liderlik Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Vizyoner Liderlik (Toplam)	1-3 yıl (1)	231	3.58	.822	G.Arası	.311	2	.156	.237	.789	Yok
					G.İçi	293.489	447	.657			
	4-6 yıl (2)	126	3.52	.799	Toplam	293.800	449				
	7 yıl + (3)	93	3.59	.794							
	Toplam	450	3.56	.808							

Tablo 24'te öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliğine dair algılarının, aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizinin sonuçları gösterilmiştir. Düzeyler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-447)} = .789$; $p > 0.05$]. Bu sonuçla öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerinin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine dair algılarında farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılabilmektedir. Bir diğer deyişle öğretmenlerin bir okulda çalışma süreleri, onların yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliği algısını değiştirmemektedir.

e. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik düzeyleri ile bu öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkeni arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 25, Tablo 26, Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32 ve Tablo 33’te gösterilmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlik düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olmasının ($p < 0,05$) öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyinin hangisinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırma “Tukey” testi sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Vizyoner Düşünce Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	X̄	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Vizyoner Düşünce	İlkokul (1)	150	3.60	.849	G.Arası G.İçi Toplam	1.644	2	.822	1.128	.325	Yok
	Ortaokul(2)	150	3.47	.910		325.753	447	.729			
	Lise (3)	150	3.58	.796		327.397	449				
	Toplam	450	3.54	.853							

Tablo 25 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünce boyutuna ilişkin algılarının, çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = 1.128$; $p > 0.05$]. Buna göre öğretmenlerin, çalıştıkları okul düzeylerinin farklılaşmasının, yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünce boyutuna yönelik algılarının değiştirmedığı söylenebilir. Tablo 26’da öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği kaynak kullanma alt

boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Kaynak Kullanma Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Kaynak Kullanma	İlkokul (1)	150	3.66	.817	G.Arası	.512	2	.256	.345	.708	Yok
					G.İçi	331.738	447	.742			
	Ortaokul (2)	150	3.58	.936	Toplam	332.250	449				
	Lise (3)	150	3.63	.824							
	Toplam	450	3.62	.860							

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünce boyutuna ilişkin algılarının, çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .345$; $p > 0.05$]. Buna göre öğretmenlerin, çalıştıkları okul düzeylerinin farklılaşmasının, yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği kaynak kullanma alt boyutuna yönelik algılarını değiştirmedeği söylenebilir. Tablo 27’de öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği iletişim alt boyutu algılarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 27: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği İletişim Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
İletişim	İlkokul (1)	150	3.61	.745	G.Arası	.848	2	.424	.667	.514	Yok
					G.İçi	284.132	447	.636			
	Ortaokul (2)	150	3.51	.836	Toplam	284.980	449				
	Lise (3)	150	3.59	.807							
	Toplam	450	3.57	.796							

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği iletişim boyutuna ilişkin algılarının, çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .667$; $p > 0.05$]. Buna göre öğretmenlerin, çalıştıkları okul düzeylerinin farklılaşmasının, yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği iletişim alt boyutuna yönelik algılarını değiştirmedeği söylenebilir. Tablo 28’de öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Eyleme Yönelik Olma Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Eyleme Yönelik Olma	İlkokul (1)	150	3.61	.745	G.Arası	.848	2	.424	.667	.514	Yok
					G.İçi	284.132	447	.636			
	Ortaokul (2)	150	3.51	.836	Toplam	284.980	449				
	Lise (3)	150	3.59	.807							
	Toplam	450	3.57	.796							

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .667$; $p > 0.05$]. Buna göre öğretmenlerin, çalıştıkları okul düzeylerinin farklılaşmasının, müdürleri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliği eyleme yönelik olma alt boyutuna yönelik algılarını değiştirmedeği söylenebilir. Tablo 29’da öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Risk Alma Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Risk Alma	İlkokul (1)	150	3.55	.840	G.Arası	.567	2	.283	.380	.684	Yok
					G.İçi	333.193	447	.745			
	Ortaokul (2)	150	3.50	.934	Toplam	333.760	449				
	Lise (3)	150	3.47	.810							
	Toplam	450	3.50	.862							

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma alt boyutuna ilişkin algılarının, çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .380$; $p > 0.05$]. Buradan hareketle öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeylerinin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği risk alma alt boyutuna dair algılarında farklılaşma yaratmadığı söylenilebilir. Tablo 30'da öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliği karar verme alt boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Karar Verme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Karar Verme	İlkokul (1)	150	3.69	.850	G.Arası	.915	2	.458	.631	.533	Yok
					G.İçi	324.382	447	.726			
	Ortaokul (2)	150	3.58	.921	Toplam	325.298	449				
	Lise (3)	150	3.60	.777							
	Toplam	450	3.62	.851							

Tablo 30’da belirtildiği üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği karar verme boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .631$; $p > 0.05$]. Buradan hareketle öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeylerinin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği karar verme boyutuna algılarında farklılaşma yaratmadığı söylenilebilir. Tablo 31’de öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutuna yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliği Güdüleme Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Güdüleme	İlkokul (1)	150	3.52	.843	G.Arası	.756	2	.378	.483	.617	Yok
					G.İçi	349.804	447	.783			
	Ortaokul (2)	150	3.42	.948	Toplam	350.560	449				
	Lise (3)	150	3.50	.857							
	Toplam	450	3.48	.883							

Tablo 31’den hareketle öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutuna ilişkin algılarının, çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .483$; $p > 0.05$]. Buradan anlaşılabileceği üzere öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeylerinin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği güdüleme boyutu algısında farklılaşma yaratmadığı söylenebilir. Tablo 32’de öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin toplam vizyoner liderlik yeterliğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 32: Çalışılan Okul Türü Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Genel Vizyoner Liderlik Yeterliğine ilişkin ANOVA Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Okul Türü	N	$\bar{x}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Vizyoner Liderlik (Toplam)	İlkokul (1)	150	3.61	.781	G.Arası	.702	2	.351	.535	.586	Yok
					G.İçi	293.098	447	.656			
	Ortaokul (2)	150	3.51	.868	Toplam	239.800	449				
	Lise (3)	150	3.57	.775							
	Toplam	450	3.56	.808							

Tablo 32’de öğretmenlerin, okul yöneticilerinin toplam vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin algılarının, çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. [$F_{(2-447)} = .535$; $p > 0.05$]. Bu sonuçla öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeylerinin, yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği algısında farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılabılır.

f. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine İlişkin Algılarına Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 33’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumları önlisans/lisans ve lisansüstü olmak üzere 2 grupta gösterilmiştir.

Tablo 33: Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Vizyoner Liderlik Boyutları	Eğitim Durumu	N	-	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Vizyoner Düşünce	Önlisans/ Lisans	401	3.55	.851	.427	448	.670
	Lisansüstü	49	3.50	.882			
Kaynak Kullanma	Önlisans/ Lisans	401	3.63	.858	.395	448	.693
	Lisansüstü	49	3.58	.881			
İletişim	Önlisans/ Lisans	401	3.56	.796	-.532	448	.595
	Lisansüstü	49	3.62	.802			
Eyleme Yönelik Olma	Önlisans/ Lisans	401	3.60	.879	.718	448	.473
	Lisansüstü	49	3.50	.928			
Risk Alma	Önlisans/ Lisans	401	3.52	.852	.952	448	.341
	Lisansüstü	49	3.40	.937			
Karar Verme	Önlisans/ Lisans	401	3.62	.854	-.162	448	.872
	Lisansüstü	49	3.64	.835			
Güdüleme	Önlisans/ Lisans	401	3.47	.888	-.390	448	.697
	Lisansüstü	49	3.52	.847			
Vizyoner Liderlik (Toplam)	Önlisans/ Lisans	401	3.56	.808	.162	448	.871
	Lisansüstü	49	3.54	.823			

Tablo 33'te görüldüğü gibi öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin algıları, öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, vizyoner liderlik yeterlikleri alt boyutları ve toplam vizyoner liderlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buradan

hareketle öğretmenlerin eğitim düzeyinin, çalıştıkları okulların yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri algısını farklılaştırmadığı söylenebilir.

4.2. ÖĞRETMENLERİN İŞE TUTKUNLUK DÜZEYLERİNE YÖNELİK BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmenlerin işe tutkunlukları ve alt boyutlarına ilişkin düzeyler aşağıda Tablo 34 'te görülmektedir.

Tablo 34: Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Ölçek ve Alt boyutları	Ortalama ($\bar{x}$)	Standart Sapma	Düzye
Dinçlik	4.35	0.94	Çok Yüksek
Adanmışlık	3.56	0.92	Yüksek
Yoğunlaşma	4.08	1.05	Yüksek
İşe Tutkunluk (Toplam)	4.44	0.84	Çok Yüksek

Tablo 34'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin toplam işe tutkunluk düzeyi ortalama değerinin $\bar{x}=4.44$ olarak hesaplandığı belirlenmiş ve bu ortalama düzeylere bakılarak genel olarak öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin “çok yüksek” olduğu gözlenmiştir. İşe tutkunluk alt boyutu dinçlik ($\bar{x}= 4.35$) düzeyinin “ çok yüksek”, adanmışlık ($\bar{x}= 3.56$) ve yoğunlaşma ($\bar{x}= 4.08$) düzeyinin “yüksek” olduğu belirlenmiştir. Buna sonuçla araştırmaya katılan öğretmenlerin, işe tutkunluklarının dinçlik düzeyinin adanmışlık ve yoğunlaşma düzeylerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.2.1 Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarının Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

a. İşe Tutkunluğun Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

İşe Tutkunluk düzeylerinin kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili bir yargıya varabilmek için bağımsız örneklem t-Testi tekniği kullanılmıştır. Yapılan analize ait sonuçlar Tablo 35 'te verilmiştir.

Tablo 35: Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğuna Yönelik t-Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Cinsiyet	N	-	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Dinçlik	Kadın	251	4.23	.950	-3.189	448	.002
	Erkek	199	4.51	.900			
Adanmışlık	Kadın	251	3.49	.932	-2.001	448	.046
	Erkek	199	3.66	.908			
Yoğunlaşma	Kadın	251	4.00	1.081	-1.856	448	.064
	Erkek	199	4.19	.992			
İşe Tutkunluk (Toplam)	Kadın	251	4.35	.875	-2.660	448	.008
	Erkek	199	4.56	.783			

Tablo 35'ten anlaşılabacağı üzere, işe tutkunluk ve alt boyutu düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre farklılaştığı görülmüş ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. [$t_{(448)} = -2.660$; $p = .008 < 0.05$]. Bu durumda kadın ($\bar{x} = 4.35$) öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri erkek ($\bar{x} = 4.56$) öğretmenlere göre daha düşüktür. Ayrıca tutkunluğun dinçlik ve adanmışlık boyutları düzeylerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaşmadığı bulunmuş (sırasıyla $p = 0.002$ ve $p = 0.046 < 0.05$) ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre dinçlik ve adanmışlık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Buradan hareketle erkek öğretmenlerin kadınlara oranla işe tutkunluklarında daha dinç oldukları ve kendilerini işlerine kadın öğretmenlere kıyasla daha fazla adadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin işe tutkunluklarının yoğunluk boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılaşma bulunmamıştır [$t_{(448)} = -1.856$; $p = .064 > 0.05$].

b. Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi

yapılmış ve sonuçlar Tablo 36, Tablo 37, Tablo 38 ve Tablo 39'da verilmiştir. Buna ek olarak, öğretmenlerin kıdemine göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY HSD testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 1-10, 11-20, 21 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Tablo 36'da öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretmenlerin işe tutkunluğunun Dinçlik boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 36: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Dinçlik Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Kıdem	N	̄	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Dinçlik	1-10 yıl (1)	268	4.23	.924	G.Arası	9.912	2	4.956	5.747	.003	1<2
					G.İçi	385.450	447	.862			
					Toplam	395.362	449				
	11-20 yıl (2)	113	4.52	.926							1<3
	21 yıl + (3)	69	4.55	.948							
	Toplam	450	4.35	.938							

Tablo 36'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin işe tutkunluğunun dinçlik boyutunun kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-447)} = 5.747$; $p < 0.05$]. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin okullarda işe tutkunluğunun dinçlik boyutuna göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenler, 11-20 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere ve 20 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlere göre işlerinin dinçlik boyutunda daha az tutkundurlar. Tablo 37'de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre işe tutkunluklarının adanmışlık alt boyutuna ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 37: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Adanmışlık Alt Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Kıdem	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Adanmışlık	1-10 yıl (1)	268	3.49	.960	G.Arası	3.692	2	1.846	2.169	.115	Yok
					G.İçi	380.401	447	.851			
	11-20 yıl (2)	113	3.68	.845	Toplam	384.093	449				
	21 yıl + (3)	69	3.67	.893							
	Toplam	450	3.56	.924							

Tablo 37’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin işe tutkunluğunun adanmışlık alt boyutunun kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(2-447)} = 2.169$; $p > 0.05$]. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin okullarda işe tutkunluğunun dinçlik boyutuna göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdemdeki öğretmenler arasında anlamlı bir fark yoktur. Analiz sonuçlarına göre işe tutkunluğun adanmışlık alt boyutunun öğretmenlerin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı söylenebilir. Tablo 38’de öğretmenlerin kıdem değişkenine göre işe tutkunluklarının yoğunlaşma boyutuna ilişkin bulgular görülmektedir.

Tablo 38: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğunun Yoğunlaşma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Kıdem	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Yoğunlaşma	1-10 yıl (1)	268	3.87	1.00	G.Arası	27.556	2	13.778	13.283	.000	1<2
					G.İçi	463.679	447	1.037			
	11-20 yıl(1)	113	4.35	1.01	Toplam	491.236	449				1<3
	21 yıl + (3)	69	4.42	1.08							
	Toplam	450	4.08	1.04							

Tablo 38’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin işe tutkunluğunun yoğunlaşma alt boyutunun kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-447)} = 13.283$; $p < 0.05$]. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin işe tutkunluğunun yoğunlaşma boyutuna göre 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler yoğunlaşma boyutunda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden ve 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha az işe tutkunluk algısına sahiptirler.

Tablo 39: Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Toplam İşe Tutkunluğuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Kıdem	N	-	Ss	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
İşe Tutkunluk (Toplam)	1-10 yıl (1)	268	430	.832	G.Arası	12.643	2	6.321	9.249	.000	1<2
					G.İçi	305.503	447	.638			1<3
	11-20 yıl (2)	113	4.62	.803	Toplam	318.146	449				
	21 yıl + (3)	69	4.67	.841							
	Toplam	450	4.44	.841							

Tablo 39’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin toplam işe tutkunluğunun kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-447)} = 9.249$; $p < 0.05$]. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin toplam işe tutkunluk düzeyi 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerde 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşüktür.

c. Aynı Okulda Bulunan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerine ilişkin aynı okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 40’ta gösterilmiştir.

Tablo 40: Çalışılan Okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğuna İlişkin t-Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	-	SS	t-Testi		
					t	Sd	P
Dinçlik	1-20 Öğretmen	202	4.36	.904	.199	448	.842
	21+ Öğretmen	248	4.35	.966			
Adanmışlık	1-20 Öğretmen	202	3.54	.936	-.416	448	.678
	21+ Öğretmen	248	3.58	.916			
Yoğunlaşma	1-20 Öğretmen	202	4.03	.971	-.889	448	.375
	21+ Öğretmen	248	4.12	1.103			
İşe Tutkunluk (Toplam)	1-20 Öğretmen	202	4.44	.819	-.470	448	.638
	21+ Öğretmen	248	4.46	.860			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin çalıştıkları okuldaki öğretmen sayısını değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda öğretmenlerin işe tutkunluklarının toplam düzeyinin bu değişkene göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$t_{(448)} = -.470$; $p = .638 > 0.05$]. Ayrıca işe tutkunluğun dinçlik, adanmışlık ve yoğunlaşma alt boyutlarının ortalama düzeylerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmadığı (sırasıyla $p = .842$, $p = .678$ ve $p = .375 > 0.05$) bu sebeple öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayılarının işe tutkunluk düzeylerini farklılaştırmadığı söylenebilir.

d. Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeyinin Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerine ilişkin aynı okulda çalışma sürelerine göre ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık olup

olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi uygulanmıştır ve sonuçlar tablo 41, tablo 42 ve tablo 43'te gösterilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin işe tutkunluk ortalama düzeyleri arasındaki farklılığın anlamlı olmasının ($p<0.05$) aynı okulda çalışma sürelerinden hangisinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla ikili grup karşılaştırma “Tukey” testi sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri 1-3 yıl; 4-6 yıl ve 7 yıl ve üzeri olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır.

Tablo 41: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarının Dinçlik Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Dinçlik	1-3 yıl (1)	231	4.30	.859	G.Arası G.İçi Toplam	5.95	2	2.977	3.417	.034	1<3
	4-6 yıl (2)	126	4.28	1.05		389.409	447	.871			
	7 yıl + (3)	93	4.58	0.94		395.362	449				
	Toplam	450	4.35	.938							

Tablo 41'e bakıldığında, öğretmenlerin işe tutkunluklarının dinçlik boyutunun aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$F_{(2-447)}=3.417$; $p<0.05$]. Elde edilen sonuca göre aynı okulda 7 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin işe tutkunluklarının dinçlik boyutu algıları aynı okulda 1-3 yıldır çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Bir diğer deyişle öğretmenler bir okulda 7 yıl ve üzeri çalıştıklarında işlerine tutkunluk düzeyleri artmaktadır. Tablo 42'de öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre işe tutkunluklarının adanmışlık boyutuna yönelik algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 42: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarının Adanmışlık Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Adanmışlık	1-3 yıl (1)	231	3.59	.921	G.Arası G.İçi Toplam	1.000	2	.500	0.854	.558	Yok
	4-6 yıl (2)	126	3.49	.949		383.092	447	.857			
	7 yıl + (3)	93	3.58	.904		384.093	449				
	Toplam	450	3.56	.924							

Tablo 42'ye bakıldığında, öğretmenlerin işe tutkunluklarının adanmışlık boyutunun aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$F_{(2-447)} = 3.417$; $p > 0.05$]. Elde edilen sonuca göre aynı okulda çalışma süresinin öğretmenlerin işe tutkunluklarının dinçlik boyutunda farklılaşmaya sebep olmadığı söylenebilir. Tablo 43'te öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre işe tutkunluklarının yoğunlaşma boyutuna yönelik algılarına ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 43: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarının Yoğunlaşma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Yoğunlaşma	1-3 yıl (1)	231	3.95	1.03	G.Arası G.İçi Toplam	12.035	2	6.017	5.613	.004	1<3
	4-6 yıl (2)	126	4.11	1.03		479.201	447	1.072			
	7 yıl + (3)	93	4.37	1.02		491.236	449				
	Toplam	450	4.08	1.04							

Tablo 43'e bakıldığında, öğretmenlerin işe tutkunluklarının yoğunlaşma

boyutunun aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$F_{(2-447)} = 5.613$; $p < 0.05$]. Elde edilen sonuca göre aynı okulda 7 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin işe tutkunluklarının yoğunlaşma boyutu algılarının aynı okulda 1-3 yıldır çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 44: Aynı Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Toplam İşe Tutkunluklarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Aynı Okulda Çalışma Süresi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
İşe Tutkunluk (Toplam)	1-3 yıl (1)	231	4.35	.838	G.Arası G.İçi Toplam	6.337	2	3.168	4.542	0.11	1<3
	4-6 yıl (2)	126	4.42	.834		311.809	447	.698			
	7 yıl + (3)	93	4.66	.828		318.146	449				
	Toplam	450	4.43	.841							

Tablo 44'e bakıldığında, öğretmenlerin işe tutkunluklarının aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir [$F_{(2-447)} = 4.542$; $p < 0.05$]. Elde edilen sonuca göre aynı okulda 7 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin toplam işe tutkunluk düzeylerinin aynı okulda 1-3 yıldır çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

e. Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerinin Çalıştıkları Okul Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe tutkunluklarının çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 45, Tablo 46, Tablo 47 ve Tablo 48'de verilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyine göre işe tutkunluklarında oluşan anlamlı farklılıklarının hangi gruplar arasında oluştuğunu

belirlemek amacıyla gerçekleştirilen TUKEY HSD testinin sonuçları da aynı tablolarda gösterilmiştir. Öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi; İlkokul, Ortaokul ve Lise olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Tablo 45'te öğretmenlerin aynı okulda çalışılan süre değişkenine göre işe tutkunluklarının dinçlik boyutuna yönelik algılarına ilişkin bulgular vardır.

Tablo 45: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarının Dinçlik Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Okul Düzeyi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Dinçlik	İlkokul (1)	150	4.39	.995	G.Arası	1.702	2	.851	.967	.381	Yok
					G.İçi	393.660	447	.881			
	Ortaokul (2)	150	4.41	.954	Toplam	395.362	449				
	Lise (3)	150	4.27	.860							
	Toplam	450	4.35	.938							

Tablo 45'e göre, öğretmenlerin işe tutkunluklarının dinçlik boyutunun çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$F_{(2-447)} = .967$; $p > 0.05$]. Elde edilen sonuca göre çalışılan okul düzeyinin, öğretmenlerin işe tutkunluklarının dinçlik boyutunda farklılaşmaya neden olmadığı söylenilebilir.

Tablo 46: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarının Adanmışlık Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Okul Düzeyi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA		
									F	p	Fark
Adanmışlık	İlkokul	150	3.60	.880	G.Arası	.794	2	.397	.463	.630	Yok
					G.İçi	383.299	447	.857			
	Ortaokul	150	3.50	.993	Toplam	384.093	449				
	Lise	150	3.58	.900							
	Toplam	450	3.56	.924							

Tablo 46’da, öğretmenlerin işe tutkunluklarının adanmışlık boyutunun, çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [$F_{(2-447)} = .463$; $p > 0.05$]. Elde edilen sonuca göre çalışılan okul düzeyinin öğretmenlerin işe tutkunluklarının adanmışlık boyutunda farklılaşmaya neden olmadığı söylenilebilir. Tablo 47’de öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre işe tutkunluklarının yoğunlaşma boyutuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 47: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluklarının Yoğunlaşma Boyutuna İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Okul Düzeyi	N	-	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
Yoğunlaşma	İlkokul (1)	150	4.16	1.07	G.Arası	1.688	2	.844	.771	.463	Yok
					G.İçi	489.548	447	1.095			
	Ortaokul (2)	150	4.01	.993	Toplam	491.236	449				
	Lise (3)	150	4.08	1.06							
	Toplam	450	4.08	1.04							

Tablo 47’de, öğretmenlerin işe tutkunluklarının yoğunlaşma boyutunun çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir [$F_{(2-447)} = .771$; $p > 0.05$]. Elde edilen sonuca göre çalışılan okul türünün, öğretmenlerin işe tutkunluklarının yoğunlaşma boyutunda farklılaşmaya neden olmadığı söylenilebilir. Tablo 48’de öğretmenlerin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre toplam işe tutkunluklarına ilişkin ANOVA Testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 48: Çalışılan Okul Düzeyi Değişkenine Göre Öğretmenlerin Toplam İşe Tutkunluklarına İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Okul Düzeyi	N	̄	SS	Var. K	KT	Sd	KO	ANOVA Testi		
									F	p	Fark
İşe Tutkunluk (Toplam)	İlkokul (1)	150	4.49	.890	G.Arası	.622	2	.311	.438	.646	Yok
					G.İçi	317.525	447	.710			
	Ortaokul (2)	150	4.41	.845	Toplam	318.146	449				
	Lise (3)	150	4.41	.789							
	Toplam	450	4.44	.841							

Tablo 48’de görüldüğü üzere, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin çalışılan okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda işe tutkunluk düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F_{(2-447)} = .438$; $p > 0.05$]. Elde edilen sonuca göre çalışılan okul türünün öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini farklılaştırmaya neden olmadığı söylenilebilir.

f. Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre İşe Tutkunluklarına Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-Testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 49’da gösterilmiştir. Öğretmenlerin eğitim durumu düzeyleri önlisans/lisans ve lisansüstü olmak üzere 2 grupta incelenmiştir.

Tablo 49: Eğitim durumu değişkenine göre Öğretmenlerin İşe Tutkunluğuna Yönelik t-Testi Sonuçları

İşe Tutkunluk Boyutları	Eğitim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	t-Testi		
					t	Sd	p
Dinçlik	Önlisans/ Lisans	401	4.34	.954	-.454	448	.002
	Lisansüstü	49	4.41	.804			
Adanmışlık	Önlisans/ Lisans	401	3.56	.926	-.136	448	.892
	Lisansüstü	49	3.57	.924			
Yoğunlaşma	Önlisans/ Lisans	401	4.05	1.04	-1.51	448	.131
	Lisansüstü	49	4.29	1.02			
İşe Tutkunluk (Toplam)	Önlisans/ Lisans	401	4.42	.851	-.874	448	.382
	Lisansüstü	49	4.53	.756			

Tablo 49’da görüldüğü üzere, öğretmenlerin işe tutkunluklarının alt boyutlarından dinçliğin, öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüş ve bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir [$t_{(448)} = -.454$; $p = .002 < 0.05$]. Önlisans ve lisans mezunu ($\bar{x} = 4.3$) öğretmenlerin işe tutkunluk dinçlik boyutu algıları lisansüstü eğitim kurumlarından mezun olmuş öğretmenlere ($\bar{x} = 4.41$) göre daha düşüktür. Ayrıca işe tutkunluk yoğunlaşma ve adanmışlık alt boyutlarının ortalama düzeylerinde, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (sırasıyla $p = .131$ ve $p = .892 > 0.05$).

4.3. OKUL YÖNETİCİLERİNİN VİZYONER LİDERLİK YETERLİKLERİ İLE ÖĞRETMENLERİN İŞE TUTKUNLUK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin algısına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi hesaplamak için yapılan korelasyon analizi sonuçlarına ait bulgular ve yorumlar ile okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için

yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ait bulgular ve yorumlar verilmiştir.

4.3.1 Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri İle Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

Korelasyon, verilerin toplanması sonucunda elde edilen ortalamalar kullanılarak belirlenen iki değişken arasındaki ilişkinin kuvvetini ölçmek ve bu kuvvetin anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan bir analiz tekniği olmakta ve katsayı değeri -1.00 ile +1.00 arasında sınırlanmaktadır. İki değişken arasındaki korelasyon değerinin +1.00 olması çok kuvvetli pozitif bir ilişkinin ve -1.00 olması kuvvetli negatif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısında hesaplanan değer 0.70-1.00 arasında yüksek, 0.30-0.70 orta ve 0.00-0.30 arasında olması çok düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk,2012). Aşağıdaki Tablo 50’de öğretmenlerin okul yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik algı düzeyleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik korelasyon analizi sonuçları yorumlanmıştır.

Tablo 50: Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterlikleri ile Öğretmenlerin İşe Tutkunlukları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi Sonuçları

Pearson Korelasyon Katsayısı		İşe Tutkunluk Boyutları			
		Dinçlik	Adanmışlık	Yoğunlaşma	Toplam İşe Tutkunluk
Vizyoner Liderlik Yeterlikleri Boyutları	Vizyoner Düşünme	.381**	.883**	.276**	.358**
	Kaynak Kullanma	.363**	.890**	.239**	.333**
	İletişim	.341**	.871**	.245**	.319**
	Eyleme Yön. Olma	.346**	.873**	.245**	.319**
	Risk Alma	.335**	.818**	.240**	.305**
	Karar Verme	.372**	.873**	.279**	.355**
	Güdülenme	.358**	.858**	.245**	.326**
	Vizyoner Liderlik (Toplam)	.375**	.913**	.266**	.348**

*0.05 düzeyinde anlamlıdır.**0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 50’de görüldüğü üzere öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği vizyoner düşünme alt boyutuna ilişkin algıları ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .381$, $p < .01$) düşük ve pozitif, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .883$, $p < .01$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .276$, $p < .01$) düşük ve pozitif, toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .358$, $p < .01$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin okul yöneticilerinin vizyoner düşünce düzeylerine oranları dinçlik ve adanmışlık düzeylerinin oranlarına göre daha yüksektir denilebilir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kaynak kullanma vizyoner liderlik yeterliğine ilişkin algıları ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .363$, $p < .01$) düşük ve pozitif, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .890$, $p < .01$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .239$, $p < .01$) düşük ve pozitif, toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .333$, $p < .01$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin, okul yöneticilerinin kaynak kullanma düzeylerini değerlendirme oranları dinçlik ve adanmışlık düzey oranlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik iletişim yeterliğine ilişkin algıları ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .341$, $p < .01$) düşük, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .871$, $p < .01$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .245$, $p < .01$) düşük ve pozitif, toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .319$, $p < .01$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin okul yöneticilerinin iletişim düzeylerini değerlendirme oranları dinçlik ve adanmışlık düzey oranlarına göre daha yüksektir denilebilir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin eyleme yönelik olma yeterlik düzeyine ilişkin algıları ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .346$, $p < .01$) düşük ve pozitif, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .873$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .245$, $p < .01$) düşük ve pozitif, toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .319$, $p < .01$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin okul yöneticilerinin eyleme yönelik olma düzeylerini değerlendirme oranları dinçlik ve adanmışlık düzey oranlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin risk alma yeterliğine ilişkin algıları ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .335, p < .01$) düşük ve pozitif, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .818, p < .01$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .240, p < .01$) düşük ve pozitif ve son olarak toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .305, p < .01$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin okul yöneticilerinin risk alma düzeylerini değerlendirme oranları dinçlik ve adanmışlık düzey oranlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin karar verme yeterlik düzeylerine ilişkin algıları ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .372, p < .01$) düşük ve pozitif, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .873, p < .01$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .279, p < .01$) düzeyinde düşük ve pozitif, son olarak toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .355, p < .01$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin, okul yöneticilerinin karar verme düzeylerini değerlendirme oranları dinçlik ve adanmışlık düzey oranlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin güdüleme yeterliğine dair algı düzeyi ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .358, p < .01$) düşük ve pozitif, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .858, p < .01$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .245, p < .01$) düşük ve pozitif, toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .326, p < .01$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu sonuçla öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin okul yöneticilerinin güdüleme düzeylerini değerlendirme oranları dinçlik ve adanmışlık düzey oranlarına göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin toplam vizyoner liderlik yeterliği düzeyine ilişkin algıları ile dinçlik düzeyleri arasında ($r = .375, p < .01$) düşük ve pozitif, adanmışlık düzeyleri arasında ($r = .913, p < .01$) yüksek ve pozitif, yoğunlaşma düzeyleri arasında ($r = .266, p < .01$) düzeyinde düşük ve pozitif, toplam işe tutkunluk düzeyleri arasında ($r = .348, p < .0$) düşük ve pozitif bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin adanmışlık düzeylerinin, okul yöneticilerinin toplam vizyoner liderlik düzeylerini değerlendirme oranları dinçlik ve adanmışlık düzey oranlarına göre daha yüksektir.

Tüm bunlardan hareketle öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliğine ilişkin algı düzeyleri arttıkça, işe tutkunluklarının adanmışlık düzeyleri dinçlik ve yoğunlaşma boyutlarına oranla daha fazla artmaktadır denilebilir.

4.3.2. Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerinin Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerini Yordamasına Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin algılarının, işe tutkunluk düzeylerini yordayıp yordamadığına yönelik yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bağımsız değişken olan vizyoner düşünme, kaynak kullanma, iletişim, eyleme yönelik olma, risk alma, karar verme, güdülenmenin, bağımlı değişken olan işe tutkunluk üzerindeki etkisi incelenmiştir. Tablo 51’de okul yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan vizyoner liderlik yeterliklerinin, öğretmenlerin işe tutkunluğunu yordamasına yönelik bulgular verilmiştir.

Tablo 51: Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Yeterliklerinin Öğretmenlerin İşe Tutkunluk Düzeylerini Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Yordanan Değişken: İşe Tutkunluk							
Yordayıcı Değişken	B	S. Hata	β (Beta)	T	p	Kısmi	İkili
Sabit	3.194	.173		18.416	.000		
Vizyoner Düşünme	.336	.150	.341	2.243	.025*	.106	.099
Kaynak Kullanma	-.062	.142	-.064	-.437	.662	-.021	-.019
İletişim	-.145	.137	-.137	-1.056	.292	-.050	-.047
Eyleme Yönelik Olma	-.047	.113	-.050	-.419	.676	-.020	-.019
Risk Alma	-.006	.094	-.006	-.061	.952	-.003	-.003
Karar Verme	.260	.129	.263	2.014	.045*	.095	.089
Güdülenme	.012	.112	.013	.111	.911	.005	.005
R: .370 $R^2 = .137$ $F_{(7-442)} = 10.019$ $p = .000$							

Tablo 51’de görüldüğü üzere, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordamasına yönelik uygulanan regresyon analizi sonucunda, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken işe tutkunluk düzeyini anlamlı derecede yordadığı belirlenmiştir ($R = .370$, $R^2 = .137$, $p < .05$). Buna göre vizyoner liderlik alt boyutlarından vizyoner

düşünme ve karar verme düzeyleri birlikte alındığında, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yaklaşık %13,7'sini açıklamıştır. Bu durumda, okul yöneticilerinin vizyoner düşünme ve karar verme düzeylerinin öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini yordadığı [sırasıyla ($t=.243$, $p= 0,025$) ve ($t= 2.014$, $p= 0.045$)] ve bu durumun istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($p<0.05$). Yapılan regresyon analizinde, t değerleri incelendiğinde: vizyoner liderlik vizyoner düşünme alt boyutundaki bir birimlik artışın öğretmenlerin işe tutkunluklarında .336'lık bir artışa, karar verme alt boyutundaki bir birimlik artışın öğretmenlerin işe tutkunluklarında .260 birimlik bir artışa neden olması beklenmektedir. Bu durumda okul yöneticilerinin öğretmenlerce algılanan vizyoner düşünme ve karar vermedeki yeterliklerinin artması, öğretmenlerin işe tutkunluklarının da artmasına neden olmaktadır denilebilir. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinden kaynak kullanma, eylem yönelimli olma, iletişim, güdüleme, risk alma gibi alt boyutların öğretmenlerin işe tutkunlukları üzerinde anlamlı etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Liderlik, örgütsel performansı etkilemesi yanı sıra örgütlerde stratejik bir konuma da sahiptir. Bu nedenle değişime uyum sağlayamayan ve değişime uyum sağlayan eğitim stratejileri ortaya koymayan liderin performansının eğitime etkileri olumsuz olacaktır. Bir ülkede eğitim kalitesinin azalmasına neden olan faktörlerden biri, eğitimi öncü bir sektör olarak konumlandıran stratejik vizyonun olmamasıdır. Bu durum, eğitim vizyonunun eğitim performansını güçlü bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Vizyon, eğitimde üstün performansa ulaşmak için liderlik ruhunun tetikleyicisi olarak işlev görmektedir. Vizyonun ilham verme, eksikleri giderme, performansı artırma ve nihayetinde öğretmenlerin işlerinden aldığı hazzı arttırarak okullarda eğitim başarısını sağlama rolü bulunmaktadır. Bu nedenle okul yöneticilerinde vizyoner liderliğin; risk alma ve karar verme gibi genel beceriler yanı sıra vizyoner düşünebilme, ortak vizyonda paydaşları bir araya getiren iletişim becerileri ve onları güdüleme düzeyi, örgüt kaynaklarını vizyona uygun ve eyleme yönelik kullanma gibi özelliklerinin son derece önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Okullar, sistemli olarak faaliyet gösteren eğitim kurumları olmakla birlikte okuldaki her faaliyet birbiriyle tamamlayıcı ve ilişkisel bağa sahiptir. Bu sistemde öğretmenler ve okul yöneticileri sayesinde öğrencilerin yetiştirilmesi ve topluma nitelikli bireyler olarak kazandırılması sağlanırken, öte yandan okul yöneticilerinin öğretmenlere de yol gösterme ve bu yola bağlı bir şekilde ilerlemelerini sağlamaları söz konusudur. Vizyoner liderlerin vizyoner düşünen, sürekli öğrenen, eğitim odaklı, pozitif enerji yayan ve motive eden, öğretmenlere (çalışanlarına) güvenen, sinerjik, başarıya ulaşabilmek doğrultusunda kendini yenilemek için pratik yapan kişiler oldukları dikkate alındığında, öğretmenlerin yaptıkları işten keyif almaları ve yaptıkları işe bağlanmaları mümkün olmaktadır.

Yapılan araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma bulgularına göre, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen algı düzeylerinin tüm ölçek alt boyutlarında ve ölçek toplamında yüksek olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlik düzeylerine yönelik literatür incelendiğinde; Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara paralel olarak Tekin ve Ehtiyar (2011), Akçakoce ve Bilgin (2016),

Özdilek (2019) tarafından yapılan çalışmalarda yöneticilerin vizyoner liderlik düzeylerinin yüksek algılandığı desteklenmiştir. Babil (2009) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri orta düzeyde bulunurken, bu çalışmaların aksine Buharalıoğlu (2014), ilköğretim okulu yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin öğretmenler tarafından düşük düzeyde algılandığını tespit etmiştir. Sabancı (2007) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin kendilerini vizyoner liderlik yeterliklerine sahip olmak hususunda yüksek yeterlikte gördükleri belirlenmiş, müdür yardımcıları ve öğretmenler ise okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerini sırasıyla orta düzeyde ve düşük düzeyde bulmuşlardır. Özdilek (2019) ise en yüksek vizyoner liderlik yeterliği algısının eylem yönelimli olma alt boyutunda olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgulardan hareketle, vizyoner liderlik yeterliklerine yönelik algının örneklemeler arasında farklılık gösterdiği, bazı çalışmalarda öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin daha düşük vizyoner liderlik yeterliklerine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar arasında çelişen bulguların ortaya çıkması, araştırmaların yürütüldüğü okullardaki öğretmen ve yönetici ilişkilerinin farklı olmasından kaynaklanabilir.

Vizyoner liderlik yeterlikleri düşük olarak algılanan okul yöneticilerinin, öğretmenlere ve diğer paydaşlara ortak bir vizyon sunma ve öğretmenlerin de fikirlerini alarak sürece aktif katılımlarını sağlama konusunda yetersiz oldukları, dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini örgüt vizyonunun gerektirdiği unsurlara aidiyet ve bağlılık hissetmedikleri söylenebilir. Babil (2009) Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısı ve okul yöneticilerinin günlük rutin işlerdeki ağır yükü nedeniyle okul vizyonuna gereken önemi veremediklerini belirtmiştir. Aytaç (2003) ise okul yöneticilerinin etkinliğini ve yaratıcılığını ortaya çıkaran özendirici eğitim ortamının olmaması ve okul yöneticilerinin mevcut durumu koruma ve konumlarını güçlendirme yönelimi nedenleriyle geleceğe ilişkin vizyoner bakış açısına sahip olmadıklarını öne sürmüştür.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik yeterliklerinin çalıştıkları okul düzeyi değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Deneri (2019) tarafından yapılan çalışmada ise özel okullar ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri hakkındaki algısı farklılaşmamıştır.

Okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik yeterliklerinin, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılık meydana getirdiği ve bu araştırmada kadın öğretmenlerin okul yöneticilerini erkeklere oranla daha az vizyoner liderlik yeterliğine sahip olarak algıladığı belirlenmiştir. Eranıl (2014) ve Babil (2009) tarafından yapılan çalışmalarda okul müdürlerinin vizyoner liderlik özellikleri açısından öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmalarda da bu araştırmanın sonuçlarına paralel bir şekilde erkekler, kadınlara kıyasla okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde vizyoner lider olarak algılamışlardır. Ülkemizdeki çoğu okul yöneticisinin erkek olması ve hemcinsleriyle daha yakın ilişkiler geliştirmeleri erkek öğretmenlerin yöneticilerini daha vizyoner algılamalarına neden olmuş olabilir. Bir diğer neden ise erkek öğretmenlerin vizyoner liderden beklentilerinin kadın öğretmenlere göre daha yüzeysel olması olabilir. Durmuş ve Okçu (2020), Deneri (2019) yaptıkları çalışmalarda cinsiyete göre vizyoner liderlik algısında herhangi bir farklılaşma tespit etmezken, Küçük ve Demirtaş (2016) vizyoner liderlik yeterliklerinden iletişim ve etkileme, değerler ve inançla, motivasyon ve eyleme geçirme özelliklerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığını, bu araştırmanın aksine kadın öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik algılarının erkeklere göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin kıdem yılına göre okul yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliği algısının vizyoner düşünme, risk alma ve güdüleme boyutu ile vizyoner liderlik yeterliği toplamında farklılaştığı belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerden kıdemi 11-20 yıl arasında olanlar yöneticilerini kıdemi 1-10 yıl olanlara göre vizyoner liderlikte daha yeterli algılamışlardır. Kıdem yılı 20 yıl ve fazla olan öğretmenler de yine kıdem yılı 1-10 yıl olan öğretmenlere oranla kendi yöneticilerini vizyoner liderlik açısından daha yeterli algılamışlardır. Kıdem yılına yönelik bulgularda Durmuş ve Okçu (2020) mesleki kıdemleri 5-8 yıl arasında olan öğretmenler ile 1-4 yıl kıdemi olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu anlamlı farkın mesleki kıdemi 5-8 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğunu belirtmiştir. Sabancı (2007) benzer şekilde kıdem değişkenine göre daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin, okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerini daha yüksek bulduklarını belirlemiştir. Bunun nedeni kıdem yılının artmasıyla yani diğer bir

deyişle uzun çalışma yılları sonunda öğretmenlerin vizyoner liderden beklentilerin azalıp yüzeyselleşmesi, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin ise müdürlerinden daha fazla yeterliğe sahip olmalarını beklemelerinden kaynaklanabilir. Moye (1996), Babil (2009), Eranıl (2014), Deneri (2019) tarafından yapılan çalışmalarda ise bu araştırmanın aksine kıdem değişkeninin öğretmenlerin yöneticilerinin liderlik yeterliliği algısında farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür.

Aynı okulda çalışma süresi değişkenine göre de öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliği algısının farklılaşmadığı bu çalışmanın sonucunda saptanmıştır. Bunu ise öğretmenlerin müdürleri hakkındaki algılarını kısa sürede oluşturmaları ve bunu çalıştıkları süre boyunca korumaları ile açıklayabiliriz. Bir diğer deyişle bir öğretmenin aynı okuldaki ilk yılında da sonraki yıllarda da yöneticisi hakkında benzer algıya sahip olacağı düşünülebilir. Fakat bu çalışmanın aksine Durmuş ve Okçu (2020) öğretmenlerin aynı yönetici ile çalışma sürelerinin, öğretmenlerin yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği algısını farklılaştırdığını ve bu farklılaşmanın mevcut okuldaki yöneticisiyle çalışma süresi 5 yıl ve fazla olan öğretmenler lehine olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okullarındaki öğretmen sayısı ile yöneticilerinin vizyoner liderliklerinin yeterliğine yönelik algıları arasında farklılaşma tespit edilmemiştir. Bir diğer deyişle okuldaki öğretmen sayısının öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliliği algısını değiştirmedğini söylenebilir.

Çalışmanın bir diğer değişkeni olan öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerine yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin toplam işe tutkunluk ve dinçlik boyutu algıları çok yüksek, adanmışlık ve yoğunlaşma boyutuna dair algıları da yüksek bulunmuştur. Sarıca (2019), Öztürk (2019), Şanlı, Altun ve Tan (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bülbül (2019) öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin canlılık ve odaklanma alt boyutlarında orta düzeyde, adanmışlık boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu tespit etmiştir. Tüm bu araştırmalarda genel olarak öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada öğretmenlerin işe tutkunlukları cinsiyet değişkenine göre incelenip dinçlik ve adanmışlık boyutlarına bakıldığında erkek öğretmenlerin işe

tutkunluk algılarının kadın öğretmenlere göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın erkek öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın aksine, çalışmalarında Öztürk (2019) cinsiyetin öğretmenlerin işe tutkunluk algılarında farklılık yaratmadığını, Sarıca (2019) ise anlamlı farklılık olduğunu ve bu farklılaşmanın kadın öğretmenler lehine olduğunu bulmuşlardır. Yine Şanlı, Altun ve Tan (2017) cinsiyetin yoğunlaşma alt boyutuna göre farklılık oluşturduğunu ve bu çalışmanın aksine kadınların erkeklere göre daha fazla işe yoğunlaştıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin işe tutkunluk algılarının dinçlik ve yoğunlaşma boyutları kıdem yılı değişkenine göre incelendiğinde, kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenler ile kıdemi 11-20 yıl ve 21 ve üzeri öğretmenler arasında anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin işe tutkunluk algıları daha kıdemli öğretmenlere göre düşüktür. Mesleğinin ilk yıllarındaki genç öğretmenlerin meslekten beklentilerinin daha fazla olması ve deneyim azlığı nedeniyle işlerinden yeterli pozitif dönüt alamamaları buna sebep olabilir. Adanmışlık boyutu incelendiğinde kıdeme göre istatistiksel anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sarıca (2019) tarafından yapılan çalışmada yine bu araştırmaya paralel şekilde 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha fazla işe tutkunluk algısına sahip oldukları görülmüştür. Köse (2016) öğretmenlerin kıdemlerinin arttıkça daha işlerine daha tutkun oldukları bulgusunu desteklemiştir. Şahin, Yozgat ve Yakşı (2018) kurum türüne ve toplam deneyime (kıdem yılına) göre işe tutkunluk düzeyinin farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Kıdem yılı fazla olan, diğer bir ifadeyle örgütteki toplam deneyimi artan çalışanların işe tutkunluklarının bu çalışmada olduğu gibi daha fazla olduğu saptanmıştır. Bunun aksine, Öztürk (2019) çalışmasında kıdemin öğretmenlerin işe tutkunluk algıları arasında farklılık yaratmadığını tespit etmiştir.

Aynı okuldaki öğretmen sayısı değişkeni ile işe tutkunluk arasındaki ilişki incelendiğinde, okulunda 1-20 öğretmen bulunanlar ile okulunda 21 ve üzeri öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin çok sayıda çalışma arkadaşıyla birlikte çalışması ya da az sayıda öğretmene sahip okullarda çalışmalarının işe tutkunluklarında farklılaşmaya sebep olmadığı amlaşılabılır.

Bu çalışmada öğretmenlerin aynı okulda çalışma süresine göre, işe tutkunluk düzeyleri incelenmiş ve dinçlik ile yoğunlaşma boyutlarında, işe tutkunluk toplamında, mevcut okulunda 1-3 yıl ve 7 yıl ve üzeri çalışma süresi bulunan öğretmenler arasında, anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin aynı okulda çalışma sürelerine paralel olarak işe tutkunluk düzeylerinin anlamlı olarak arttığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın aksine Öztürk (2019), Özer, Saygılı ve Uğurluoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda görev yapılan okulda çalışma süresinin, işe tutkunluk düzeyleri açısından anlamlı farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir.

Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim düzeyi ortalamalarına göre işe tutkunluklarının dinçlik boyutu düzeylerinin farklılaştığı görülmüş, lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler, lisans ve önlisans düzeyi eğitime sahip öğretmenlere göre dinçlik boyutunda kendilerini işlerine daha tutkun görmüşlerdir.

Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ve öğretmenlerin işe tutkunlukları arasındaki ilişkiler incelendiğinde: okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliği ve işe tutkunluğun dinçlik alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyli, yoğunlaşma alt boyutu arasında pozitif ve düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle öğretmenler yöneticilerini vizyoner liderlik açısından daha yeterli gördükçe kendilerini de işe tutkunlukta daha dinç ve daha yoğunlaşmış hissediyorlar denebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin algılanan vizyoner liderlik yeterliği ve öğretmenlerin işe tutkunluklarının adanmışlık boyutu arasında da pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine buradan hareketle öğretmenlerin yöneticileri hakkındaki vizyoner liderlik yeterliği arttıkça kendilerini işlerine daha çok adadıkları anlaşılmaktadır. Tüm bunlardan hareketle öğretmenlerin daha vizyoner liderlerle çalıştıklarında işlerine daha tutkun oldukları, işlerindeki dinçlik algılarının arttığını, daha yoğunlaşmış çalışabildiklerini ve kendilerini işlerine daha fazla adadıklarını söyleyebiliriz.

Bu çalışmada yapılan regresyon analizi neticesinde okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinden sadece vizyoner düşünme ve karar verme boyutlarının, öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığı belirlenmiştir.

Perrin (2003) de bu çalışmaya paralel şekilde, çalışanların refahına yönelik üst yönetimin ilgisi ve vizyonunun, çalışanların işe tutkunluklarında bir öncül olduğunu belirtmiştir. Bülbül (2019) yöneticilerin etkileme taktikleri ile öğretmenlerde işe tutkunluk arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. İlçin (2019) okul yöneticilerinden alınan destekle öğretmenlerin işe tutkunluklarının pozitif yönde etkilendiğini göstermiştir. Babil (2009) ise bu bulguların aksine, ilköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin adanmışlıkları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Örgüt değerlerinin farkında olan ve gelecek için düzenlemeler planlamayı hedefleyen, vizyoner liderliği benimsemiş yöneticilerin çalıştıkları okulların, eğitim kalite düzeylerinin yüksek olacağı ve vizyoner liderlik anlayışı ile birlikte öğretmenlerin de yüksek iş tutkunluğuna sahip olacağı Eranıl ve Ersozlu (2016) tarafından yapılan çalışmayla ortaya konmuştur. Çalışma bulgularından farklı olarak yöneticilerinin iletişim tarzlarının da çalışanlarda işe tutkunluğu olumlu yönde etkilediği (Watson, 2006), üstleri tarafından iyi davranılan çalışanlarda “değerli olma” ve “aidiyet” duygularının gelişeceği, böylece işe tutkunluklarının artacağı belirtilmiştir (Hatch, 1966). Bu sonuçlardan hareketle okul yöneticilerinin öğretmenlerde olumlu çalışma davranışları yaratmak için vizyoner liderlik başlığı da dahil olmak uygun eğitimler alması gerektiği belirtilmiştir.(Parveen, Nisa ve Hassan, 2016).

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre şu öneriler ileri sürülebilir:

Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre; 11-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerini daha yüksek düzeyde algıladıkları görülmüştür. Öğretmenler arasındaki bu algı farklılıklarının nedeni araştırılmalıdır. Okul yöneticileri genel olarak araştırmaya katılan öğretmenlerce yüksek düzeyde vizyoner bulunsa da vizyon oluşturma sürecine velilerin ve öğrencilerin katılımı da sağlanarak görüşlerinin alınması, daha demokratik ve açık bir vizyon oluşturmak için etkili olabilir. Bu konuda yapılacak bir yönetmelik değişikliğiyle okullarda vizyon oluşturma süreci gerçekleştirilmesi istenen bir durum haline getirilebilir. Etkili vizyon oluşturma becerisine sahip liderler ödüllendirilebilir.

Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri ise kıdem yılı fazlaştıkça arttığından genç öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında yaşayacakları mesleki zorluklara karşı

işe tutkunluklarını arttırmalarına yardımcı olmak için bakanlık ve okul yönetimince gereken eğitim ve seminerler verilebilir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin, öğretmenlerin işe tutkunluklarını artırması amacıyla uzmanlar tarafından okul yöneticilerine de vizyoner düşünme, iletişim, güdüleme, kaynak kullanma, eyleme yönelik olma ve karar verme, risk alma boyutlarına ilişkin hizmet-içi eğitimler ve seminerlerin verilmesi gereklidir. Lisansüstü eğitim düzeyine sahip öğretmenler işe tutkunluğun dinçlik boyutunda farklılaştığından öğretmenlerin lisansüstü eğitim almasını teşvik edici mevzuat değişiklikleri yapılmalıdır. Öğretmenlerin aynı okulda çalışma süreleri arttıkça işe tutkunluklarının, dinçlik ve yoğunlaşma boyutu düzeyleri de artmaktadır. Bu nedenle aynı okullarda daha uzun çalışmalarını özendirici ve öğretmen devrini azaltıcı yasal düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler ise şu şekilde belirtilmiştir:

1. Okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterliklerinin öğrenci başarısına etkilerine yönelik alan çalışması yapılabilir.
2. Öğretmenlerin işe tutkunluk düzeylerine, okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik çevrenin (dezavantajlı bölgeler vb.) etkileri araştırılabilir.
3. Bu araştırma ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Gelecek çalışmalarda özel okul öğretmenleri ve akademisyenler evrene ve örnekleme dâhil edilebilir.
4. Gelecek araştırmalarda aynı konuya ilişkin nicel veriler ile birlikte derinlemesine bilgi sağlayabilecek nitel tekniklerin (mülakat, gözlem vb.) de uygulanması önerilebilir.
5. Okullarda eğitim yöneticilerinden olan müdür yardımcılarının vizyoner liderlik yeterliklerine yönelik öğretmen algılarının araştırılması veya okul yöneticilerinin vizyoner yeterliklerine yönelik müdür yardımcılarının algılarının araştırılması için benzer çalışmalar yapılabilir.
6. Araştırmada okul yöneticilerinin vizyoner liderlik yeterlikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki farklılıkların bulunmasına yönelik kullanılan demografik değişkenlere medeni durum, yaş, branş vb. değişkenler ilave edilebilir.

KAYNAKÇA

- Acar, S. (2006). *İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik rollerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Adil, A., & Kamal, A. (2016). Impact of psychological capital and authentic leadership on work engagement and job related affective well-being. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 31(1), 1-21.
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aksoy, M. (2016). The standards of school administrators and leadership, *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(1), 12-18.
- Aksu, A. (2009a). Kriz yönetimi ve vizyoner liderlik, *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 4(15), 2435-2450.
- Aksu, A. (2009b). İlköğretim okullarında toplam kalite yönetimi ve vizyoner liderlik, *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 100-116.
- Amor, A. M., Vázquez, J. P. A., & Faíña, J. A. (2020). Transformational leadership and work engagement: Exploring the mediating role of structural empowerment. *European Management Journal*, 38(1), 169-178.
- Argon, T., & Kaya, A. (2020). Vizyoner liderlik: Eğitim örgütlerine kavramsal bir bakış. *II. Uluslararası Akdeniz Bilimsel Araştırmalar Kongresi Bildiri Kitabı*, 07-09 Şubat, Gazimağusa Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Ayaz Sezgin, S. (2006). *Hastane okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Edirne.
- Aytaç, T. (2003). *Okul vizyonu nedir? Nasıl geliştirilir? Yönetimde çağdaş yaklaşımlar, uygulamalar ve sorunlar*. Editör: C. Elma, K. Demir. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Babcock-Roberson, M.E., & Strickland, O.J. (2010). The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors. *The Journal of Psychology*, (144)3, 313-326.

- Babil, F. (2009). *İlköğretim okulu müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ile öğretmenlerin örgütsel adanmaları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tez), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi* (18. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223.
- Bakker, A. B., & Bal, M. P. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem A Yayıncılık: Ankara.
- Başoda, A. (2017). İşe tutkunluk: Kavramsal açıdan bir inceleme, *Tarihin Peşinde: Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (17), 71-98.
- Bolelli, M. (2019). İşe tutkunluk ile öznel iyi olma ilişkisinde kuşakların etkilerinin incelenmesi, *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(35), 247-272.
- Borup, J., Graham, C.R., Drysdale, J.S. (2014). The nature of teacher engagement at an online high school. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 793-806.
- Breevaart, K., Bakker, A., Hetland, J., Demerouti, E., Olsen, O. K. ve Espevik, R. (2014). Daily transactional and transformational leadership and daily employee engagement. *Journal of occupational and organizational psychology*, 87(1), 138-157.
- Buharalıoğlu, C. (2014). *İlköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin vizyoner liderlik davranışlarını gösterme düzeylerine ilişkin görüşleri (İzmir İli Çiğli İlçesi örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bulut, Y. B., & Uygun, S. (2010). Etkin bir yönetim için vizyoner liderliğin önemi: Hatay'daki kamu kurumları üzerinde bir uygulama. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 29-47.
- Bursal, M. (2017). *SPSS ile temel veri analizleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bülbül, S. (2019). *Okul müdürlerinin kullandıkları etkilme taktikleri ile öğretmenlerin işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Veri analizi el kitabı (Onaltıncı baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carton, A. M., Murphy, C., & Clark, J. R. (2014). A (blurry) vision of the future: How leader rhetoric about ultimate goals influences performance. *Academy of Management Journal*, 57(6), 1544–1570.
- Cheema, S., Akram, A., & Javed, F. (2015). Employee engagement and visionary leadership: Impact on customer and employee satisfaction. *Journal of Business Studies Quarterly*, 7(2), 139.
- Çağlar, E.S. (2011). *The impact of empowerment on work engagement mediated through psychological empowerment: moderating roles of leadership styles and work goals*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalışkan, S. C. (2014). Pozitif örgütsel davranış değişkenleri ile yeni araştırma modelleri geliştirme arayışları: Pozitif örgütsel davranış değişkenlerinin işe adanmışlık, tükenmişlik ve sinizm üzerine etkileri ve bu etkileşimde örgütsel adalet algısının aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 363-382.
- Çankır, B. (2016). *Çalışmaya tutkunluk ve tükenmişliğin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerine etkisi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, D. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin sahip olması gereken vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, V. (1997). Eğitim yönetiminde vizyoner liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 12(12), 465-474.
- Çelik, H. E., Yılmaz, V. (2013). *Yapısal eşitlik modellemesi*. Anı Yayıncılık, Ankara
- DeLong, K. (2009). The engagement of new library professionals in leadership. *The Journal of Academic Librarianship*, 35(5), 445-456.

- Deneri, S. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışları arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Deniz, M. (2014). *Kamu örgütlerinde etkin bir yönetim anlayışı bağlamında vizyoner liderlik ve Karaman kamu kurumlarında bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Dhammika, K. A. (2016). Visionary leadership and organizational commitment: The mediating effect of leader member exchange (LMX), *Wayamba Journal of Management*, 4 (1), 1-10.
- Doğan, S. (2016). *Çağdaş liderlik yaklaşımları vizyoner liderlik – dönüşümcü Liderlik – işlemci liderlik*, Ed. Güçlü, N. Ve Koşar, S. *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori araştırma ve uygulama*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık 6. Baskı.
- Durmuş, M. & Okçu, V. (2020). “Okul müdürlerinin vizyoner liderlik yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları”, *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:6, Issue: 60; pp:1399-1410.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7 (2), 277-286.
- Dvir, T., Kass, N., & Shamir, B. (2004). The emotional bond: Vision and organizational commitment among high-tech employees. *Journal of Organizational Change Management*, 17(2), 126-143.
- Eranıl, A. K. (2014). *Mesleki ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin vizyoner liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumları düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Eranıl, A. K., & Ersozlu, A. (2016). Relationship between administrators’ visionary leadership and teachers’ job satisfaction in Turkey. *International Journal of Academic Research*, 3(4 (1)), 11-21.
- Fişek, K. (2005), *Yönetim*, Ankara: Paragraf Yayınları.

- Gazioğlu, E. (2018). *Örgütsel adalet algısının işe tutkunluk üzerindeki etkisinde örgütsel sinizmin aracı rolü: Hizmet sektöründe bir araştırma*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gencer, K., & Ayyıldız, T. (2018). Demografik özellikler ve psikolojik koşulların işe tutkunluğa etkisi: Otel işletmeleri örneği, *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 601-619.
- Ghadi, M. Y., Fernando, M. and Caputi, P. (2013). Transformational leadership and work engagement the mediating effect of meaning in work. *Leadership & Organization Development Journal*, 34(6), 532-550.
- Gökaslan, M.O. (2018). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmürlük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti İlişkisi: Bir alan çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 25-46.
- Groves, K.S. (2006). Leader emotional expressivity, visionary leadership, and organizational change. *Leadership & Organization Development Journal*, 27(7), 566-583.
- Güleryüz, İ.(2016). *Öğretmenlerde işten ayrılma niyetinin yordayıcısı olarak, iş-yaşam dengesi ve çalışmaya tutkunluk*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gün, F. (2017). Öğretmenlerin eğitime inanma ve işle bütünleşme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 10(4), 408-431.
- Hackett, M., and Spurgeon, P. (1996). Leadership and vision in the nhs: How do we create the vision thing. *Health Manpower Management*, 22(1), 5- 9.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hamedoğlu, A. M. (2001). Vizyoner liderlik (vizyona dayalı liderlik), *Yerel Yönetim ve Denetim*, 6 (6): 1-11.
- Hart, S. R., Stewart, K., & Jimerson, S. R. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology: Formerly" The California School Psychologist"*, 15(1), 67-79.

- Hatch, A. S. (1966). Improving boss-man and man-Boss communication. *IEEE Transactions on Engineering Writing and Speech*, 9(1), 15-23.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6th ed). Boston: Pearson.
- İlçin, E. (2019). *İş yükü ve yönetici desteğinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work, *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kalyoncu, K. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olma yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kamanlı, A.İ. (2015). *Girişimci yöneticinin işe tutkunluk ve liderlik tarzının çalışanların performans algıları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kantabutra, S., & Avery, G. C. (2006). Follower effects in the visionary leadership process. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 4(5), 57-66.
- Kanten, P., & Yeşiltaş, M. (2013). Pozitif örgütsel davranışlar üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(8), 83- 106.
- Kaplanseren, S., & Örüçü, E. (2018). İşe tutkunluğun örgütsel vatandaşlığa etkisi: Otel çalışanları üzerine bir araştırma. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (17. Baskı)*. Ankara: Nobel yayın dağıtım, 81-83.
- Kavgacı, H., & Çalık, T. (2017). Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin örgütsel ve bireysel değişkenlerle ilişkisi: Bir çoklu aracılık modeli. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 223-248.
- Kaya, E. (2016). *İş talepleri ve iş kaynaklarının işe tutkunluğa etkisinde pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolünün incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kızıl, Ş. (2014). *Öğretmenlerin duygusal zekâları ile örgütsel adanmışlıkları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33-52.
- Korkmaz, F. (2018). *Babacan (paternalist) liderlik davranışının Örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisinde çalışanların işe tutkunluk düzeylerinin aracılık rolü: Kamu ve özel sektör karşılaştırmalı bir analiz*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kulophas, D., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2015). The relationships among authentic leadership, teachers' work engagement, academic optimism and school size as moderator: A conceptual model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2554-2558.
- Küçük, Ö., & Demirtaş, Z. (2016). Ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin vizyoner liderlik davranışları ile öğrenci akademik başarısı arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2016(7), 53-68.
- LeSourd, S.J., and Grady, M.L. (1991). What is a visionary principal? *NASSP Bulletin*. 75(533): 107-110.
- Mascareño, J., Rietzschel, E., & Wisse, B. (2020). Envisioning innovation: Does visionary leadership engender team innovative performance through goal alignment? *Creativity and Innovation Management*, 29(1), 33-48.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Molina, O.A.M. (2018). Visionary Leadership in the Administrative Staff of the Guapan Educational Unit. *Journal of Technology and Science Education*, 8(2): 115-125.
- Moye, D. C. (1996). *Identification secondary principals' visionary leadership levels and their relationship with effective schools*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Alabama University.

- Oswald, S. L., Mossholder, K. W., & Harris, S. G. (1994). Vision salience and strategic involvement: Implications for psychological attachment to organization and job. *Strategic Management Journal*, 15, 477–489.
- Öncüoğlu, B. (2013). *Effects of authentic leadership on performance through the mediating roles of trust in leader and work engagement* (Unpublished Master Thesis). Middle East Technical University Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Öz, K. (2016). *Örgütsel güven ve çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide örgütsel özdeşleşmenin rolü: bankacılık sektöründe bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
- Özdilek, K. (2019). *Öğretmen algılarına göre vizyoner liderlik ile yetenek yönetimi arasındaki ilişkide pozitif psikolojik sermayenin aracılık rolü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özkalp, E., & Meydan, B. (2015). Schaufeli ve Bakker tarafından geliştirilmiş olan İşe Angaje Olma ölçeğinin Türkçe’de güvenilirlik ve geçerliliğinin analizi. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 17(3), 1-19.
- Öztürk, E. (2008). İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki (Edirne ili örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Öztürk, Z. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel imaj algıları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Parveen, I., Nisa, R. U., & Hassan, M. U. U. (2016). Schools’ leadership and employees’ work-engagement: evidences from secondary schools. *Pakistan Journal of Education*, 31(2), 67-84.
- Perrin, T. (2003). The 2003 Towers Perrin talent report: Working today: Understanding what drives employee engagement. *Research Report Stamford Conn*, 11(18), 2-33.
- Prasetya, A. (2019). School of visionary leadership in developing characters of students. 3rd international conference on education innovation, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 387, 129-132.

- Rost, J. C. (1993). Leadership development in the new millennium. *Journal of Leadership Studies*, 1(1), 91-110.
- Rutter, R.A., Jacobson, Jeffrey D. (1986). *Facilitating teacher engagement*. National Center on Effective Secondary Schools, Madison, WI. Washington.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 36(174), 333-343.
- Saks, A.M. and Gruman, J.A. (2014). What Do We Really Know About Employee Engagement? *Human Resource Development Quarterly*, 25(2), 155-182.
- Saleh, A. M. J., & Al-karasneh, S. M. (2009). Visionary leadership as an approach to social studies teacher preparation programmers' reform: Participants' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 877-889.
- Sarıca, H. (2019). *Öğretmenlerin siber kaytarma davranışları ile işe tutkunluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim kurumu müdürlerinin liderliği ile okul çıktıları arasındaki ilişkilerin meta-analiz yöntemiyle incelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Work engagement. *Managing Social And Ethical Issues In Organisations*, 135-177.
- Schaufeli, W.B. (2013). *What is engagement?*. In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice*. London: Routledge.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.

- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Salanova, M. (2006). The Measurement of work engagement with a short questionnaire a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Van Heinen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30(7), 893-917.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonz'alez-Rom'A, V., Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J., Osborn, R. (2007). *Organizational Behaviour*, (7th Ed.), John Wiley & Sons, USA.
- Seco, V., Lopes, M.G. (2013). Calling for authentic leadership: The moderator role of calling on the relationship between authentic leadership and work engagement. *Open Journal of Leadership*, 2(4), 95-102.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Song, J.H., Bae, S.H., Park, S., Kim, H.K. (2013). Influential factors for knowledge creation practices of CTE teachers: Mutual impact of perceived school support, transformational leadership, and work engagement. *Asia Pacific Education Review*, 14(4), 467-482.
- Sönmez, B. (2014). *Okul müdürlerindeki hizmetkâr liderlik davranışlarının öğretmenlerin işe tutkunluğa etkisinde örgütsel adaletin aracılık etkisinin incelenmesi (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Stam, D., Lord, R. G., Van Knippenberg, D. V., & Wisse, B. (2014). An image of who we might become: Vision communication, possible selves, and vision pursuit. *Organization Science*, 25(4), 1172–1194.

- Stanislavov, I., & Ivanov, S. (2014). The role of leadership for shaping organizational culture and building employee engagement in the Bulgarian gaming industry. *Tourism: An International Interdisciplinary Journal*, 62(1), 19-40.
- Stoner-Zemel, M.J. (1988). *Visionary leadership, management, and high performing work units: an analysis of workers' perceptions*. (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Massachusetts Amherst.
- Şahin, S., Yozgat, U., Yakşı, E. (2018). Çalışmaya tutkunluk düzeyinin hastane türü, hastane lokasyonu ve bazı sosyodemografik-mesleki özelliklere göre incelenmesi, *İşletme Bilimi Dergisi (JOBS)*, 6(1): 163-183.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2017). Öğretmenlerin çalışmaya tutkunluk düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *The Journal of Academic Social Science*, 39(5), 470-484.
- Şen, E., Ateşoğlu, H., Akdoğan, S. (2017). Okul yöneticilerinin liderlik davranışları, performans uygulamaları ve kurumsallaşmaya ilişkin öğretmen görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 572-593.
- Şen, N. (2019). Liderlik özelliklerinin işe tutkunluk üzerindeki etkisine yönelik bir araştırma. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 4(2), 264-282.
- Şişman, M. (2012). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem yayınları.
- Tahaoğlu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 274-298.
- Tasrim, I.W. (2017). Visionary leadership in the process of change in effective schools: A multicase study in three primary schools. *International Journal of Science and Research*, 6(8), 128-137.
- Taylor, C. M., Cornelius, C. J., & Colvin, K. (2014). Visionary leadership and its relationship to organizational effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 35(6), 566-583.
- Tekin, Y. & Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler, *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 24(6), 4007-4023.

- Tomaç, B. (2013). *Lider ve liderlik kavramı vizyoner liderlik*, (Yayımlanmamış Lisans Tamamlama Tezi). York University, Türkiye Temsilciliği İşletme Bölümü, İstanbul.
- Tösten, R., Arslantaş, H. İ. & Şahin, G. (2018). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayelerinin çalışmaya tutkunlukları üzerine etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(3), 1074-1076.
- Turgut, T. (2010). *Çalışmaya tutkunluk*, (Ed. G. İslamoğlu), *Kurumlarda İyilik de Var*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss.57-89.
- Turgut, T. (2011). Çalışmaya tutkunluk: İş yükü, esnek çalışma saatleri, yönetici desteği ve iş-aile çatışması ile ilişkileri, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(3-4), 155-179.
- Turgut, T. (2013). Başarı hedef yönelimleri ve iş özelliklerinin çalışmaya tutkunluk üzerindeki katkıları, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 42(1), 1-25.
- Uygun, S. V., & Bulut, Y. (2019). Vizyoner liderlik uygulamalarının kamu personelinin görev motivasyonuna etkisi: Karşılaştırmalı bir analiz, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 670-686.
- Vincent-Höper, S., Muser, C., & Janneck, M. (2012). Transformational leadership, work engagement, and occupational success. *Career Development International*, 17(7), 663-682.
- Watson, T. J. (2006). *Organising and Managing Work: Organisational, managerial and strategic behaviour in theory and practice*. Pearson Education.
- West, M. A. (1990). *The social psychology of innovation in groups*. In M. A. West, & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work: Psychological and organizational strategies* (pp.309-333). Chichester: Wiley and Sons Ltd.
- Xanthopoulou, D.; Bakker, A. B.; Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: a diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183-200.
- Yıldız, B., & Bekmezci, M. (2019). Babacan liderlik ile çalışmaya tutkunluk arasındaki ilişkide kolektif şükranın aracı etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 52-73.

Zeyrek-Şirin, E. (2019). *Vizyoner Liderlik Davranışlarının İşletme Performansına Etkileri: Bir Uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.



EKLER:





