

Turkish Adaptation of Friedman School Principal Burnout Scale: Reliability and Validity Studies

Niyazi ÖZER^a
Burhanettin DÖNMEZ
Melike CÖMERT
Inönü University, Faculty of Education

Abstract

The purpose of this study is to adapt Friedman's "Burnout Scale for Principals [BSP]" into Turkish by testing its validity and reliability. The validity and reliability studies regarding the adaptation of the scale into Turkish language and culture were done using the data obtained from 196 principals who worked in Diyarbakır province and voluntarily participated to the study during 2009-2010 school year. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to test the construct validity of the Burnout Scale for Principals. To test the reliability of the instrument item-total correlations, Cronbach Alpha internal consistency coefficients and test-retest correlation coefficients were estimated. The validity and reliability studies on the Turkish form of Principal Burnout Scale revealed 20 items reduced under three factors (depersonalization, exhaustion and professional achievement) as in the original form.

Keywords: *School principal, burnout, depersonalization, exhaustion, professional achievement, scale adaptation*

SUMMARY

Today, we witness many changes and developments in economic, social, political fields and so. These developments affect all components of the society from its smallest units to the most extensive entities, pushing the individuals and the society to change with its surroundings and ingredients (Beycioğlu & Aslan, 2010). These changes in society do not always cause positive outcomes, but sometimes they produce negative outcomes.

Gradually increasing complexity of societies, changes in social roles, problems in interpersonal relations, loneliness, competitive business environment etc. may cause some adverse effects on individuals' mental health. The syndrome experienced as a natural result of these negative conditions is called burnout (Dönmez & Güven, 2001). Directly associated with stress and depression (Friedman, 2002), burnout is also defined a state of disappointment or weariness as a result of a life style or relationship not yielding the expected results (Pierucci, 1985). Maslach and Leiter (2005) define burnout

^a *Responsible Author,, İnönü University, Faculty of Education, B Blok 44280 Kampus/Malatya, niyazi.ozer@inonu.edu.tr*

as a loss of energy and enthusiasm as a result of being assigned meaningless and excessive duties, causing a feeling of defeat and exhaustion.

Though there are different views in the literature on the definition, causes and symptoms of burnout, there is a consensus that burnout is experienced more among people whose professions involve a good amount of emotional demands from and helping with people, and among idealist people working a lot (Dönmez & Güven, 2001). Researchers report that professionals including doctors, nurses, teachers and managers who experience a good deal of interpersonal relations suffer burnout more (Dönmez & Güneş, 2001). In this context principals as the legal administrators of schools, whose principle incomes and outputs are human, may naturally suffer burnout.

Today the roles of the principals have become fairly complex. As results of the socio-economic, political, and technological transformations, it has become inevitable for the principals to acquire leadership competences, and know and struggle more compared to the past (Gümüşeli, 2001). The principals do not only deal with school staff, students and parents during a school day (Friedman, 1995), but also they have to meet the expectations of politicians, press, nongovernmental organizations [NGOs] etc. (Federici & Skaalvik, 2012). Previous research (Gmelch ve Gates, 1998; Izgar, 2001a; Koch, Tung, Gmelch, & Swent, 1982) suggest that principals experience problems in their relations and communications with teachers, students, parents, central and regional executives, supervisors, representatives of both state and private service providers while trying to meet the sometimes conflicting expectations of different stakeholders. As a result of the tendency for democratization, the demands for the distribution of the management and decision procedures, the decrease in the sources allocated to schools, increased red-tape and workload, and increased standards of the parents, NGOs and central and regional authorities regarding the student achievement (Whitaker, 1996), increased the responsibilities of principals and cause them to suffer physical and emotional stress and burnout.

Purpose of the research

It has been noted that many research about principal burnout in Turkey (Aksu & Baysal, 2005; Babaoğlu, 2007; Babaoğlu, Altun, & Çakan, 2010; Baş & Yıldırım, 2012; Çelik, 2007; Dağlı, 2006; Dibekoğlu, 2006; Düztaş, 2008; Izgar, 2001b; Koçak, 2009; Özdemir, 2009; Sarı, 2004) have used the educator form of Maslach Burnout Inventory [MBI]. However, the stress sources affecting the burnout levels of a principal and a teacher working in the same school are different from each other. Studying about the different stress sources that cause burnout among principals, Friedman (2002) developed a standardized burnout scale to measure the burnout levels of principals in particular. The present study aimed to adapt Friedman's (2002) "*Burnout Scale for Principals [BSP]*" into Turkish by testing its validity and reliability.

METHOD

Participants

The validity and reliability studies regarding the adaptation of the scale into Turkish language and culture were done using the data obtained from 196 principals who worked in Diyarbakır province and voluntarily participated to the study during 2009-2010 school year. Out of the participating principals 62 worked in schools located in city center, 48 in districts and 86 in towns. 122 of the participants worked in primary schools and 74 in secondary schools.

Procedures

The scale was originally developed by Friedman (2002). It consists of 23 items under three factors. In the first stage the linguistic adaptation of the scale was done using the method of translation to Turkish and back translation to English. To this end, original scale was translated into Turkish by the researchers. Then the translations of the items were consulted to two lecturers working at English Language Teaching department in İnönü University, asking them to check the translations independently for adequacy in source text and acceptability in the target text. Turkish form was reviewed and some minor modifications were done in accordance with their evaluations. Next, Turkish form was examined for its adequacy to meet the characteristics of target group and equivalence in Turkish language. So the three academicians from Educational Sciences department and one academician from Turkish Language Teaching departments in İnönü University Educational Faculty were requested to assess the Turkish translation of the scale from idiomatic, conceptual, semantic and experimental aspects. Based on the expert views, it was concluded that Turkish form was clear enough to be understood by Turkish principals. Finally three principals working in Malatya province were asked to evaluate the instructions and items in the form for clarity of meaning. Based on their views approving the clarity of instructions and items, the Turkish form of the scale was finalized.

Data analysis

Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to test the construct validity of the *Burnout Scale for Principals*. While former analysis tries to obtain factor structures based on the correlations between variables, the latter tests a hypothesis or theory established in advance regarding the correlations between variables (Büyüköztürk, 2010). To test the reliability of the instrument item-total correlations, Cronbach Alpha internal consistency coefficients and test-retest correlation coefficients were estimated.

FINDINGS & RESULTS

The EFA revealed that items were reduced under three significant factors with factor loadings ranging between “.469” and “.835”. All items were found to explain 59.91% of the total variance (first factor 23,14%; second factor 22,20%; third factor 14.57%). The

communalities for the items ranged between “0,41” and “0,77”. The item-total correlation coefficients were found ranging between “0,64” and “0,87”. The Cronbach Alpha internal consistency coefficients were estimated “0,89” for *depersonalization*, “0,90” for *exhaustion* and “0,76” for *personal accomplishment*. Furthermore, confirmatory factor analysis results indicated that χ^2 : 219,08; df :164; χ^2 /sd: 1,33; GFI:0,90; AFI :0,87; CFI:0,99; RMSEA:0,041; RMR:0,058; SRMR:0,047 are within the acceptable values, so the model fits the data reasonably well. The reliability analysis yielded similar results with those of Friedman (2002). The temporal reliability of the scale was tested by administering the scale on 20 principals working in Malatya province twice in 13 days. The test-retest correlation coefficients between two administrations were found “0,78” *depersonalization* factor, “0, 81” for *exhaustion*, and “0,84” for *personal accomplishment* factor.

CONCLUSIONS & DISCUSSIONS

The validity and reliability studies on the Turkish form of *Principal Burnout Scale* revealed 20 items reduced under three factors as in the original form. Each item in the instrument is evaluated based on a five point Likert scale: “1 = Never”, “2 = Rarely”, “3 = Sometimes”, “4 = Mostly”, “5 = Always”. Minimum and maximum possible scores are 20 and 100. The increase in the score indicates that the principle suffer much burnout. Administrating the adapted form of the scale on principals working in schools with different characteristics including different school types (primary, secondary etc.) and geographical locations will contribute proofs to the validity and reliability of the scale.

Friedman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Niyazi ÖZER^a
Burhanettin DÖNMEZ
Melike CÖMERT
Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırma ile özel olarak okul müdürleri için geliştirilmiş olan tükenmişlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 196 okul müdürlerinden toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla uzman ve okul müdürlerinin görüşleri alınmış, yapı geçerliliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında, Cronbach Alpha, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda elde edilen değerler, uyarlaması yapılan ölçeğin duyarsızlaşma, tükenme ve mesleki başarı olmak üzere üç alt faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgular ölçeğin, Türkiye'de okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişliğin belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir araç olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, tükenmişlik, duyarsızlaşma, tükenme, mesleki başarı, ölçek geliştirme.

Günümüzde ekonomik, sosyal, politik vb. pek çok alanda yaşanan önemli değişme ve gelişmelere tanık olmaktayız. Yaşanan bu toplumsal değişimler, en küçük birimlerden en geniş oluşumlara kadar tüm toplumsal unsurları etkilemekte, bireyleri ve toplumları, içerisinde buldukları ve içerdikleri alanlarla birlikte değişime itmektedir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Toplumda yaşanan bu değişimler her zaman olumlu sonuçlar doğurmamakta, bazen olumsuz olarak nitelendirilebilecek sonuçlara da yol açabilmektedir.

Toplumların giderek karmaşıklaşması, toplumsal rollerdeki değişim, kişiler arası iletişimde yaşanan sıkıntılar, yalnızlık duygusu, rekabete dayalı iş ortamı vb. koşullar bireylerin ruh sağlığı üzerinde olumsuz bazı etkiler yaratabilmektedir. Bu olumsuz koşulların doğal bir sonucu olarak yaşanan sendrom tükenmişlik olarak adlandırılmaktadır (Dönmez ve Güven, 2001). Stres ve gerginlikle doğrudan ilişkilendirilen tükenmişlik (Friedman, 2002), beklenen sonucu vermeyen bir yaşam biçimi ya da ilişki sonucu ortaya çıkan düş kırıklığı ve bitkinlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Pierucci, 1985). Maslach ve Leiter'e (2005) göre tükenmişlik, bireye anlamsız ve üstesinden gelebileceğinden fazla görevlerin verilmesi sonucu, bireyin işini

^a Sorumlu yazar, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, B Blok 44280 Kampus/Malatya, niyazi.ozer@inonu.edu.tr

yaparken kendini bozguna uğramış ya da bezgin hissetmesine neden olan enerji ve coşku kaybı olarak tanımlamaktadır. Tükenmişlik, fiziksel tükenme, çaresizlik ve ümitsizlik hisleri, duygusal yitim, diğer insanlara karşı olumsuz davranışların gelişimi gibi nitelikleri içine alan fiziksel, duygusal ve ruhsal tükenme durumu olarak ta tanımlanmaktadır (Babaoğlu, 2007). Alanyazında yer alan tanımlamalardan hareketle tükenmişliğin, fiziksel ya da duygusal tükenme, bireysel ve mesleki başarısızlık duygusu ve hizmet verilen kişilere karşı hissedilen güçlü bir duyarsızlaşma boyutlarından oluştuğu ifade edilmektedir (Friedman, 1995).

Tükenmişliğin tanımı, nedenleri ve belirtileri ile ilgili alan yazında farklı görüşler olmakla birlikte, tükenmişliğin insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda, uzun süre çalışan idealist insanlarda daha çok yaşandığı noktasında bir görüş birliği vardır (Dönmez ve Güven, 2001). Araştırmacılar, genellikle insan ilişkilerinin yoğun olarak yaşandığı doktorluk, hemşirelik, öğretmenlik ve yöneticilik gibi meslek çalışanlarının, tükenmişlik sorununu daha fazla yaşadığını belirtmektedir (Dönmez ve Güneş, 2001). Bu bağlamda temel girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütlerinin yöneticisi konumunda olan okul müdürlerinin de, tükenmişlik duygusunu daha fazla yaşamaları beklenen bir durumdur.

Günümüz toplumlarında yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, toplumdaki diğer örgütler gibi, ülkenin geleceğini hazırlama işlevini üstlenmiş eğitim örgütlerini de (Beycioğlu ve Aslan, 2010) yakından etkilemektedir. Eğitim örgütlerindeki işleyiş, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere ilişkin roller ve beklentiler, toplumsal değişme ve gelişmelere bağlı olarak farklılaşmaktadır. Okulların çevresinin eskiye oranla daha karmaşık ve çok değişkenli bir hal alması, bir yandan okulların yapı ve işleyişini etkileyerek yeni okul yapılarının oluşturulmasını gündeme getirirken, diğer yandan bu okulları yönetecek müdürlerin niteliklerinin yeniden belirlenmesini de zorunlu kılmıştır (Gümüşeli, 2001).

Günümüzde okul müdürlerinin rolleri oldukça karmaşık bir hal almıştır. Sosyo-ekonomik, politik ve teknolojik dönüşümlere bağlı olarak, okul müdürlerinin geçmişe oranla birden çok alanda liderlik yeterliği kazanmaları, daha çok şey bilmeleri ve yapmaları kaçınılmaz hale gelmiştir (Gümüşeli, 2001). Okul müdürleri günlük mesailerinde sadece okul personeli, öğrenciler ve velilerle uğraşmamakta (Friedman, 1995), aynı zamanda politikacılar, basın, sivil toplum örgütleri gibi okulun iç ve dış çevrelerinden gelen farklı beklentileri karşılamak durumundadırlar (Federici ve Skaalvik, 2012). Yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlar (Izgar, 2001a; Gmelch ve Gates, 1998; Koch, Tung, Gmelch ve Swent, 1982) farklı çevrelerden gelen hatta bazen birbiri ile çelişen bu talep ve beklentileri karşılarken; okul müdürlerinin hem öğretmenler, öğrenciler ve velilerle hem de merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri, eğitim denetmenleri, okula hizmet veren özel ve resmi kurum ve kuruluşların temsilcileri ile olan ilişki ve iletişimlerinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymuştur. Eğitimdeki demokratikleşme eğilimlerinin bir sonucu olarak; yönetim ve karar süreçlerinin paylaşılması, okullara ayrılan kaynakların azalması, artan bürokrasi ve iş yükü, veliler, sivil toplum kuruluşları ve merkezi yönetimin öğrenci başarısına ilişkin standartlarının

daha yükseğe çıkarılması konusundaki baskılar (Whitaker, 1996), okul yöneticilerinin sorumluluklarını arttırmakta ve yöneticilerin fiziksel ve duygusal açıdan stres ve tükenmişlik yaşamalarına yol açabilmektedir. Okul yöneticilerinin beklentiler, ilişkiler, motivasyon, başarı, psikolojik-fiziksel durum ve zaman gibi farklı değişkenler nedeniyle yaşadıkları tükenmişlik (Wax ve Hales, 1984) nedeniyle, bazı araştırmacılar okul yöneticiliğini tercih eden öğretmen sayısının gittikçe azaldığını belirtmektedirler.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Türkiye’de okul yöneticilerinin tükenmişliklerini belirlemeye çalışan pek çok araştırmada (Aksu ve Baysal, 2005; Babaoğlu, 2007; Babaoğlu, Altun ve Çakan, 2010; Baş ve Yıldırım, 2012; Çelik, 2007; Dağlı, 2006; Dibekoğlu, 2006; Düzaş, 2008; Izgar, 2001b; Koçak, 2009; Özdemir, 2009; Sarı, 2004) Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) eğitimci formunun kullanıldığı göze çarpmaktadır. Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen MTE’nin, hizmet sektöründe çalışanlar [özellikle sağlıkçılar] (MBI-HSS, Maslach Burnout Inventory-Human Service Survey) için geliştirilen formu olduğu gibi, eğitim kurumlarında çalışan eğitimciler (MBI-ES, Maslach Burnout Inventory –Educator Survey) için geliştirilen formu da bulunmaktadır (Maslach, Schaufeli ve Leiter, 2001). Aynı boyutlardan ve madde köklerinden oluşan bu iki farklı form arasındaki tek fark, ölçek maddelerinde “hasta” ya da “danışman” yerine “öğrenci” kelimesinin gelmesidir (Gündüz, 2005). Ancak aynı okulda görev yapan bir okul müdürü ile bir öğretmenin tükenmişlik düzeyi üzerinde etkili olan stres kaynakları birbirinden farklıdır. Okul müdürlerinde tükenmişliğe yol açan farklı stres kaynakları ile ilgili alanyazını inceleyen Friedman (2002), özel olarak okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini ölçmeyi amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışma ile Friedman (2002) tarafından geliştirilen, “*Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin*” Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amaçlanmıştır. Dönmez ve Güven (2001) tarafından yapılan benzer bir diğer çalışmada da, özel olarak okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişlik düzeylerini belirlemek üzere Friedman (1995) tarafından geliştirilen bir ölçme aracı uyarlanmıştır. Ancak Dönmez ve Güven (2001) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmamış, ölçek maddelerinin Türkçe’ye çevrilmesinden sonra, test-tekrar test ve iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, ayrıca MTE kullanılarak benzer ölçek geçerliği hesaplanmıştır. Bu çalışmada orijinali Friedman (1995) tarafından geliştirilen, Dönmez ve Güven (2001) tarafından uyarlanan ölçme aracının, yine Friedman (2002) tarafından geliştirilen güncel formu kullanılmıştır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Ölçeğin Türkçe’ye ve Türk kültürüne uyarlanmasına ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 196 okul müdüründen toplanan veriler üzerinden yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan okul müdürlerinin 62’si il merkezindeki, 48’i

ilçe merkezindeki, 86'sı ise beldelerdeki okullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların 122'si ilköğretim okullarında, 74'ü ise ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Türk kültürüne uyarlaması yapılan ölçme aracı Friedman (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 23 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. *Tükenme* olarak adlandırılan birinci boyut, okul müdürlerinin yaşadıkları zihinsel, bilişsel ve fiziksel tükenmişliği ölçmeyi amaçlayan dokuz maddeden oluşmaktadır. *Duyarsızlaşma* olarak adlandırılan ikinci boyut, okul müdürlerinin bir yönetici olarak yapmakla sorumlu oldukları görevlere ilişkin olumsuz duygularını ölçmeyi amaçlayan yedi maddeden oluşmaktadır. *Mesleki başarı* olarak adlandırılan üçüncü boyut ise, okul müdürlerinin kendilerini mesleklerinde ne kadar başarılı algıladıklarını ölçmeyi amaçlayan yedi maddeden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Uyarlanması

Uyarlama çalışması kapsamında, öncelikle İngilizce'den Türkçe'ye tercüme ve Türkçe'den İngilizce'ye geri tercüme yöntemi kullanılmıştır. Bu amaçla, orijinal ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Daha sonra, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği bölümünde görev yapan iki öğretim elemanından, çevirinin hedef dil açısından uygunluğunu bağımsız bir şekilde değerlendirmeleri istenmiştir. Her iki öğretim elemanının görüşleri doğrultusunda form araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve küçük bazı düzeltmeler yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, ölçeğin hem uygulanacak grubun özellikleri hem de Türkçe dil yapısı açısından eşdeğerliliği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri bölümünde görev yapan üç ve Türkçe Öğretimi bölümünde görev yapan bir öğretim üyesinden Türkçe'ye çevrilen ölçek formunu, deyimsel, kavramsal, anlamsal ve deneyimsel açıdan değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, ölçek formunda yer alan ifadelerin Türkiye'de çalışan okul müdürleri tarafından anlaşılabilir kadar açık ve net olduğu belirlenmiş, imla ve yazım açısından bazı küçük düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, Malatya il merkezinde görev yapan üç okul müdüründen yönergeyi ve ölçek formunda yer alan maddeleri anlam ve açıklık açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yönergenin ve Türkçe'ye uyarlanan maddelerin açık ve anlaşılır olduğu yönündeki müdür ve uzman görüşleri doğrultusunda denemelik ölçek formuna son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin yapı geçerliliğinin test edilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) teknikleri kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle faktör yapılarına ulaşmaya çalışılırken, doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiyle ilgili daha önceden saptanmış bir hipotez ya da kuram test edilir (Büyüköztürk, 2010). Güvenirlilik çalışmaları kapsamında ise, madde-toplam korelasyon

katsayıları, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları ve test-tekrar test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, *Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin* geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizlere yer verilmiştir.

Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular: Ölçme aracı geliştirme ya da uyarlama sürecinde ölçekten elde edilen puanların geçerliliğine dair en önemli özelliklerden biri yapı geçerliliğidir. Yapı geçerliliği gözlenebilen değişkenler aracılığıyla gözlenemeyen değişkenlere ilişkin yapılan çıkarımların geçerliliğini test eder (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010). Sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerin yapı geçerliliğinin test edilmesinde sıklıkla faktör analizi tekniğine başvurulmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Faktör analizinde kullanılan iki temel yöntem açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizidir. Açımlayıcı faktör analizinde araştırmacı araştırmasının henüz ilk safhalarında aralarında ilişki olan değişkenleri bir araya toplayarak eldeki veri setini tanımlamaya ya da özetlemeye çalışır (Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007). Doğrulayıcı faktör analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkiden hareketle oluşturulan yapıya ilişkin hipotezin ya da teorinin karmaşık ve üst düzey analizlerle sınanması amaçlanır (Büyüköztürk, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada *Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin* yapı geçerliliğini belirlemek üzere öncelikli olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA), daha sonra ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları: Bu çalışmada AFA yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (KMO = .92, Bartlett Test of Sphericity = 2456.371, p=.000). Verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, döndürülmüş temel bileşenler analizi yöntemine göre AFA yapılmıştır. Bu çalışmada AFA yapılırken aynı yapıyı ölçemeyen maddelerin elenmesi ve önemli faktör sayısının belirlenmesinde şu ölçütler (Büyüköztürk, 2010; Çeçen, 2006; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Kline, 1994; Pallant, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2007) dikkate alınmıştır: *a)* Her bir faktöre yüklenen maddelerin anlam ve içerik açısından tutarlı olması, *b)* Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip olması ya da bir maddenin faktörlerdeki en yüksek yük değeri ile bu değerden sonra en yüksek olan yük değeri arasındaki farkın en az “.10” olması, *c)* Önemli faktörlerin, herhangi bir maddede açıkladıkları ortak faktör varyansının yüksek olması, *d)* Her bir faktörün özdeğerinin en az 1 olması, *e)* Ölçekte yer alan maddeler tarafından açıklanan toplam varyans oranının “.30” ve daha fazla olması, *f)* faktörlerin öz değerlerine göre çizilen çizgi grafiği (yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı nokta). Bu ölçütler kullanılarak yapılan

birinci faktör analizi sonrasında, bazı maddelerin (8, 9 ve 20. maddeler) düşük faktör yüklerine (< .30) sahip oldukları ya da birden fazla faktörde yüksek yük değeri aldıkları belirlenmiştir. Bu maddelerin elenmesinin ardından yinelenen faktör analizi sonucunda ölçek maddelerinin, orijinal formundaki gibi üç faktörlü bir yapı altında toplandığı belirlenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğine İlişkin Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör Yükleri			Faktör Ortak Varyansı	Madde-Test Korelasyonları
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
14. Öğretmenlerin ve okul personelinin görüş ve önerileri, artık bana eskisi kadar güzel ya da ilginç gelmiyor.	.835			.773	.857
12. Okuldaki öğretmen ve öğrencilere karşı daha tahammülsüz olduğumu düşünüyorum.	.722	.311		.631	.784
13. Öğretmen ve öğrencilerle olan ilişkilerim, geçmişte olduğundan daha mesafeli.	.705			.569	.767
15. Okulda onaylamadığım durumlarla karşılaşsam bile artık görmezden geldiğim oluyor.	.700			.600	.714
16. Öğretmenlerden gelen görüş veya eleştirilere eskiden olduğu kadar açık değilim.	.693	.356		.662	.744
10. Geçmişe oranla öğretmenlerin sorunları ile daha az ilgilendiğimi düşünüyorum.	.651			.527	.810
11. Geçmişe oranla okulumdaki öğretmenleri daha az desteklediğimi ve takdir ettiğimi düşünüyorum.	.640			.493	.688
17. Öğretmenlere karşılaştıkları sorunlar konusunda yardımcı olmam gerekirken, buna pek vakit bulamıyorum.	.599		.387	.591	.751
1. Bu okulu yönetmekten o kadar yorulduğum ki artık bırakmak istiyorum.		.811		.754	.853
2. Okul yöneticisi olarak çalışmaktan bıktığımı hissediyorum.		.802		.771	.866
4. Okulu yönetmekten duygusal olarak yorulduğumu hissediyorum.		.793		.720	.839
3. Okulu yöneticisi olmak artık hiç ilgimi çekmiyor.		.755		.689	.829
5. Okulda yaşanan sorunlara artık daha fazla kafa yormak istemiyorum.	.324	.703		.668	.812
6. Okul müdürü olarak çalışmak bana büyük haz veriyor. ^T		-.667		.487	-.719
7. Okulda yaşanan problemlere çözüm bulma zorunluluğunu yerine getirmekte güçlük çekiyorum.	.332	.469		.411	.645

Tablo 1(Devamı)

Madde	Faktör Yükleri			Faktör Ortak Varyansı	Madde-Test Korelasyonları
	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3		
18. Okulda sorunlarla karşılaşan öğretmenleri motive edip sorunlarını çözme noktasında yardımcı olabiliyorum. ^T			.722	.601	.754
23. Uygun ve gerekli olduğunu düşündüğümde derslere katılıp izliyorum. ^T			.708	.547	.716
21. Öğrencilerle görüşüp sorunlarıyla ilgilenmeye vakit ayırabiliyorum. ^T			.679	.582	.768
19. Okulda, geleceğe dair etkinlikleri planlamak için gerekli huzurlu ve sakin bir ortam bulabiliyorum. ^T			.619	.471	.689
22. Okuldaki rehber öğretmenle kişisel olarak beni ilgilendiren ve benim için önemli konular hakkında da görüşebiliyorum. ^T		-.341	.558	.434	.643
	Açıklanan Kümülatif Varyans (%)			Toplam	
	23.14	22.20	14.57	59.91	
	Cronbach Alpha				
	.89	.90	.76		

* .30'un altındaki faktör yükleri tabloda gösterilmemiştir.

T=Tersten puanlanan maddeler

Faktör-1: Duyarsızlaşma, Faktör-2: Tükenme, Faktör-3: Başarı

Tablodaki bulgular incelendiğinde, üç maddenin elenmesinin ardından analize alınan 20 maddenin önemli olarak belirlenen üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Sekiz maddeden (10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17) oluşan birinci faktör, ölçeğe ilişkin varyansın %23,14'ünü açıklamaktadır. Yedi maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) oluşan ikinci faktör, ölçeğe ilişkin %22,20'sini açıklamaktadır. Beş maddeden (18, 19, 21, 22, 23) oluşan üçüncü faktör ise ölçeğe ilişkin varyansın %14,57'sini açıklamaktadır. Bu üç faktör birlikte, ölçeğe ilişkin varyansın % 59,91'ini açıklamaktadır. Ölçeğin üç faktörlü yapısının maddelerde açıkladığı ortak varyans oranları ise %41 ile %77 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak ayrıca madde test korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin madde test korelasyonları “.64” ile “.87” arasında değerler almaktadır. Tüm bu bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak sunulabilir.

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları: AFA'dan elde edilen üç faktörlü yapıya ilişkin model-veri uyumunu değerlendirmek üzere ikinci-düzyen DFA yapılmıştır. DFA analizleri Lisrel 8.71 (Jöreskog ve Sörbom, 2004) kullanılarak yapılmıştır. Analizlerde en çok olabirlik yöntemi kullanılmıştır. Doğrulamalı faktör analizi sonundan elde edilen uyum iyiliği değerlerinin yorumlanmasında alan yazında genel kabul gören bazı ölçütler kullanılmıştır. Alanyazında; “ χ^2/Sd ” oranının 2 ya da daha az olması, GFI,

AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.95” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR değerlerinin ise “.05” ve altında olması model-veri uyumunun mükemmel olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir. Buna karşın; “ χ^2/Sd ” oranının 2 ile 5 arasında olması, GFI, AGFI, NNFI ve CFI değerlerinin “.90” ya da üzerinde olması, RMSEA, RMR ve SRMR göstergelerinde ise “.08” den küçük olması model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunun göstergesi olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006, Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010; Şimşek, 2007; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum iyiliği değerlerinin (Tablo 2) genel olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ancak, tüm uyum indeksleri göz önünde bulundurulduğunda, bazı değerlerin (GFI ve AGFI) alanyazında kabul edilen uyum değerlerinin altında kaldığı görülmüştür. Bu nedenle program tarafından önerilen modifikasyonlar ve bu modifikasyonların uyum indeksleri sonuçları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Buna göre, özellikle kuramsal modele uyan ve uyum indekslerinde manidar bir iyileşme sağlayan üç modifikasyon önerisi üzerinde durulmuştur. Bu modifikasyonlar, aynı faktörlerde yer alan bazı maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesini öngörmektedir. Örneğin DFA sonucunda birinci faktörde yer alan 10. ile 11. ve 13. ile 14. maddeler ile ikinci faktörde yer alan 1. ile 2. maddeler arasındaki hata kovaryanslarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra söz konusu maddeler kuramsal açıdan incelenmiş, maddelerin içerik olarak birbirleri ile ilişkili olup olmadığı noktasında İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde görev yapan iki alan uzmanından görüş istenmiştir. Uzmanların da onayı alındıktan sonra, söz konusu maddelere ilişkin hata kovaryansları ilişkilendirilerek DFA yinelenmiştir. Modifikasyon öncesi (Model 1) ve sonrası (Model 2) modellere ait uyum iyiliği değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2
Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Uyum İyiliği Göstergeleri

İndeks	Model 1	Model 2
χ^2	279.89	219.08
Sd	167	164
χ^2/Sd	1.68	1.33
Goodness of Fit Index (GFI)	0.88	0.90
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)	0.84	0.87
Non-Normed Fit Index (NNFI)	0.98	0.99
Comparative Fit Index (CFI)	0.98	0.99
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	0.059	0.041
Root Mean Square Residual (RMR)	0.067	0.058
Standardized RMR	0.056	0.047

Tablo 2’de yer alan uyum iyiliği göstergeleri incelendiğinde, modifikasyon yapılan ikinci modelin yeterince yüksek düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğu ve ölçeğin orijinal üç faktörlü yapısını doğruladığı söylenebilir. DFA sonuçları yorumlanırken, analiz sonucunda maddelere ilişkin Lambda (λ), t ve R² değerleri de önem taşımaktadır. Bu değerler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3
Doğrulayıcı faktör Analizi Sonuçlarına Göre Standardize Edilmiş Lambda (λ), t ve R² Değerleri

<i>Faktör/Madde</i>	λ	t	R ²	λ	t	R ²	
Faktör 1	10	0.68	9.11				
	11	0.60	9.37				
	12	0.75	8.73				
	13	0.64	9.17				
	14	0.84	7.61	0.41	0.85	8.83	0.75
	15	0.73	8.89	0.54			
	16	0.82	8.16	0.67			
Faktör 2	17	0.72	8.97	0.52			
	1	0.82	7.84	0.68			
	2	0.84	7.52	0.71			
	3	0.80	8.55	0.65			
	4	0.81	8.50	0.66	0.87	10.55	0.71
	5	0.80	8.62	0.65			
	6	0.63	9.40	0.40			
Faktör 3	7	0.61	9.45	0.37			
	18	0.72	7.63	0.51			
	19	0.61	8.61	0.37			
	21	0.75	7.02	0.57	-0.77	-8.08	0.59
	22	0.46	9.29	0.22			
23	0.62	8.57	0.38				

Tablo 3’te yer alan değerler incelendiğinde, faktör yüklerini gösteren Lambda (λ) değerlerinin “.46 ile “.84” arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler, maddelerin faktör yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğuna göstermektedir. Tabloda yer alan R² değerleri incelendiğinde, alt faktörler tarafından maddelerde açıklanan varyans miktarının ise “.22” ile “.71” arasında değiştiği görülmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak değerlendirilebilir.

Güvenirlilik Çalışmalarına İlişkin Bulgular: Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan analizler sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, *duyarsızlaşma* boyutu için “.89”, *tükenme* boyutu için “.90” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.76”

olarak hesaplanmıştır. Friedman (2002) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin iç-tutarlılık katsayıları, duyarsızlaşma ve tükenme boyutları için “.90”, mesleki başarı boyutu için ise “.84” olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmadan ve Friedman (2002) tarafından yapılan çalışmadan elde edilen iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, her iki çalışmadan elde edilen değerlerin birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Kline (2011: 70) genel olarak güvenilirlik katsayısının “.90” civarında mükemmel, “.80” civarında çok iyi, “.70” civarında yeterli, “.50”nin altında ise yetersiz olduğunu belirtmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, bu araştırma için hesaplanan iç tutarlılıklarının yüksek ya da yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeğin zamana karşı tutarlılığını belirlemek üzere, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 20 okul müdürüne, 13 gün ara ile ölçme aracı uygulanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda, ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları; *duyarsızlaşma* boyutu için “.78”, *tükenme* boyutu için “.81” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.84” olarak hesaplanmıştır. Bu bulgu ölçeğin zamana karşı tutarlılığına bir kanıt olarak gösterilebilir.

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Özel olarak okul müdürlerinin tükenmişliklerini belirlemek üzere Friedman (2002) tarafından geliştirilen “*Okul Müdürleri İçin Tükenmişlik Ölçeğinin*”, Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını gerçekleştirmeyi amaçlayan bu araştırmadan, ölçeğin Türkçe formunun, okul müdürlerinin tükenmişlik düzeylerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu noktasında kanıtlar elde edilmiştir. Yapılan AFA sonucunda ölçek maddelerinin önemli olarak belirlenen üç faktör altında toplandığı ve faktör yük değerlerinin “.469” ile “.835” arasında değiştiği belirlenmiştir. Birinci faktör, ölçeğe ilişkin varyansın %23,14’ünü, ikinci faktör %22,20’sini, üçüncü faktör ise %14,57’sini, üç faktör birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 59,91’ini açıklamaktadır. Ölçeğin üç faktörlü yapısının maddelerde açıkladığı ortak varyans oranları ise %41 ile %77 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin hesaplanan madde test korelasyon katsayıları “.64” ile “.87” arasında değişmektedir. OMİTÖ’nin güvenilirlik çalışmaları kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; *duyarsızlaşma* boyutu için “.89”, *tükenme* boyutu için “.90” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.76” olarak bulunmuştur. Güvenirlik analizi sonuçlarının, Friedman (2002) tarafından elde edilen sonuçlarla benzer olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin kararlılığını belirlemek üzere, Malatya ili merkez ilçe belediye sınırları içinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 20 okul müdürüne, 13 gün ara ile uygulama yapılmıştır. İki uygulamadan elde edilen test-

tekrar-test korelasyon katsayıları *duyarsızlaşma* boyutu için “.78”, *tükenme* boyutu için “.81” ve *mesleki başarı* boyutu için ise “.84” olarak hesaplanmıştır.

Yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda orijinali ile aynı faktör yapısına sahip olduğu belirlenen ölçeğin Türkçe formunda toplam 20 madde yer almaktadır. Ölçeğin duyarsızlaşma alt boyutunda 8, tükenme alt boyutunda 7, mesleki başarı boyutunda ise 5 madde yer almaktadır. Ölçekte tersten puanlanması gereken toplam 6 madde yer almaktadır. Ölçekten alınacak toplam puan hesaplanırken; mesleki başarı boyutunda yer alan maddelerin (18., 19., 21., 22., ve 23. maddeler) ve tükenme boyutunda yer alan 6. maddenin tersten puanlanması gerekmektedir. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = Hiçbir Zaman”, “2 = Nadiren”, “3 = Bazen”, “4 = Çoğunlukla”, “5 = Her Zaman” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100’dür. Ölçekten alınan puanların yükselmesi, okul müdürlerinin yaşadıkları tükenmişliğin fazla olduğunu göstermektedir. Uyarlanan ölçeğin farklı eğitim düzeylerinde ve değişik coğrafi bölgelerde yer alan okullarda görev yapan okul müdürlerine uygulanması, ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Aksu, A. ve Baysal, A.(2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41, 7-24.
- Babaoğlu, E. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişliğin bazı değişkenlere göre araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(14), 57-67.
- Babaoğlu, E. Altun, S. A. ve Çakan, M. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin tükenmişlik düzeyi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 355-373.
- Baş, G. ve Yıldırım, A. (2012). An analysis of burnout in turkish elementary school principals. *The International Journal of Educational Researchers*, 3(3), 1-18.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2), 153-173.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin iletişim becerileri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Akademi.

- Dağlı, A. (2006) Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları*, 6(25), 85-95.
- Dibekoğlu, Z. (2006). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyleri: Sakarya ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya.
- Dönmez, B. ve Güneş, H. (2001). İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 71-78.
- Dönmez, B. ve Güven, M. (2001). Friedman okul müdürleri tükenmişlik ölçeğinin Türkiye'ye uyarlama çalışması. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(26), 221-225.
- Düztaş, M. (2008). *Kırsal ve kentsel alanlarda çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ.
- Federici, R. A. ve Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15, 295-320.
- Friedman, I. A. (1995). School principal burnout: The concept and it's components. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 191-198.
- Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents, *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.
- Gmelch, W. H. ve Gates, G. (1998). The impact of personal, professional and organizational characteristics on administrator burnout, *Journal of Educational Administration*, 36(2), 146 - 159.
- Gümüşeli, A. İ. (2001). Çağdaş okul müdürünün liderlik alanları, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 28, 531-548.
- Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 152-166.
- Izgar, H. (2001a). *Okul yöneticilerinde tükenmişlik*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Izgar, H. (2001b). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27, 335-346.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (2004). *LISREL 8.7 for Windows* [Computer Software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koch, J. L., Tung, R., Gmelch, W. & Swent, B. (1982). Job stress among school administrators: Factorial dimensions and differential effects. *Journal of Applied Psychology*, 67, 493-499.
- Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 65-83.
- Maslach, C., ve Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., ve Leiter, M.P. (2005) *Banishing burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- Özdemir, E. (2009). *Okul yöneticilerinin denetim odaklarına göre tükenmişlik düzeyi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul.
- Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (4th Ed.). Berkshire: Open University Press.
- Pierucci, R. P. (1985). *Burnout levels and leadership characteristics of California elementary school principals*, Unpublished doctoral dissertation, Brigham Young University, Provo, UT-USA.
- Sarı, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction, *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Şimşek Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*: Pearson Education Inc. Boston, MA.
- Whitaker, K. S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34, 60-71.

İletişim/Correspondence

Niyazi ÖZER
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tlf:+90422 377 4567
niyazi.ozer@inonu.edu.tr

Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90 422 377 4236
bdonmez@inonu.edu.tr

Melike CÖMERT
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
MALATYA-TÜRKİYE
Tel: +90422 377 4574
melike.comert@inonu.edu.tr

