



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARI İLE İLİŞKİSİ

Gülşah KAHRAMAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

OKUL MÜDÜRLERİNİN DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖZELLİKLERİNİN
ÖĞRETMENLERİN ÖZNEL İYİ OLUŞLARI İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS'
TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP CHARACTERISTICS AND TEACHERS'
SUBJECTIVE WELL BEING

Gülşah KAHRAMAN

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2021

Öz

Bu çalışmanın temel amacı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi saptamak ve bazı değişkenlere göre incelemektir. Nicel korelasyonel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışma 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Ankara ili kamu ortaokullarında görev yapan 517 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretmenlere Bass ve Avolio'nun 2000 yılında geliştirdiği ve Töremen ve Yasan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dönüşümsel Liderlik Ölçeği" ölçeği ve Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş ve Elif ve Nartgün (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik sonuçları kabul edilebilir düzeyde olup verilerin analizinde SPSS 25.0 kullanılmıştır. Verileri analiz etmek amacıyla standart sapma, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA testi, çoklu doğrusal regresyon ve korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okul müdürünün dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği ancak, eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Eğitim durumu ve medeni durum değişkenlerine göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmazken; cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında pozitif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar sözcükler: dönüşümcü liderlik, öznel iyi oluş, öğretmen, ortaöğretim, kamu okulu

Abstract

The purpose of this study was to determine the relationship between transformational leadership behaviors of school principals and teachers' subjective well-being. Quantitative correlational study was used for the study and carried out with 517 teachers. "Transformational Leadership Questionnaire" developed by Bass and Avolio (1995) and adapted to Turkish culture by Töremen and Yasan (2010) and "Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire" developed by Renshaw, Long ve Cook (2015) adapted to Turkish culture by Ergün and Nartgün (2017) were applied to teachers. According to the results, it has been observed that teachers' views on school principals' transformational leadership characteristics were at a high level. It has been concluded that teachers' views on school principals' transformational leadership characteristics indicate a significant difference according to variables gender, seniority, age and duration of work at school but, it is concluded that in terms of educational status and marital status did not difference significantly. It is seen that teachers who participated in the study had a high level of opinions about their subjective well-being. It is concluded that according to the variables of educational status and marital status did not difference significantly but, it is concluded that there is a significant difference according to the variables of gender, seniority, age and duration of work at school. It is observed that there is a positive, significant, low relationship between school principals' transformational leadership characteristics and teachers' subjective well-being. It has been determined that the transformational leadership characteristics of school principals was a significant predictor of teachers' subjective well-being.

Keywords: transformational leadership, subjective well-being, teacher, secondary education, public school

Teşekkür

Yüksek lisans eğitimim sürecinde akademik bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, uzun ve zorlu süreçte beni her zaman cesaretlendiren, motive eden, ilgi ve desteğini hiç esirgemeyen, öğrencileri için bir danışmandan daha fazlası olduğunu her zaman hissettiren, akademik duruşu ile kendisini örnek aldığım ve öğrencisi olmaktan gurur duyduğum değerli hocam, tez danışmanım Sayın Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'a sonsuz şükran ve saygılarımı sunarım.

Eğitim yönetimi alanında yetişmemde önemli katkıları olan ve kendilerinden çok şey öğrendiğim Sayın Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e, Sayın Prof. Dr. Şaduman KAPUSUZOĞLU'na, Sayın Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR'e, Dr. Öğretim Üyesi Yusuf BADAVAN'a ve bu süreçte emeği geçen tüm hocalarıma teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez savunma jürimin değerli üyeleri Sayın Prof. Dr. Sait AKBAŞLI ve Dr. Öğr. Üye. Pınar AYYILDIZ'a değerli katkıları ve önerileri için ayrıca sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Veri toplama sürecinde yardımlarını esirgemeyen ve araştırmayı mümkün kılan değerli okul idarecilerine, çalışmaya katılan meslektaşlarıma, dostluklarını ve deneyimlerini benimle paylaşan arkadaşlarıma teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Son olarak bugünlere gelmeme en büyük vesile gördüğüm, hayatımın her alanında beni destekleyen, anlayışla karşılayan, çalışmam boyunca her zaman bana sabır gösteren ve yanımda olan aileme teşekkürü borç bilirim.

Çalışmanın alana katkı sağlaması ve sonraki çalışmalara ışık tutması dileğiyle.

Gülşah KAHRAMAN

Haziran 2021

İçindekiler

Öz.....	i
Abstract.....	ii
Teşekkür.....	iii
Şekiller Dizini.....	viii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	ix
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	7
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	10
Liderlik Kavramı.....	10
Liderlik ve Yöneticilik.....	12
Liderlik Kuram ve Yaklaşımları.....	14
Dönüşümcü Liderlik.....	19
Dönüşümcü Liderliğin Boyutları.....	25
Dönüşümcü Liderliğin Eğitim Kurumlarına Yansımaları.....	29
Dönüşümcü Liderliği Etkileyen Demografik Faktörler.....	31
Dönüşümcü Liderliğe İlişkin Ulusal ve Uluslararası Uygulamalar.....	32
İyi Oluş Kavramı.....	35
Yaşam Doyumu.....	39
Olumlu ve Olumsuz Duygulanım.....	39
Yaşam Kalitesi.....	40
Psikolojik İyi Oluş.....	40

Öznel İyi Oluş.....	41
Öznel İyi Oluş Kuramları	44
Öznel İyi Oluşun Eğitim Kurumlarına Yansımaları	47
Öznel İyi Oluşu Etkileyen Demografik Faktörler.....	49
Öznel İyi Oluşa İlişkin Ulusal ve Uluslararası Uygulamalar	52
Bölüm 3 Yöntem.....	56
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	56
Veri Toplama Süreci.....	61
Veri Toplama Araçları	62
Verilerin Analizi	67
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	69
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	92
Kaynaklar	111
EK-A: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni	128
EK-B: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni	129
EK-C: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni	130
EK-Ç: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni	131
EK-D: Veri Toplama Aracı	132
EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	136
EK-F: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	137
EK-G: Etik Beyanı	138
EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	139
EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report.....	140
EK-I: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	141

Tablolar Dizini

Tablo 1 Yönetici ve Lider Kavramlarının Karşılaştırması	13
Tablo 2 2018-2019 Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerine Göre Kamu Ortaokul Okul ve Öğretmen Sayıları	57
Tablo 3 Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları	59
Tablo 4 Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Dağılımları	59
Tablo 5 Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları	60
Tablo 6 Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Dağılımları	60
Tablo 7 Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresine Göre Dağılımları	61
Tablo 8 Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımları	61
Tablo 9 Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı	64
Tablo 10 Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına Ait Güvenilirlik Katsayıları	65
Tablo 11 Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği için Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı	65
Tablo 12 Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Alt Boyutlarına Ait Güvenilirlik Katsayıları..	67
Tablo 13 Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ..	67
Tablo 14 Öznel İyi Oluşun Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	67
Tablo 15 Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	69
Tablo 16 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	70
Tablo 17 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	71
Tablo 18 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	73
Tablo 19 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	77
Tablo 20 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	78
Tablo 21 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	81

Tablo 22 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları	82
Tablo 23 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları	83
Tablo 24 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	83
Tablo 25 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 26 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	86
Tablo 27 Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	87
Tablo 28 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 29 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları	89
Tablo 30 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Okula Bağlılığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları	90
Tablo 31 Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öğretim Yeterliği Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları.....	91

Şekiller Dizini

Şekil 1. Dönüşüm nasıl meydana gelir?	24
Şekil 2. Öznel iyi olmanın yapısı.....	43

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

α : Alfa Değeri

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

DLÖ: Dönüşümsel Liderlik Ölçeği

F: Varyans

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

N: Katılımcı Sayısı

Ort: Ortalama

ÖÖİÖÖ: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Pearson Korelasyon Katsayısı

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

Sd. : Serbestlik Derecesi

Ss. : Standart Sapma

t: t Puanı

TDK: Türk Dil Kurumu

vd. : ve diğerleri

WHO: Dünya Sağlık Örgütü

β : Standardize Edilmiş Regresyon Katsayısı

Bölüm 1

Giriş

Araştırmanın bu bölümde çalışmanın problem durumuna, problem ifadesine, alt problemlere, amaç ve öneme, çalışmanın sınırlıkları, sayıtları ile tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Günümüzün hızla gelişen teknolojisi sürekli yaşanan değişimleri ve dönüşümleri de beraberinde getirmektedir. Bu durum okullarda öğretmenlere ve okul müdürlerine de yansımaktadır. Eğitim kurumlarında meydana gelen değişiklikler ve dönüşümler okul müdürleri tarafından etkin bir şekilde yönetilmediği takdirde, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri olumsuz anlamda etkilenmekte ve öğretmenler kendilerini mutsuz hissetmektedirler. Bu noktada, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükseltilmesi ve kendilerini daha mutlu hissetmelerini sağlayabilmek için okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik davranışları ile birlikte değişim ve dönüşüm sürecini yönetebilmeleri oldukça önem taşımaktadır.

Öznel iyi oluş, insanların yaşamlarını ve yaşamlarındaki belirli alanları ve etkinlikleri nasıl deneyimledikleri ve değerlendirdikleri ile ilgili bir durumdur. Öğretmenlerin öznel iyi oluşu ise, öğrencileriyle olan ilişkileri bakımından önem arz etmektedir. Öğretmenlerin kendilerini iyi hissetmeleri ve mutlu olmaları öznel iyi oluş düzeylerini artıracığı için bu durum, iş performanslarına, sosyal becerilerine ve motivasyonlarına da olumlu bir şekilde yansıtacaktır. Diener (1984), mutluluk türlerini yüksek yaşam doyumu, sık görülen olumlu duygular ve nadir görülen olumsuz duygular olmak üzere üçe ayırmış ve “mutluluk” kavramının psikoloji literatüründeki karşılığının “öznel iyi oluş” şeklinde olduğunu belirtmiştir.

Öznel iyi oluş kavramıyla ilgili birçok tanım söz konusudur. Öznel iyi oluş çeşitli şekillerde fiziksel ve psikolojik sağlık kavramlarını içermektedir (Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Öznel iyi oluşa dair yapılan çalışmalar, iyi oluşun hem duyuşsal hem de bilişsel bileşenlerine odaklanmıştır. Kişilerin kendi yaşam deneyimlerini öznel olarak yorumlamaları bakımından “öznel iyi oluş” şeklinde

tabir edilmektedir. Yani öznel iyi oluş, kişilerin hayatlarını ve tecrübelerini olumlu yorumlaması ve kişinin hayatından aldığı mutluluğu ve doyumunu değerlendirmesidir. Dolayısıyla bireyin yapmış olduğu pozitif ya da negatif değerlendirme iyi oluş düzeyinin anlaşılması konusunda önemlidir.

Öznel iyi oluş kavramı, olumlu duygulanım ve yaşam doyumunu, yaşam kalitesi gibi çeşitli yönlerden oluşur (Diener,1984). Bu bağlamda öznel iyi oluş, insanların duygusal tepkilerini, kişisel ve mesleki alan tatminlerini ve yaşam doyumunun küresel yargılarını içeren geniş bir fenomen kategorisidir denilebilir. Kişilerin öznel iyi oluş seviyesinin artması hem kişisel anlamda hem de içinde bulunduğu sosyal çevre bakımından da pozitif yönde etkiye yol açmaktadır. Mutlu insanların, daha sağlıklı, daha başarılı ve sosyal olarak daha yoğun ilişkileri olduğu belirtilmiştir (Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005).

Diener (2006), kişilerin öznel iyi oluş düzeyi düşük olduğunda hayatlarının negatif yönde etkilendiğini ve hayatlarında mutsuz oldukları için iş görme durumlarında zorluklar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin rolü düşünüldüğünde ve topluma sağladığı faydalar göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin verimliliği ve öğrencilerin akademik başarıları açısından olumsuz yönde bir etkiye neden olacaktır. Özellikle öğretmenliğin duygusal emek isteyen oldukça zorlu ve stresli bir meslek olması nedeniyle öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yüksek olması önem arz etmektedir.

Öğretmenlik oldukça stresli bir meslektir ve bu bağlamda yapılan birçok araştırma öğretmenlerin iş stresinin birçok psikolojik ve fizyolojik rahatsızlığa sebebiyet verdiğini göstermektedir (Burke, Greenglass ve Schwarzer, 1996; Kyriacou, 1987, 2001). Latin Amerika'da öğretmenlik uygulamaları, öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve sağlık durumlarını kapsayan bir çalışmada öğretmenlerde stres, nevroz, anksiyete (kaygı), tükenmişlik, disfoni (bazı seslerin kullanımında zorlanma), miyopluk, unutkanlık, varisli damarlar, solunum enfeksiyonları, depresyon, ensomni, gastrit, kadın hastalıkları, yüksek tansiyon ve diabet hastalıkları tespit edilmiştir (Fitch, Pedraza, Sánchez ve Basurto, 2017). Tüm bu fiziksel ve psikolojik hastalıklar yeni nesilleri yetiştiren öğretmenlerin, öznel iyi oluş seviyelerini düşürmekte ve mutsuz olmalarına neden olmaktadır.

Eğitimin kalitesi ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları öğretmenlerin başarılı olmalarını sağlayan faktörlerdir (Klusmann, Kunter, Traut, Lüdtke ve Baumert, 2008). Öznel iyi oluş seviyesi yüksek olan bir öğretmenin temel ihtiyaçları karşılanmış olacağı için, öğrencilerine yönelik eğitim faaliyetlerinde olumlu duyguları daha sık deneyimleyecek, daha mutlu ve üretken olabilecektir. Öğretmenlerin öznel iyi oluşları bakımından sınıf içerisindeki duygusal iklim, öğretmen ve öğrenci arasındaki sağlıklı ilişki, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve başarıları önem taşımaktadır (Becker, Goets, Morger, ve Ranellucci, 2014). Bu noktada düşük seviyede öznel iyi oluşu olan öğretmenlerin motivasyonları da düşecek, bu durum sınıf içerisinde ders anlatırken veya karşılaştıkları sorunları çözerken kendilerini yetersiz ve mutsuz hissetmelerine neden olacaktır. Marry (2010), öğretmenlerin yetersiz motivasyon nedeniyle düşük performans gösterdiklerini veya işten ayrıldıklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenleri motive etmek oldukça önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin artması bireysel ve toplumsal yönden birçok fayda sağlamaktadır (Diener ve Ryan, 2009; Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005). Öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olması öğrencileri ile kuracakları ilişkiyi pozitif yönde etkilemek ve eğitimin kalitesi bakımından da olumlu etkilere yol açmaktadır (Öztürk, 2015). Bu bağlamda yapılan çalışmalar öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu sonuçları olduğunu göstermektedir (Cohen, 2006; García-Moya, Brooks, Morgan, ve Moreno, 2015). Öğretmen öznel iyi oluşu ve iş tatmini, öğretmen davranışını güçlü bir şekilde etkiler ve bu durum sınıf iklimi ve öğrencilerin başarılarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, öğrencilerin büyüme sürecine yardımcı olmada değerli bir rol oynamaktadırlar. Bu nedenle, öğretmenler her zaman yüksek bir motivasyonla eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmelidirler.

Öğretim işini oluşturan faktörler yalnızca eğitim öğretim faaliyetleri ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda öğrenciler, veliler ile etkili iletişim, alanlarındaki güncel ve teknolojik gelişmeleri takip gibi birçok faktörü de içermektedir. Tüm bu faktörler ve okul ortamındaki olumsuzluklar, öğretmenlerin motivasyonunu düşürerek, stres yaşamalarına sebebiyet vermektedir. Schuler (1977), stresin genel olarak organizasyonlardaki rolüne dair etkisini incelemiş ve stresin

belirsizlik, çatışma, düşük iş memnuniyeti, düşük beklentiler ve düşük motivasyon gibi bir takım olumsuz sonuçlara sebebiyet verdiği ifade etmiştir.

Öğretmenlerin kendilerini mutlu hissetmeleri iş performanslarını etkileyen faktörlerden biridir. Bu konuda bir çalışma, mutluluk ve iş performansı arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkinin olduğunu saptamıştır (Gholami, 2013). Öğretmenlerin iş performanslarını etkileyen bir diğer faktör öznel iyi oluş seviyeleridir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyeleri ve iş performansına ilişkin yapılan araştırmalarda, bu iki değişkenin arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğuna dair bulgular görülmektedir (Cropanzano, 2009; Kavousi- Kousha ve diğerleri, 2014; Naami ve Piriyari, 2013). Öğretmenlerin topluma ve öğrencilerine katkıda bulunabilmeleri için öncelikle kendi öznel iyi oluşlarının yüksek seviyede olması gerekmektedir. Okul, öğrencilerin eğitimsel ve sosyal yeterliliklerini kazanıp, geliştirmeleri için evden sonra en önemli yerdir. Ancak yüksek nitelikli ve mutlu öğretim kadrosuna sahip okullar gelecekte kaliteli ve mutlu öğrenciler yetiştirebilir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına etki eden en önemli faktörlerden biri de okul başarısı için birlikte çalıştıkları okul yöneticisinin liderlik davranışlarıdır. Özellikle okul yöneticilerinin, dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi bilinmektedir. Bu bağlamda Andriani, Kesumawati ve Kristiawan (2018), dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin çalışma motivasyonu ve performansları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde çalışanların öznel iyi oluşlarına dair yapılan çalışmalarda, yüksek nitelikli lider davranışlarının çalışanların öznel iyi oluşları üzerinde artırıcı etkisinin olduğu belirtilmiştir (van Dierendonck, 2004). Bu noktada okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyeleri bakımından oldukça önemlidir. Dönüşümcü liderlik, yöneticilerin izleyenlerin her birinin mevcut ihtiyaç ve taleplerini dikkate alan ve izleyenlerin daha üst ihtiyaçlarını gözeterek onların gelişimine odaklanan bir liderlik tarzıdır (Bass ve Stogdill, 1990). Dolayısıyla dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul müdürleri öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını dikkate alarak onların performanslarını ve öznel iyi oluşlarını olumlu yönde etkilemektedir.

Dönüşümcü liderlik, idealleştirilmiş etki, ilham kaynağı olma, kişiselleştirilmiş ilgi ve entelektüel uyarım olmak üzere dört önemli liderlik

davranışına dayanır. (Kuhnert ve Lewis, 1987). Dönüşümcü liderler, çalışanlarının yeteneklerine olan inancını güçlendirmelerine yardımcı olur ve bu sayede çalışanlar görevi başarıyla yerine getirirler (Aggarwal ve Krishnan, 2013). Dönüşümcü liderler, bireylere örgütte kendilerini önemli ve değerli hissetmelerini sağlayacak yorumlar yaparlar. Bu tarz liderler izleyenleriyle aralarında güçlü bir güven duygusu, motivasyon ve amaç duygusu oluştururlar. Dönüşümcü liderliğin diğer öne geçen özellikleri ise bireysel destek sağlamaları, izleyenlerin ihtiyaç ve isteklerine önem vermesi, onlara mentorluk yaparak ihtiyaçlarına odaklanmasıdır. Dolayısıyla bahsedilen bu liderler, izleyenleriyle çok kuvvetli bir bağ kurabilirler.

Hallinger ve Heck (1998), bir okul yöneticisinin liderlik stiline öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen ana faktör olduğunu belirtmiştir. Dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip okul müdürleri, öğretmenlerin iş doyumunu olumlu yönde etkilemektedirler (Teswaf, 2014). Bu noktada iş doyumunu yüksek olan bir öğretmen öznel iyi oluş açısından da yüksek düzeyde olacaktır. Araştırmacılar dönüşümcü liderliğin kişinin öz-yeterlik inançlarıyla da olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Malik ve Tariq, 2015).

Baptise (2009), pozitif liderlerin organizasyon kültürünü teşvik eden, besleyen ve çalışanlarının performanslarını ve iyi oluşlarını arttırmaları için daha iyi bir işyeri haline getiren yöneticiler olduğunu belirtmiştir. McCallum ve Price (2010), geleceğin öğretmenleri ve okul müdürlerinin öznel iyi oluşlarını iyileştirmek amaçlı toplumun, okul müdürlerinin ve işverenlerin uygun çalışma ve öğrenme koşullarını oluşturmaları ve sürdürülmesinde farkındalık yaratmaya yardımcı olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada okul müdürleri tarafından uygun çalışma koşullarının oluşturulması, öğretmenlerin okula daha uyumlu hale gelmelerini sağlayacaktır.

Öğretmenlerin mutsuz bir ortamda çalışmaları, motivasyonlarını etkileyeceği için iş performansı düşüklüğüne neden olacaktır. Bu noktada öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek olması, özellikle eğitimin niteliği, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve eğitim sisteminde ortaya çıkabilecek sonuçların önlenmesi açısından önemli hale gelmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatür taramalarında öznel iyi oluşun farklı kavramlarla ilişkisine bakılmıştır. Türkiye'de; öğretmenlerin meslektaşları, okul

müdürleri ve öğrencileri tarafından önemli olduklarını hissetmelerinin öznel iyi oluşları üzerinde etkili olduğuna (Cenkseven Önder ve Sarı, 2009), öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin ve mesleki dayanıklılıklarına olan inançlarının çok yüksek seviyede olduğuna (Çetin, 2019), öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluşları üzerinde pozitif yönde ilişkisi olduğuna (Öztürk, 2015), öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları, psikolojik sağlamlılık ve yaşam kaliteleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğuna (Uzun, 2019), öğretmenlerin kariyer uyumluluğunun öznel iyi oluşlarını arttırdığına (Eryılmaz ve Kara, 2019), öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif bir ilişki olduğuna (Durmaz, 2020) yönelik bulgular mevcuttur. Yurtdışında; Ryff (1989) ve Diener ve Fujita (1995) öznel iyi oluşa dair ölçek geliştiren isimlerdendir. Bunun haricinde Cropanzano (2009), öznel iyi oluşun iş tatmini ve iş performansı üzerinde olumlu yönde etkili olduğu, Jalali ve Heidari (2016), mutluluk ve öznel iyi oluşun öğretmenlerin iş performansının güçlü yordayıcıları olduğu yönünde bulgular ortaya koymuşlardır.

Ulusal ve uluslararası literatür taramalarında dönüşümcü liderliğin farklı kavramlarla ilişkisine bakılmıştır. Türkiye'de ise dönüşümcü liderliğin; okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasında ilişki olduğuna (Gün, 2020), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmen motivasyonunda etkili olduğuna (Kayha, 2020), okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin iş doyumunu arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğuna (Bilir, 2007), etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığına (Güngör, 2018), okulların öğrenen örgüt olma ve iş tatmini seviyeleri bakımından dönüşümcü liderliğin pozitif yönde ve anlamlı bir etkisinin olduğuna (Safia, 2020) dair bulgular olduğu görülmektedir. Yurtdışında ise; dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerinin pozitif ve destekleyici yönde olduğuna (Maliq ve Tariq, 2015), dönüşümcü liderlik ile öz yeterlilik arasında pozitif bir ilişki olduğuna (Aggarwal ve Krishnan, 2013), dönüşümcü liderlik ile iş doyumunu arasında pozitif bir ilişki olduğuna (Tesfaw, 2014) yönelik kanıtlar bulunmaktadır. Literatürdeki çalışmalarda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin birçok farklı değişkeni üzerindeki etkilerine dair çalışmalara sıklıkla rastlanılmıştır. Ancak, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına dair okul müdürlerinin dönüşümcü

liderlik davranışlarının etkisinin olup olmadığına dair literatürde yeterince çalışmanın yapılmadığı görülmüştür.

Gelişen teknoloji ile her geçen gün öğretmenlerden beklentiler artmakta, sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilerine en iyi şekilde eğitim öğretim sağlamaları, okulun akademik başarısını arttırması sorumlulukları yüklenmektedir. Öğretmenlerin başa çıkmak zorunda oldukları bu sorumluluklar motivasyonu etkileyip, stres, performans düşüklüğü, sağlık problemlerine sebebiyet verebilmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrenci, veli ile ilişkisini olumsuz anlamda etkileyip güven kaybına neden olacak ve maddi manevi kayıplar kaçınılmaz olacaktır. Öğretmenlerin tüm bu sorunlarla başa çıkmasında okul müdürünün dönüşümcü liderlik davranışlarının etkili olduğu yukarıdaki tartışmalarla ortaya konmuştur. Bütün bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere, bu araştırmanın literatürdeki yukarıda belirtilen boşlukların doldurulması bakımından önemli olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda, araştırmanın temel amacı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Bu araştırmanın okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini hangi yönde etkileyeceğini göstermesi ve yanıt niteliğini taşıması bakımından literatüre ve sonraki araştırmalara katkı sağlaması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarması ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini hangi yönde etkileyeceğine dair yanıt niteliği taşıması bakımından literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular sayesinde okul müdürleri liderlik tarzlarını daha iyi kavrayabilir, kendilerine uygun olan liderlik yaklaşımını seçebilir ve okullarında daha doğru bir liderlik yaklaşımı sergileyebilirler. Okul müdürlerinin doğru liderlik davranışlarını sergilemelerinin Türkiye’de birçok problemi çözebileceği düşünülmektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş

düzeylelerine ilişkin etkisine dair literatür taramalarında yeterince çalışmaya rastlanılmamış olması araştırmanın önemini artırmakta ve mevcut araştırmadan elde edilecek bulguların literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Dönüşümcü liderlik ve öznel iyi oluş ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?

Bu araştırma problemine dayalı olarak aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşleri nasıldır?
2. Bu görüşler;
 - a-Cinsiyet
 - b-Yaş
 - c-Kıdem
 - d-Eğitim durumu
 - e-Okulda çalışma süresi
 - f-Medeni durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öznel iyi oluşa ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Bu görüşler,
 - a-Cinsiyet
 - b-Yaş
 - c-Kıdem
 - d-Eğitim durumu
 - e-Okulda çalışma süresi
 - f-Medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?
5. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sayıtlar

1.Araştırmaya katılan ve anket sorularına yanıt veren öğretmenlerin gerçek görüşlerini ortaya koydukları varsayılmaktadır.

2.Mevcut araştırmada seçilen örneklemin evreni temsil edebilecek büyüklükte olacağı düşünülmektedir.

3.Araştırmada kullanılan istatistiksel tekniklerin amaca uygun olduğu varsayılmaktadır.

4.Mevcut araştırmada kullanılan anketlerin istatistiksel açıdan güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Mevcut araştırmadan elde edilecek bulgulara ilişkin genellemeler aşağıda belirtilmiş sınırlılıklar çerçevesinde geçerlidir.
- Mevcut çalışma Ankara ili sınırları içinde dokuz ilçede görev yapan kamu ortaokul öğretmenlerinin katılımları ile sınırlıdır.
- Araştırmanın sonuçları veri toplama araçlarıyla sınırlıdır. Covid-19 virüsü nedeniyle öğretmenlerin okullarda olmaması ve verilerin google documents aracılığıyla toplanması araştırmanın bir diğer kısıtlılığıdır.

Tanımlar

İyi Oluş. İyi oluş sadece hastalıkların olmaması durumu olmayıp, sosyal, ruh hali ve fiziksel açıdan tam bir iyi olma durumudur. Diener (2000), iyi oluşu kişilerin bilişsel ve duyuşsal yönlerden hayatlarını değerlendirmesi şeklinde ifade etmiştir.

Öznel İyi Oluş. Öznel iyi oluş, kişilerin hayatlarını bilişsel yargılar ve duygusal tepkiler dahil olmak üzere olumlu şekillerde nasıl ve neden deneyimledikleriyle ilişkilidir (Diener, 1984).

Liderlik. Örgütün amacını ve vizyonunu gerçekleştirmek için izleyenleri etkileyebilme kabiliyetidir (Robbins ve Judge, 2015).

Dönüşümcü liderlik. Dönüşümcü liderlik, yöneticilerin izleyenlerin her birinin mevcut ihtiyaç ve taleplerini dikkate alan ve izleyenlerin daha üst ihtiyaçlarını gözeterek onların gelişimine odaklanan bir liderlik tarzıdır (Bass ve Stogdill, 1990).

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, ilk önce Dönüşümcü Liderlik ve ardından da Öznel İyi Oluş konuları detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Araştırma konularıyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Liderlik Kavramı

Liderlik, dünyanın en eski olgularından biridir ve insanların oluşturduğu topluluklar beraberinde yönetim sürecini de getirmiştir. Aldair (2005), liderlik ve lider kelimelerinin Anglo-Sakson kökenin, “yol, yön” anlamına gelen “laed” olup, seyahat etmek anlamına gelen “laeden” fiilinden türediğini belirtmiştir. Bu kelimeyi Kuzey Avrupa’dan Saksonlar İngiltere’ye getirmiştir. Bu nedenle diğer Kuzey Avrupa ülkelerinde de kelimenin birbirine benzeyen versiyonları bulunmaktadır. Örneğin, İskandinavca “leadar”, Flemenkçede “leider”, Almandada “leiter” şeklinde ifade edilir ve İngilizce konuşan kişiler tarafından anlamı anlaşılabilir. Türkçe’de ise lider kelimesi ile birlikte önder kelimesinin de kullanıldığı görülmektedir.

Liderlik, çok yönlü sosyal bir olgudur ve sosyal bilimlerin farklı disiplinleri bu kavram üzerine çalışmaktadır. Liderlik, sosyal varlıklar olan insanların, bir araya gelerek topluluklar oluşturması bakımından olması gereken bir süreçtir. Tarihten günümüze liderlik kavramı pek çok farklı şekilde tanımlanmış ve bu tanımlar “iyi” bir liderin nasıl olacağına yönelik farklı algılar oluşturmuştur. Liderlik kavramının tartışıldığı ilk dönemlerde “liderlik” Tanrı tarafından doğuştan verilen bir lütuf olarak görülmüş ve bu nedenle liderlerin özellikleri ve davranışları üzerine odaklanılmamıştır (Özkan, 2016). Peygamberler, rahipler, şefler ve krallar olarak liderler eski ve yeni ahitlerde, upanişadlarda (Hinduizm kutsal kitapları), Yunan ve Latin klasiklerinde, İzlanda’nın destanlarında halkları için semboller, temsilciler ve modeller olarak hizmet ettiler (Bass, 1985).

Liderlik olgusu, Asoka, Konfüçyüs, Plato, Aristo, Machievelli gibi düşünürlerin de ilgi alanında olup, liderliği bir kuram haline getirmeye çalışmışlardır. Stogdill (1974), liderlik üzerine çalışma yapan bilim insanı kadar, liderliğin tanımlandığını ifade etmiştir. Bennis’e (1959) göre liderlik, bir vekilin

astını istenen şekilde davranmaya teşvik ettiği süreç olarak tanımlanabilir. Benzer şekilde liderliği başkalarını etkileme süreci ve dolayısıyla lideri de başkalarını etkileyen kişi olarak tanımlamak mümkündür. Örgütün amacını ve vizyonunu gerçekleştirmek için izleyenleri etkileyebilme kabiliyetidir (Robbins ve Judge, 2015).

Liderlik olgusuna ilişkin literatüre bakıldığında, farklı disiplinler tarafından bu olgunun çok farklı boyut ve yönlerinin çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca liderlik kavramıyla ilgili literatürde “etki” ve “süreç” kelimelerine sıklıkla rastlanılmaktadır. Eğitim yönetimi biliminin de temel çalışma konularından birisinin liderlik olması ve son yıllarda eğitim yöneticilerinden geleneksel rollerden ziyade, tutum ve davranışlar da sergilemeleri beklenmektedir. Ayrıca, etkili okulların temel bir özelliğinin de liderlik olduğu, liderlerin toplum ve örgüt üzerindeki etkilerinin eğitim bağlamında da önemi anlaşılmıştır. Dolayısıyla bir lideri etkili kılan şeyin ne olduğu birçok araştırmamanın konusu olmuştur.

Toplumların ihtiyaçları, içinde bulunduğu farklı sosyo-kültürel, sosyo-ekonomik, psikolojik durumlar ve değişimler nedeniyle liderlik kavramı sürekli olarak anlam değişikliğine uğramıştır. Bununla beraber liderlik literatürüyle ilgili Bernard Bass, Gary Yukl ve Warren Bennis tarafından ortaya konulan üç kapsamlı çalışmada, liderlik olgusu daha açık bir şekilde anlaşılmıştır. Birçok farklı tanımla birlikte Yukl (2013), liderliği izleyenleri etkileyerek örgütsel amaçları gerçekleştirmeye çalışan kişiler olarak ifade etmiştir. Bu tanımdan da yola çıkarak liderliğin 3 önemli boyutunun olduğunu ve (i)liderliğin etki gerektirdiğini, (ii) amaca ulaşmayı gerektirdiğini ve (iii) takipçiler gerektirdiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla lider, etki ve izleyen liderlik sürecinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Ayrıca Yukl (2013), liderlerin izleyenlerin (i) inanç ve değerlerini, (ii) olayları yorumlama tarzlarını, (iii) belirli amaçları başarma konusundaki güdülerini, (iv) beceri ve özgüvenlerini, (v) amaçlarını ve (vi) karşılıklı güven ve iş birliğini etkileyeceğine dair bir sınıflandırma da yapmıştır (Özdemir, 2018). Liderlerin örgütlerdeki rolleri düştüğünde merkezi bir role sahip olduklarını söylemek mümkündür ve bu bağlamda bir lideri iyi yapanın ne olduğunu bilmek örgütteki çalışanların performansını arttırmak bakımından önemlidir. Liderlik ile ilgili farklı algılar beraberinde liderlik kuramlarının çeşitliliğini de getirmiştir.

Liderlik ve Yöneticilik

Liderlik ve yönetici kavramları birbirine karıştırılmakta ve bazen eş anlamlı olarak kullanılabilir. Bu iki kavram içerik olarak birbirinin muadili gibi görülse de, literatürde birbirinden ayırt edici özellikleri olduğuna dair görüşler bulunmaktadır. Liderlik ve yöneticilerin farklarına dair en önemli katkı Zaleznik'in 1977'de Harvard Business Review'de lider ve yönetici arasındaki farklara ilişkin yazmış olduğu "Managers and Leaders: Are They Different?" başlıklı makalesidir. Bu makalede Zaleznik (1977), hem lider hem de yönetici davranışlarının örgüte katkı sağladığını ancak her birinin nitelik yönünden katkısının farklı olduğunu ileri sürmüştür. Zaleznik'e (1977) göre, lider olan kişiler değişime odaklanırken, yöneticiler ise istikrar ve statükodan yana bir tavır sergilerler. Dahası liderler kişilerin inanç ve güvenlerini de önemseyip onların kendisine bağlanmasını sağlamaktadır. Yöneticiler ise, işe odaklanıp, sorumluluklarını yerine getirmeye, işlerin nasıl tamamlanacağına kafa yormaktadırlar.

Sonraki dönemlerde liderlik ve yönetici arasındaki farklara ilişkin Kotter yayınlamış olduğu "What Leaders Really Do" adlı makalesinde, Zaleznik'in makalesinin daha genişletilmiş ve derinleştirilmiş bir versiyonu olarak lider ve yönetici arasındaki farkları ele almıştır. Kotter (2009), liderlik ve yöneticilik kavramlarının iki ayrı fakat, günümüzün değişen dünyasında birbirini tamamlayan yapılar olduğunu belirtmiş, bir diğerinin öteki kavram olmadan fonksiyonunu yerine getiremeyeceğini belirtmiştir. Bununla beraber, liderliğin değişimle mücadele etmek ile ilgili olduğunu, yöneticiliğin ise karmaşa ile başa çıkmakla ilgili olduğunu ifade etmiştir. Kotter'a (2008, s. 5) göre yönetim süreci; (i) vizyon geliştirmeyi (ii) izleyenlerle iletişim kurarak vizyonu aktarmayı (iii) teşvik ve temel ihtiyaçların karşılanmasıyla insanları harekete geçirmek için motive etmeyi gerektirir. Oysaki yönetim süreci (i) plan ve bütçe oluşturmayı (ii) organize olma ve personel istihdam etmeyi (iii) kontrol ve problem çözmeyi gerektirir.

Bennis (1959), yöneticilerin işleri doğru yaptığını, liderlerin de doğru işleri yaptığını söyleyerek liderler ve yöneticiler arasındaki farkı vurgulamış, 21.yüzyılda ayakta kalmak için yeni bir lider jenerasyonuna ihtiyaç olacağını da belirtmiştir. Bu noktada günümüz örgütlerinin, karşılaştığı sorunları çözebilmek ve toplumsal yapının getirdiği değişimlere uyum sağlayabilmek için farklı liderlik

tarzlarına ihtiyaçları vardır. Buna paralel olarak liderlerin de değişik roller üstlenmesi ve etkili değişimi gerçekleştirebilmesi gerekmektedir.

Tablo 1

Yönetici ve Lider Kavramlarının Karşılaştırması

Yönetici	Lider
Şu ana öncelik verir.	Geleceğe odaklanır.
Sürekliliğe önem verir.	Değişimi vurgular.
Formal bir yapı içerisindedir.	Formal yapı zorunluluğu yoktur.
İş tanımı, belirli yetki ve sınırlarla tanımlıdır.	İş tanımı, kesin kurallarla belirli değildir.
Belirli hedeflere odaklanır.	Değişim ve dönüşüme öncelik verir.
“Ne zaman ve nasıl?” diye sorar.	“Ne ve niçin?” diye sorar.
Kurallara ve plana bağlıdır.	Vizyona bağlı hareket eder.
Örgütün genel olarak iç yapısına odaklanır.	Örgütün iç ve dış yapısına odaklanır.
İşlerin doğru yapılmasını sağlar.	Doğru işlerin yapılmasını sağlar.
Gücünü konumundan alır.	Gücünü kişisel özelliklerinden alır.

Kaynak: Şişman, (2002), s. 17-19.

Tablo 1’de yönetici ve lider arasındaki farklar görülmektedir. İyi yönetici iyi lider, iyi lider de iyi yönetici olamayabilir. Liderlik süreci bir etkileme sürecidir ve örgütteki üyelerin davranış ve tutumlarını da değiştirir. Etkili bir lider örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için grup üyelerine yardımcı olur, rehberlik gibi faaliyetleri de yapar. Karşılıklı bir etkileşim gereklidir çünkü grup üyeleri olmazsa, lider de olamaz. Yöneticiler planı uygular ve eylemlere dönüştürür, gücünü daha çok mevzuattan, yazılı kurallardan alır. Lider ise, grup üyelerini kişiliği ile etkiler. Dolayısıyla lider olan kişi etkilemenin gücünü kullanırken ve hedeflerini vizyonlarına göre gerçekleştirirken, yönetici otorite olgusunu kullanır ve hedefleri sadece yapmaları gereken görevlerdir. Kotter (2009), günümüzün modern değişen dünyasında örgütlerde liderliğin ve yönetimin iki ayrı kavram olduğunu ancak, birbirini tamamlayıcı eylem sistemleri olduğunu ifade etmiştir.

Liderlik Kuram ve Yaklaşımları

Liderlik ile ilgili yapılan bilimsel araştırmalarda liderlik olgusunu açıklamaya çalışan birçok yaklaşım ortaya konulmuş ve etkili bir liderlerin ayırıtıcı özelliklerine odaklanmıştır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmalarda da liderliğin örgütlerdeki etkililiği ve örgütlerin amaçlarına ulaşmasındaki düzey araştırılmıştır. Örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmesi, liderin de etkili ve başarılı olarak görülmesini sağlamaktadır. Dolayısıyla etkili liderleri etkisiz liderlerden ayıran özellikler belirlenmeye çalışılmıştır. Liderliğin doğasını açıklamaya yönelik birçok yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımları özellikler kuramı, davranış odaklı kuramlar, koşul-odaklı yaklaşımlar ve ağdaş liderlik yaklaşımları şeklinde ayırmak mümkündür. Liderliğe ilişkin yapılan çalışmalar bir diğerinin devamı niteliğinde olup, önceki çalışmaları desteklemektedir. Öncelikle 19. yüzyılın liderlik anlayışının geleneksel anlayışa dayalı olduğu görülmektedir. Bu süreçte geleneksel liderlik ve yönetim anlayışı hakim olmuştur ve liderlerde iş bölümü, merkeziyetçilik, emir-komuta zinciri, işi yönetmenin yapısal yönüne odaklanması ve insani ihtiyaçların ihmal edilmesi gibi özellikler bulunmaktadır. Liderlik konusunda 1940'lara kadar liderlerin kişilik özellikleri üzerine çalışmaların yapıldığı özellikler kuramının etkili olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu bölümünde öncelikle zellikler Yaklaşımı olmak üzere, Davranışsal Yaklaşım, Durumsallık Yaklaşımı ve ağdaş Yaklaşımlar detaylandırılacaktır.

zellikler yaklaşımı. zellikler yaklaşımlarında liderlerin kişisel özelliklerine ve yeteneklerine yoğunlaşılmıştır. Bu yaklaşıma göre liderler, örgütün amaçlarına ulaşması için izleyenlerini etkileyemeye ihtiyaç duyarlar. Başkalarında bulunmayan özelliklerin kendisinde bulunması sonucunda izleyenlerine güven verir ve bu sayede lider olurlar. Bu zelliklerin içinde fiziki özellikler, yetenek, bilgi, deneyim, kararlılık ve tutarlılık sıralanabilir. Geleneksel görüşe göre liderlik özellikleri sonradan kazanılması mümkün olmayıp, kişinin doğuştan sahip olduğu özelliklerdir. Bu bağlamda "Büyük Adam Yaklaşımı" ve "zellikler Yaklaşımı" liderlerin ayırt edici özelliklerine odaklanmışlardır. Liderlik ile ilgili yaklaşımlar incelendiğinde bilimsel anlamda ilk ortaya atılan teorinin Büyük Adam Yaklaşımı olduğu görülmektedir. Yaklaşımın temellerinin gelişiminde İskoç tarihçisi Thomas Carlyle'in 1841 yılında yayınladığı "On Hereos" adlı çalışma etkili olmuştur. Carlyle kahramanların vizyonları, sanatsal

yetenekleri, liderlik güçleri ve sahip oldukları olağanüstü güç ile tarihi şekillendirdiklerini öne sürmüştür (Eckmann, 2005). Büyük Adam Yaklaşımına göre, sadece sınırlı sayıda insan doğuştan gelen benzersiz özellik ve yeteneklere sahiptir ve bunlar sonradan kazanılamaz.

Özellikler Yaklaşımı, liderin etkili olmasında kişisel özelliklerinin ve üstün yeteneklerinin etkili olduğu görüşünü savunmaktadır. Yukl'a (1991) göre, özellikler yaklaşımına sahip liderlerin becerileri, güdeleri ve fiziksel özellikleri onları diğer liderlerden ayırmaktadır. Bu yaklaşıma göre, lider diğer kişilere benzememektedir ve kendisine özgü birtakım özellikler sayesinde lider olurlar. Ancak, liderlerin farklı kişisel özelliklere sahip olması, onların belli durumlar karşısında farklı davranışlarda bulunmalarına yol açmıştır. Dolayısıyla özellikler yaklaşımının liderleri anlamak için yeterli olmadığı anlaşılmış ve durumsal koşullara önem verilmemesi eleştirilmiştir. Liderlik özelliğinin doğuştan veya genetik geldiği görüşlerinin aksine liderliğin kalıtsal olmadığını, deneme-yanılma, gözlem ve sosyalleşme sürecinde kazanılan bir özellik ve ürün olduğunu savunan görüşler de bulunmaktadır. Bu yaklaşımda özellikle liderlerin davranış yönelimlerine yoğunlaşmıştır.

Özellikler Yaklaşımı bağlamında bir liderin kişilik özelliklerini ve etkililiğini ölçebilmek için "Beş Faktör Kişilik Envanteri" geliştirilmiştir beş geniş boyutta tanımlanmıştır. Özellikler Yaklaşımı etkili lideri açıklamakta tam bir formül sunmamakla birlikte, günümüzde de liderin kişilik özelliklerinin onların başarısında önemli bir rol oynadığı kabul edilen bir gerçek haline gelmiştir.

Davranışsal yaklaşım. Özellikler yaklaşımları araştırmalarının lider özelliklerini açıklamakta yetersiz kalması nedeniyle 1940'lı yıllardan itibaren liderlik çalışmaları lider davranışları üzerine yoğunlaşmış ve davranışsal yaklaşım geliştirilmiştir. Bu bağlamda liderlik kavramını anlamamanın bir diğer yolu olarak, liderlerin başarılı olmasını sağlayan davranışlarına odaklanılmıştır. Bu yaklaşımın temelinde bir lideri etkili yapan sahip olduğu özelliklerinden çok liderlik sürecinde sergilediği davranışlar olduğu düşüncesi yer almaktadır. Davranışsal yaklaşımın gelişim sürecinde teorik ve uygulamalı araştırmalar yapılmıştır. Davranışsal yaklaşımın amacı, etkili liderlerin etkisiz liderlerden hangi özellikleriyle ayrıldıklarını ve dolayısıyla onları başarılı yapan davranışlarını ortaya koymaktır (Lunenburg ve Ornstein, 2013).

Farklı lider davranışlarını ortaya koyan ve yapıldığı üniversitelerin adıyla anılan liderlik teorileri ise sırasıyla; 1940'ların sonunda Iowa liderlik çalışması, 1945 yılında Ohio liderlik çalışması ve 1950'li yılların başında Michigan Üniversitesi liderlik çalışmasıdır. Ayrıca durumsallık yaklaşımları içerisinde Douglas McGregor'un X ve Y Teorisi, Rensis Likert'in sistem 4 modeli, Blake ve Mouton'un yönetim tarzı matrisi çalışmaları da mevcuttur.

Kurt Lewin ve arkadaşları tarafından 1939 yılında gerçekleştirilen Iowa çalışmasında otoriter, demokratik ve liberal olmak üzere üç tür farklı liderlik stili belirlenmiş ve bu stillerin grup üzerindeki sonuçları incelenmiştir (Özdemir, 2018). 1945 yılında ise, Ohio State Üniversitesi çalışmaları Ralph Stogdill ve ekibi tarafından yürütülmüş, çalışmada grup ve örgüt amaçlarına ulaşmak için özellik kuramına dayalı olarak grup üzerindeki liderlik davranışlarının etkisi araştırılmıştır. Stogdill'in bu üniversite yapmış olduğu çalışmalar liderlikte İnisiyatif (İşe ağırlık veren) ve Kişiyi Dikkate Alma şeklinde iki davranışsal boyutun önemli olduğunu ortaya koymuştur (Northouse, 2007).

Benzer şekilde 1950'li yılların başlarında Rensis Likert başkanlığında Michigan Üniversitesi çalışmaları yapılmıştır. Blake ve Mouton ise, 1964 yılında beş liderlik türünü tanımlayan bir matris geliştirmişlerdir ve Y boyutunda yöneticiler insan faktörünü dikkate alırlarken, X faktöründe hedefler aldıkları kararlarda önceliklidir. 1960 yılında Amerikalı bir sosyal psikolog olan Douglas McGreogor'un geliştirdiği X ve Y Teori'si, "The Human Side of Enterprise" adlı kitabında yayınlanmıştır. McGregor'a göre, yöneticinin örgüt çalışanı hakkında iki farklı inanç ve varsayımı mevcuttur. Bu varsayımları öne sürerek X ve Y Teorisi olmak üzere iki farklı liderlik stili geliştirmiştir. X tipi yönetimde liderler çalışanları çalışmaya zorlar, sürekli yönlendirir, ceza ve sıkı kontrol vardır. İnsanların tembel olduğu ve sıkı bir denetim olmadığında işten kaytaracağı gibi bir anlayış vardır. Ancak Y tipi yönetimde daha geniş bir bakış açısı vardır, hayal gücü ve yaratıcılık ile çalışanlara yön verir. Çalışanları takdir eder, görev ve sorumlulukları paylaşır. Çalışanlara gerekli şartlar sağlandığında sorumluluk almaya hazır ve değişime açık insanlar olarak kabul eder (McGregor, 1960).

Likert'in Neoklasik yaklaşıma kazandırdığı Sistem 4 Modeli ise, 1961 yılında geliştirilmiştir. Buna göre, "sömürücü otoriter liderlik, yardımsever otoriter liderlik, danışmalı liderlik ve katılımcı grup liderliği olmak üzere dört farklı örgüt

sistemi bulunmaktadır” (Özdemir, 2018, s. 210). İlk liderlik türünde sömürücü ve otoriter bir lider tanımlanmaktadır. İkinci liderlik türünde ise yardımsever ve otokratik yöneticiyi ifade etmektedir. Üçüncü lider türü danışmalı otokrattır ve dördüncü lider türü ise demokratik bir lider olarak tanımlanmıştır. Birinci lider türünün izleyenlerine güveni yoktur ve izleyenler tamamen kendisine bağlıdırlar, astlarında düşünceleri konusunda herhangi bir şekilde danışmaz. İkinci tür lider, izleyenleriyle ast üst ilişkisi kurar ve izleyenlerini nispeten bağımsız bırakır. İzleyenlerinin fikirlerini sormaz. Üçüncü tür lider, izleyenlerine güvenir, onları bağımsız bırakır ancak, kontrolü elden bırakmaz. İzleyenlerinin fikirlerini almakla birlikte en son kararı kendisi alır. Son olarak dördüncü tür lider, izleyenlerine güvenmektedir ve izleyenler kendisinden bağımsızdır. Kararları izleyenleriyle birlikte alır.

Birden fazla boyut ile başlayan ve yöneticiler ve çalışanlar arasındaki etkileşim sürecini inceleyen bu çalışmalar en kapsamlı ve izlenen, sonuçları günümüzde halen tartışılan davranış teorilerini ortaya koymuştur. Davranışsal yaklaşım koşullara ağırlık vermemesi nedeniyle yetersiz kalmıştır.

Durumsallık yaklaşımı. Özellikler ve davranışçı yaklaşımların liderlik davranışlarını açıklamada yeterli olmadığını öne süren bazı araştırmacılar, sürecin içerisinde farklı liderlik özellikleri de kullanılacağını ve durumsal etmenlerin de önemli olduğunu düşünmüşlerdir. Onlara göre davranış odaklı yaklaşımlar değişen çevresel koşulları ve lider etkililiğini açıklamada yeterli değildir. Durumsal yaklaşımda liderin etkililiğini belirleyen faktörler, içinde bulunulan çevresel koşullar ve kendisinin sahip olduğu kişisel özelliklere bağlıdır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Durumsallık yaklaşımı literatürde incelendiğinde "koşul" ve "durum" kavramları öne çıkmaktadır. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre içinde bulunulan koşullar farklı liderlik türleri gerektirebilir. Bu bağlamda araştırmalarda iki ya da daha fazla durum karşılaştırılır ve aynı özelliklerin tüm durumlara uygun olmayacağı varsayımına dayanır.

Fred Fiedler'in Durumsallık Yaklaşımı'na göre, liderin etkinliği eğer liderlik stili duruma uygunsa mümkündür ve her zaman geçerli bir liderlik stiline olmadığı görüşüne sahiptir. Bu yaklaşım grup performansının etkililiğini, liderin ne derecede kontrol yetkisine sahip olduğu ve liderlik stiline göre belli olduğu şeklindedir (Yukl, 2002). 1969 yılında Hersey ve Blanchard tarafından geliştirilen

Durumsal Liderlik Yaklaşımı, bir kişinin kullanması gereken liderlik tarzının etkilemeye çalıştığı kişilerin hazırbulunuşluk düzeyine bağlı olduğunu ve insanları etkilemenin tek bir en iyi yöntemi olmadığını görüşüne dayanmaktadır.

1970 yılında Martin Evans ve Robert House tarafından ortaya çıkarılan Yol Amaç Yaklaşımına göre, liderler izleyenlerinin motive olmasına önem verirler ve bu sayede onların bireysel olarak güçlenmelerini ve işleri başarmalarını sağlarlar. Dolayısıyla bu yaklaşıma göre öncelikli amaç izleyenlerin hedefe ulaşmasındaki başarılarının artırılmasıdır. Lider kendi özelliklerini değil, izleyenleri üzerinde etkili olabilecek yöntemleri uygulamaktadır. Liderler izleyenlerini güdülemek, bilgilendirmek ve motive etmek suretiyle harekete geçirir (Robbins ve Judge, 2015).

Reddin'in Üç Boyutlu Liderlik Yaklaşımı, William James Reddin tarafından Ohio State çalışmalarında ortaya çıkan iki temel boyut olan görev ve ilişki yönelimli davranışlara, etkililik boyutunu da eklenmesiyle ortaya çıkan bir durumdur. Reddin temel liderlik tarzların her zaman, her durumda etkili olamayacağını düşünerek etkililik boyutunu dahil etmiştir. Yaklaşım olası dört temel liderlik tarzını ve dördü etkili, dördü etkisiz olmak üzere sekiz liderlik yaklaşımı ortaya koymuştur.

Yetton ve Vroom tarafından geliştirilen Normatif Karar Teorisi, diğer durumsallık yaklaşımlarında liderin karar verme sürecini ele alıp, incelemesiyle ayrılır. Teori karar izleyenlerin karar almadaki katılımlarını ve bunun sonucunda liderin en uygun kararı alma süreçlerini incelemektedir. Bu modelde, liderin izleyenlerin karar sürecine katılımına ihtiyaç duyması durumunda, izleyenlerin fikirlerini alması ve en uygun olanını belirlemesi söz konusudur. Modelde yer alan sorulara verilen evet veya hayır yanıtlarına göre lider, izleyenlerinin de fikirlerini görebilecek ve en etkili davranış biçiminde karar alacaktır (Robbins ve Judge, 2015).

Kerr ve Jermier tarafından 1978 yılında geliştirilen Liderlikte İkame Yaklaşımı, belirgin durumsal faktörlerin liderlerin davranışlarını izleyenleri etkilemede belirsiz ve gereksiz kıldığı görüşüne dayanmakta olup, liderin durumsal sınırlayıcılarını belirleme durumu söz konusudur. İkame kavramı liderin davranışını gereksiz kılan, sınırlayıcı kavramı ise liderin davranışlarının sonuçsuz

kalmasına sebebiyet veren faktörler olarak ifade edilmektedir (Kerr ve Jermier, 1978).

Çağdaş liderlik yaklaşımları. Gelişen dünyamız ve değişen ihtiyaçlarla birlikte izleyenlerin ve örgütlerin ihtiyaçları da değişmiş ve yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu duruma geleneksel yaklaşımların güncel örgütlerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmasının anlaşılması ve dönem içerisindeki çevresel faktörler de etkili olmuştur. Bu noktada klasik liderlik yaklaşımları değişen durumları göz ardı etmesi bakımından yetersiz kalmış ve yeni liderlik yaklaşımları ortaya konulmuştur. Çağdaş liderlik yaklaşımları 1978 yılından itibaren Burns ve Bass tarafından yapılmış araştırmalar sonrasında yeni boyutlar kazanmıştır.

Çağdaş liderlik yaklaşımı, liderlik sürecinin farklı yönlerini ele alması bakımından diğer yaklaşımlardan ayrılır. Çağdaş yaklaşımlar, liderliği bir etkileşim süreci olarak kavramsallaştırmışlardır. Çağdaş yaklaşımlara örnek olarak işlemci liderlik, karizmatik liderlik, dönüşümcü liderlik, hizmetkar liderliği vermek mümkündür. Bu çalışmada, ağırlıklı olarak çağdaş yaklaşımlardan biri olan dönüşümcü liderlik kavramı üzerinde durulacaktır.

Dönüşümcü Liderlik

Çağdaş yaklaşımlardan biri de “Dönüşümcü Liderlik”tir. Dönüşümcü liderlik İngilizce’de genellikle “transformational leadership” şeklinde ifade edilmektedir. Türkçe literatürde ise, dönüşümcü liderlik kavramının “dönüşümcü”, “dönüşümsel”, “dönüştürücü” ve İngilizce karşılığının okunuşundan dolayı “transformatif liderlik” gibi adlarla da kullanılmakta olduğu görülmektedir. Dönüşümcü liderler, örgütsel amaçlarla bireysel amaçları birleştirmek suretiyle izleyenlerini hedeflere ulaşmaları konusunda yönlendirirler. Dönüşümcü liderliğin idealleştirilmiş etki (karizma), telkinle güdüleme (ilham motivasyonu), entelektüel uyarım (zihinsel uyarım) ve bireysel ilgi (kişiselleştirilmiş ilgi) olmak üzere dört alt boyutu bulunmaktadır (Bass, 1997).

Tichy ve Devanna (1986), liderin gücünün, bir kuruluşun geleceğine dair olumlu ve zorlu vizyon yaratma ve izleyenlerin vizyonu gerçekleştirme için yolları ifade etme kapasitesine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Burns (1978), dönüşümcü liderleri izleyenlerini hedeflere ulaşmak amacıyla yönlendirerek, onları motive eden ve güdüleyen kişiler şeklinde tanımlamaktadır.

Dönüşümcü liderlik, izleyenlerin tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını daha yüksek bir motivasyon alanına dönüştüren liderlik tarzına hakimdir; burada lider izleyenlere, mevcut başarı ve performans seviyelerinin üzerine ve ötesine yükselme ve daha yüksek başarı ve performans seviyelerine yükselme konusunda motive olmaları için ilham verir (Burns, 1978).

Simić (1998), dönüşümcü liderlik düşüncesinin ilk olarak 1973 yılında Downton'un yürüttüğü "İsyan Liderliği" adlı sosyolojik bir tez çalışmasında ortaya atılmış olduğunu belirtmiştir. 1978 yılında ise Burns, "Liderlik" adlı kitabında dönüşümcü liderlik kavramına yer vermiştir. Bass, (1985) "Liderlik ve Beklentilerin Ötesinde Performans" isimli çalışmasında dönüşümcü liderlik olgusunun daha da yaygınlaşmasını sağlamıştır. Dönüşümcü liderlik kavramını ilk olarak Downtown kullanmıştır ancak, dönüşümcü liderliğin kavramsallaştırılması ve kuramsal temellerinin atılmasında ilk etkili isim Burns (1978) olmuştur. Burns Pulitzer ödüllü liderlik kitabında liderliği işlemci ve dönüşümcü olmak üzere iki farklı şekilde ele almıştır. Ancak Bass (1985), liderlerin aynı anda hem işlemci hem de dönüşümcü lider olamayacaklarını, işlemci liderlerin hedeflerine ulaşmak için izleyenlerinin temel ihtiyaçlarını karşılamaya çalıştıklarını belirtmiştir.

Bass (1985), Burns'a ithaf ettiği "Beklentilerin Ötesinde Liderlik ve Performans" adlı çalışmasında dönüşümcü ve işlemci (etkileşimci) liderliğe odaklanan bir teori oluşturmuştur. Bass, bu çalışmasında işlemci ve dönüşümcü liderlik tarzlarının birbiriyle kopuk olmadığını ancak, dönüşümcü liderlerin izleyenlerin motivasyonlarını arttırması bakımından farklı olduğunu belirtmiştir. Bass ve Avolio, ortak yapmış oldukları çalışmalar doğrultusunda dönüşümcü liderliğin gelişmesinde oldukça etkili olan çok faktörlü liderlik ölçeğini geliştirmişlerdir (Avolio vd., 1999).

Burns (1978), siyasi liderler üzerine yaptığı çalışmasında, liderleri "işlemci liderler" ve "dönüşümcü liderler" olmak üzere iki kategoriye ayırmıştır. Bu bağlamda dönüşümcü liderliğe bakarken işlemci veya iş gördürücü liderliğe de değinmemiz gereklidir, zira dönüşümcü liderlik işlemci liderlik üzerine inşa edilmiştir. Burns işlemci (etkileşimci) liderleri, belirli amaçlara ulaşmak isteyen ve bunun için izleyenlerine çeşitli ödüller veren kişiler olarak kavramsallaştırmışken dönüşümcü liderleri ise, izleyenlerin mevcut ihtiyaç ve taleplerini dikkate alan ve bu bağlamda izleyenlerin daha üst ihtiyaçlarına odaklanarak onların gelişimine

katkıda bulunan kişiler olarak tanımlamıştır. Benzer şekilde Cox'a (2001) göre, liderliğin işlemci (etkileşimci) ve dönüşümsel olmak üzere iki temel kategorisi vardır.

İş gördürücü veya işlemci liderlik yaklaşımında göre, lider ve izleyenler arasında bir alışveriş vardır. Lider, çabaları karşılığında izleyenlerine bir şeyler teklif ederek onlarla iş birliği yapar, bu nedenle izleyenler kazanacakları bir şey olduğu için liderin otoritesini kabul ederler. Dönüşümcü liderler ise, izleyenlerin bireysel hedeflerini kurumun hedefleri ile birleştiren, izleyenlerde etki oluşturan liderlerdir (Bass ve Avolio, 1993). İzleyicilerin kişisel amaçlarıyla örgütsel amaçları bağdaştırır. Dönüşümcü ve işlemci liderlik türleri, birbirlerinin tamamlayıcısı olarak görülmektedirler.

İşlemci liderlik modelinde lider ve izleyenler arasında bir takas işlemi bulunmakta olup koşullu ödül, istisnalarla yönetim ve müdahale etmeme şeklinde üç boyutu bulunmaktadır (Hersey ve Blanchard, 1977). İlk olarak koşullu ödül boyutunda liderler izleyenleri için hedef ve görev belirler ve izleyenler de bu hedef ve görevlerin gerçekleştirilmesi durumunda hangi ödülle performansının değerlendirileceğini bilmektedir. Dolayısıyla izleyenler bu ödüle verdikleri değer ölçüsünde güdülenmektedirler. İstisnalarla yönetim boyutunda liderler daha kontrolcü ve düzeltme merkezli işlev üstlenip, izleyenlerin yaptıkları hatalarda müdahalede bulunmaktadırlar. Liderin buradaki amacı hedeflerden sapmayı önlemek, sorunları gidermek ve düzeltmektir. İşlemci liderliğin son boyutu olan müdahale etmeme boyutunda ise, lider sorumluluklarından kaçınır ve izleyenlerine müdahale etmez (Hersey, Blanchard ve Johnson, 2007).

Dönüşümcü liderlik karizmatik liderlikten ise karizmatik liderlerin izleyenlerinin kendi görüşünü benimseyip, daha ileriye gitmelerini istememeleri bakımından ayrılır. Dönüşümcü liderler ise, izleyenlerinin kendi fikirlerini sorgulamasından rahatsızlık duymazlar. İçsel motivasyona ve izleyenlerin olumlu gelişimine vurgu yapan dönüşümcü liderlik, işlemci liderliğin soğuk görünen sosyal değişimine kıyasla daha çekici bir liderlik görüşünü temsil eder (Bass ve Riggio, 2006).

Dönüşümcü lider davranışlarının çalışanların memnuniyeti, kendi bildirdikleri çaba ve iş performansı ile olumlu bir şekilde ilişki olduğuna dair çeşitli

saha çalışmaları bulunmaktadır (Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter, 1990, s. 108). Bass ve Stogdill (1900), dönüşümcü liderliğin, liderler grubun amaçlarının ve misyonunun farkındalığı ve kabulü oluşturduklarında ve çalışanları grubun iyiliği için kendi çıkarlarının ötesine bakmaya teşvik ettiklerinde yani çalışanlarının çıkarlarını genişletip yükselttiklerinde ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Toplumsal değişimlerin yaşanması, küreselleşme ile artan rekabet ortamının oluşması, zaman yönetimi gibi faktörler, örgütlerde kaçınılmaz olarak yapının farklılaşmasına sebebiyet vermiş ve dönüşümcü liderliğe olan gereklilik artmıştır. Bunun yanı sıra, dönüşümcü liderlik teknoloji ve çevre koşullarının farklılaşması, bilgiye ulaşma kolaylığı, toplumun kültürel yapısı ve ekonominin değişimi ile çağın ihtiyaçlarına cevap veren bir liderlik türü olarak önem arz etmektedir (Eraslan, 2006). Bu bağlamda Antonakis (2012, s. 259), dönüşümcü liderlik ile birlikte karizmatik liderliği de incelemiş ve bu iki liderlik yaklaşımının, ihtiyaç duyulan toplumsal değişimlerin sağlanmasında en etkili olabilecek liderlik yaklaşımları olduğunu belirtmiştir.

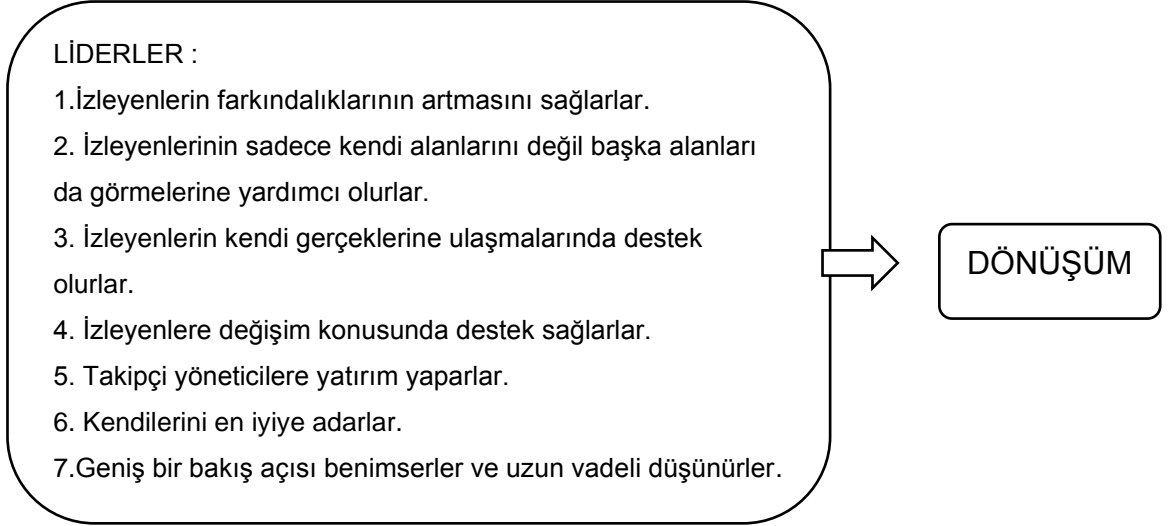
Dönüşümcü liderler, değişim ilişkilerinin ötesine geçer ve başkalarını mümkün olduğunu düşündüklerinden daha fazlasını başarmaya motive ederler (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderlerin izleyenlerin ahlak düzeylerini daha ilkeli yargı düzeylerine yükseltmeyi hedefler ve ayrıca Maslow'un hiyerarşisine göre, izleyenlerde üst düzey ihtiyaçları etkinleştirir. Dönüşümcü liderler, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini izleyerek hayatta kalmaya odaklanan düşük ihtiyaç seviyelerinden insanları daha yüksek seviyelere ulaştırır (Kelly, 2003; Yukl, 1991). Bu bağlamda dönüşümcü liderler, çevreye ve eylemin bu çevreler üzerindeki etkilerine dair daha büyük bir farkındalığa izleyenlerini yetiştirmeyi başarırlar. Çevre bilinci ve çevreyi değiştirmek için gerekli görevlerin anlaşılması, dönüşümsel bir organizasyon kültürü ile sonuçlanır (Bass, 1985). Dönüşümcü liderler, izleyenleri başka bir kolektif amaç için kendi çıkarlarına ulaşmaları için motive ederler ve izleyenlerin bireysel ihtiyaçlarını da karşılamalarına yardımcı olurlar.

Dönüşümcü liderlik duygular, değerler, öz saygı, hedefler ve ihtiyaçlar gibi birkaç temel faktörü içermektedir (Chelladurai, 1993). Burns'e (1978) göre, dönüşümcü liderlik lider izleyenlerin ideallerine ve değerlerine hitap ederken,

birbirlerini daha yüksek motivasyon düzeylerine yükselten liderleri ve izleyenleri oluşturmaktadır. Liderler izleyenlerine daha zorlu beklentiler belirlerler ve genellikle daha yüksek performans elde ederler. Dahası, dönüşümcü liderler izleyenlerini güçlendirir ve onların bireysel ihtiyaçlarına ve kişisel gelişimlerine dikkat ederek izleyenlerinin kendi liderlik potansiyellerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu bağlamda dönüşümcü liderliğin en belirgin faydasının izleyenleri motive edebilmesi, yönlendirmesi ve bireysel destek vermesi olduğunu söyleyebiliriz.

Dönüşümcü liderlik, ihtiyaç duyulan değişimi belirlemek, değişime ilham yoluyla rehberlik etmek için vizyon oluşturmak ve değişimi örgütün kararlı üyeleriyle uyum içerisinde yürütmek için izleyenleriyle iş birliği yapan bir liderle karakterize edilir (Anderson, 2017). Sadece birinin dönüşümcü lideri olduğu için doğrudan veya hemen daha yüksek performans ortaya çıkmaz. Bunun yerine dönüşümcü liderlik davranışlarının artması, daha yüksek düzeyde örgütse bağlılık ve lidere güven anlamına gelmektedir. Buna karşılık, çalışanların kuruma olan derin bağlılıkları ve liderlerine olan güvenleri onları daha üstün bir performansa doğru motive eden faktördür. Dönüşümcü liderlik aynı zamanda çoğu araştırmacı tarafından günümüz okulları için en uygun olduğunu düşündükleri liderlik tarzıdır.

Diaz-Saenz (2011), dönüşümcü lider faktörlerine odaklanan idealleştirilmiş etkiye sahip liderlerin, izleyenlerinin özdeşleşmek veya taklit etmek istedikleri rol modelleri haline geldiğini belirtmiştir. Dolayısıyla bu liderlere hayranlık ve saygı duyulur, olağanüstü yeteneklere, istikrara ve kararlılığa sahip oldukları kabul edilir. Bu niteliklere sahip liderlerin genellikle bir karizmaya sahip olduğu belirtilmektedir (Diaz-Saenz, 2011). Bass ve Avolio (1994), dönüşümcü liderliğin, liderler meslektaşları ve izleyenleri arasında işlerini yeni perspektiflerden görmek için ilgi uyandırdığında görüldüğünü ifade etmiştir. Bunun yanı sıra dönüşümcü liderler ekibin ve organizasyonun misyonu ve vizyonu hakkında farkındalık yaratırlar. Meslektaşlarını ve izleyenlerini daha yüksek yetenek ve potansiyele ulaşabilmeleri için geliştirirler ve bireysel çıkarların ötesinde örgüte fayda sağlayacak şekilde onları motive ederler.



Şekil 1. Dönüşüm nasıl meydana gelir?

Kaynak: Dublin, A. J. (2001). Leadership. New York: Houghton Mifflin Company. Akt. Güçlü ve Koşar, 2016, s.104

Şekil 1.'de görülen tabloda Dublin (2001), dönüşümcü liderlerin, izleyenlerin farkındalıklarını arttırarak, kendi ilgi alanlarının ötesine görmeye yardımcı olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda dönüşümcü liderler, izleyenlerine yol gösterir ve kendi özelliklerini keşfetmelerine yardımcı olurlar. Bu tarz liderlerin geniş bir vizyon sahibi olması önemlidir ve izleyenlerin amaçlarını örgütün vizyonuna bağlamaktadırlar. Bu sayede izleyenlerin amaçlarına ulaşabilmesi için gereken değişimi sağlar ve onlara bir nevi güç verirler. Sonuç olarak lider, izleyenlerin farkındalıklarını ve kendilerine olan güvenlerini arttırarak hem izleyenlerde hem de örgütte değişimi ve dönüşümü başlatmaktadır.

Burns (1978) ise, dönüşümcü liderliğin takipçilerin tutumlarını, inançlarını ve davranışlarını daha yüksek bir motivasyon alanına dönüştüren bir liderlik tarzı olduğunu ve liderin takipçilere mevcut başarı ve performans seviyelerinin üstünde yükselme konusunda motive olmaları için ilham verdiğini belirtmiştir.

Cömert'e göre, gerçek bir dönüşümcü lider, zamanın getirdiği değişimlere uyum sağlayabilecek kadar hazır, esnek ve yaratıcı bir yaklaşıma sahip olmalıdır. Lider, hareketlerinde izleyenlerini düşünen, yenilikçi düşüncelere açık ve onları amaçlarına yönlendiren bir görüş benimsemelidir. Aynı zamanda dönüşümcü lider, zamanın ötesinde olacak kadar öngörü yeteneğine sahip olmalıdır. İfadelerinde karışıklığa sebebiyet vermemeli, yalın ve açık olmalıdır. Lider, kendisini değişimin temsilcisi olarak görmeli, düşünüp, sorgulamalı, gerektiğinde

risk almalı, zorluklar karşısında yılmamalıdır. Lider izleyenlerde entelektüel açıdan uyandırıcı bir etki yaratmalı, onlara dönüşümün ruh ve heyecanını güdülemelidir. Son olarak dönüşümcü lider, belirsizlik durumlarında karar alıp, izleyenleri örgütleyen kişilerdir (Cömert, 2004: 9-10).

Dönüşümcü liderler, izleyenlerinde yeni bir bakış açısı oluşturur ve onların gelişimlerine destek vererek entelektüel uyarım sağlarlar. Bu bağlamda dönüşümcü liderler örgütsel bir vizyon yaratmak ve daha büyük bir yeniliği gerçekleştirmek için kültürel değerler anlamında da değişim yapmaktadırlar (Celep, 2004). Dönüşümcü liderler izleyenlerinin kendisine bağımlı olmasındansa, risk alarak onları özgür bırakmayı ve eleştirel düşünebilmelerini amaç edinmektedirler. Dönüşümcü liderler izleyenlerine bir birey olarak saygı duyarlar, onlarla bireysel ilişkiler geliştirerek izleyenlerinde güven duygusu oluştururlar.

Dönüşümcü liderler, izleyenlerin, liderin, grubun ve daha büyük örgütlerin amaçlarını ve hedeflerini birleştirerek ve bireysel olarak izleyenlerinin ihtiyaçlarına cevap vererek onları güçlendirir, liderlere dönüştürerek onların gelişmesine ve büyümesine yardımcı olurlar (Sashkin ve Burke, 1990). Bass (1985), dönüşümcü liderliğin izleyenler üzerinde beklenen performanstan fazlasını ve aynı zamanda izleyen memnuniyeti ve örgütsel bağlılığı sağladığını belirtmiştir. Dönüşümcü liderler, meslektaşları ve izleyenleri ile basit değişimler veya anlaşmalar kurmaktan fazlasını yaparlar. Bu bağlamda dönüşümcü liderliğin alt boyutlarından birini veya birkaçını kullanmak suretiyle etkili sonuçlar elde edecek şekilde davranırlar.

Dönüşümcü Liderliğin Boyutları

Dönüşümcü liderliğin hem kavramsallaştırılmasında hem de ölçülmesinde iyileştirmeler yapıldıkça, bu liderlik türünün boyutları geliştirilmiştir. Kavramsal olarak liderlik karizmatiktir ve izleyenleri lideri tanımlamaya ve onu model almaya çalışır. Dönüşümcü liderlik, izleyenlerin inançlarını, değerlerini ve ihtiyaçlarını; (i) izleyenlere görev farkındalığını ve bu görevlerin iyi bir şekilde yapılmasının önemini vurgulayarak, (ii) izleyenlerin kişisel gelişme, başarı ve büyüme ihtiyaçlarının farkına varmalarını sağlayarak ve (iii) izleyenlere örgütün çıkarları doğrultusunda ilham vererek değiştirmesine dayanır (Lunenburg ve Ornstein,

2013). Dönüştürücü liderliğin karizma, ilham kaynağı olma, zihinsel uyarım ve kişiselleştirilmiş ilgi olmak üzere dört boyutu bulunmaktadır. Liderler görev yaptıkları örgütlerde dönüşümcü liderlik davranışlarını sergilemek suretiyle, örgütteki bireyleri, örgütü ve örgüt iklimini etkili bir biçimde yönetebilirler.

İdealleştirilmiş etki (idealleştirilmiş etki, karizma, idealized influence charisma). Başlangıçta dönüşümcü liderliğin entelektüel uyarım, telkinle güdüleme ve bireysel destek olmak üzere üç boyutunun olduğuna inanılıyordu. Ancak, daha sonra yapılan faktör analizleri sonradan idealleştirilmiş etki olarak adlandırılan karizma faktörünün telkinle güdüleme (ilham kaynağı olma) faktöründen ayrı olduğunu göstermiştir (Bass ve Riggio, 2006). Dönüşümcü liderliğin karizma boyutu liderin izleyenlere misyon şuuru ve vizyon sağlamasını, izleyenlerin takdirini ve güvenini kazanacak şekilde davranmasını içerir. Lider ve izleyenler arasında güçlü bir güven duygusu bulunur. Liderler izleyenlerinin saygısını kazanır ve bu sayede izleyenler kendilerini liderleriyle duygusal olarak özdeşleştirirler. Aynı zamanda liderler izleyenlerin kendileriyle çalışmasından haz almasını sağlarlar. Bu şekilde liderler izleyenlerini kendilerinin kişisel çıkarlarının ötesine geçme konusunda etkileyebilir ve örgütün çıkarları doğrultusunda ilham verebilirler (Bass ve Riggio, 2006). Dolayısıyla bu liderlerin ikna yeteneğinin ve bireyleri etkileri altına alabilme özelliklerine sahip olduklarını söyleyebiliriz. Ayrıca, idealize edilmiş bir etkiye sahip olan liderler risk almaya isteklidirler ve keyfi davranışlar yerine tutarlı davranışlar sergilerler. Weber, “karizma” kavramının kolektif bir varlığın ürünü olmayıp, bireylere özgü olduğunu ve bu bağlamda karizmatik otoritenin de gücünü olağanüstü karizmadan aldığını ifade etmiştir.

Dönüşümcü liderler, izleyenleri için örnek teşkil edecek şekilde davranışlarda bulunurlar ve izleyenleri tarafından takdir edilirler. Bu tarz liderler izleyenlerde saygı ve hayranlık uyandırır ve güvenilirlerdir. Liderler karizma unsuru ile, izleyenlerde güçlü duygular uyandırır. Ancak bunun için liderin kişisel nitelikleri ve misyon duygusuyla özdeşleşen uygulamalar yapması gerekmektedir. İdealize edilmiş etkinin liderin davranışları olarak etki ve izleyenlerin liderlere atfettikleri etkiler olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Çok faktörlü liderlik ölçeği içerisinde bu iki etkiye dair alt boyutlar bulunmaktadır. Ölçekte lider davranışları olarak idealleştirilmiş etkiye dair bir örnek madde olarak

“Lider, kolektif bir misyon duygusuna sahip olmanın önemi vurgular.” İfadesini verebiliriz. Bir diğer etki olan lidere atfedilen idealleştirilmiş etkiye dair ise ölçekte “Lider, diğerlerine engellerin aşılacağına dair güvence verir.” maddesini örnek olarak belirtebiliriz (Bass ve Riggio, 2006).

İlham verici güdüleme (telkinle güdüleme, inspirational motivation).

Dönüşümcü liderler izleyenlerini örgüt amaçları doğrultusunda motive eder ve onlara her türlü zorluğun üstesinden gelebileceklerine dair teşvik ederler. Davranışlarıyla izleyenlerine örnek olur, güven verir ve amaçlara ulaşma yolunda ortak hedef ve birliktelik hissi oluşturur. Dönüşümcü lider vizyon sahibidir ortak bir grup bilinci oluşturarak vizyon doğrultusunda teşvik edici tutum ve davranış sergiler. Dönüşümcü liderler, izleyenlerini motive ederek ve onlara ilham kaynağı olarak, onların çalışmalarına anlam katmalarını ve yapabileceklerinin en iyisini yapmalarını sağlarlar. Takım ruhu uyandırılır, ortak bir amaç oluşturulur, coşku ve iyimserlik sergilenir. Dolayısıyla bu boyutta liderler izleyenleri için moral kaynağı oluşturmaktadırlar ve lider izleyenlerini yükselebilecekleri konumları planlaması için cesaretlendirir (Bass ve Riggio, 2006, s. 78).

Dönüşümcü liderler bu boyutta gelecek için çekici durumlar tasarlama sürecine izleyenleri de dahil eder, izleyenlerin karşılamak istedikleri açıkça ifade edilmiş beklentiler yaratırlar ve ayrıca hedeflere ve paylaşılan vizyona bağlılık gösterirler. Çok faktörlü liderlik ölçeğinde ilham kaynağı olmaya dair “lider gelecek için zorlayıcı bir vizyonu ifade eder” maddesi bulunmaktadır (Bass ve Riggio, 2006).

Entelektüel uyarım (zihinsel uyarım, intellectual stimulation).

Bu boyut izleyenlerin modern yöntemlerle eski örgütsel problemler hakkında düşünme becerilerini ve yeteneklerini artırmaya ve geliştirmeye yardımcı olan davranışları içerir. Dolayısıyla bu boyut, liderin izleyenlerinin yenilikçi ve yaratıcı olma ve eski örgütsel sorunları yeni bir bakış açısıyla ele alma çabalarını ne derece teşvik ettiğini açıklar. Aslında lider, liderliğin bu boyutunu kullanarak izleyenlerinin yeni ve geliştirilmiş çözümlerin kavramsallaştırılması, kavranması, temsil edilmesi ve üretilmesine ilişkin yeteneklerini geliştirmeye çalışır (Bass ve Steidlmeier, 1999).

Dönüşümcü liderler sorunları yeniden yapılandırır, varsayımları sorgular ve yeni çözüm yolları üretme konusunda izleyenlerini teşvik ederler. Kişilerin

hataları hakkında diğer örgüt üyelerinin önünde herhangi bir eleştiri yoktur. Sorunları ve bulguları çözme sürecine dahil olan izleyicilerden yeni fikirler ve yaratıcı çözümler talep edilir. İzleyenler yeni yaklaşımlar denemeye teşvik edilir ve fikirleri liderlerin fikirlerinden farklı olduğu için eleştirilmez. Çok faktörlü liderlik ölçeğinde zihinsel uyarıma dair “lider başkalarının sorunlara birçok farklı açıdan bakmasını sağlar” maddesi bulunmaktadır (Bass ve Riggio, 2006, s. 78).

Bireysel destek (bireyselleştirilmiş ilgi, individualized consideration).

Dönüşümcü liderliğin bu boyutunda liderler her bir izleyeni ile tek tek ilgilenir ve onların kendilerine özgü ihtiyaçlarına odaklanır. Lider izleyenlerin ihtiyaçlarını dikkate alarak bu ihtiyaçların karşılanması için çaba gösterirler. İzleyenlere mentorluk yaparak onların sorunlarını dinler, bireysel destek verir. Dolayısıyla dönüşümcü liderliğin bu boyutunda lider izleyenleri etkili bir şekilde dinler. Bu bağlamda liderler izleyenlerine rehberlik yaparak izleyenlerinin ihtiyaçlarını, becerilerini ve isteklerini anlamaya ve dikkat etmeye çalışırlar (Bass ve Riggio, 2006). Liderler izleyenleriyle daha fazla kişisel ilişkiler kurarlar. Her bir insanın istekleri ve ihtiyaçları farklı olduğu için liderin bu anlamda izleyenlerinin ihtiyaçlarını ve isteklerini gözlemlemesi, analiz veya tahmin etmesi önemlidir. Bu sayede lider izleyenlerinin ihtiyaç ve isteklerindeki farklılıkların bilincinde olarak tüm bunları kullanma fırsatına sahip olur.

Dönüşümcü liderler, davranışlarıyla bireysel farklılıkları kabul ederler ve görevleri kişisel yakınlıklarına göre atarlar. Bireysel ihtiyaçların haricinde izleyenleri mutlu edebilecek diğer ihtiyaçları da düşünür. Dolayısıyla izleyenler, liderlerine duygusal olarak bağlıdırlar, aralarında karşılıklı güven duygusu vardır. Bireysel destek boyutunda liderler, takipçilerini gözlemler ve yeteneklerine, ilgilerine göre görevlendirme yaparlar ve bu sayede onları özel hissettirirler. Liderin izleyenlerinin neler hissettiğini anlayabilmek için empati kurması, onun iyi bir lider olmasını sağlamaktadır (Karip, 1998).

Boehnke (2003), kişiselleştirilmiş ilgi boyutunda liderin takipçileri kabul ettiğine, yararlı eleştiriler sunduğuna, onlara öğrenme fırsatı sağladığına inanmaktadır ve içsel güçlerin gerçekleştirilmesi ve evrimi için onlara yardımcı olmaya çalışmaktadır (Bass ve Avolio, 2000). Kişiselleştirilmiş ilgi örgütlerde adaletliliği sağlamaktadır. Dönüşümcü liderlerin izleyenlere ve onların

ihtiyaçlarına kişisel ilgi gösterdiği bilinmektedir ve bu durum çalışanların işle ilgili motivasyonunu ve memnuniyetini artırmaktadır (Bacha ve Walker, 2013).

Dönüşümcü Liderliğin Eğitim Kurumlarına Yansımaları

Eğitim bağlamında dönüşümcü liderliği ele alacak olursak okul müdürlerinden gelişen teknoloji ve çevresel koşullara ayak uydurabilmeleri beklenmektedir. Bu noktada okul müdürlerinin, değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde dönüşümü başlatan kişiler olmaları gerekmektedir. Eğitim kurumlarının gelişmeleri takip etmesi, topluma yön vermeleri bakımından önem taşımaktadır. Zira, geçmiş zamanlarda kullanılan yönetim tarzlarının günümüzün değişen koşulları üzerinde etkili olamayacaktır.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği okul gelişimini hızlandırmanın anahtarıdır. Müdürün dönüşümcü liderlik becerileri, fikirlerin geliştirilmesinde, ortak vizyon oluşturmada, güç paylaşımında, güven kazanmada ve başarıyı deneyimlemede görülebilir. Müdürlerinin liderliğinin okul gelişiminde kilit bir rol oynadığını kanıtlayan birçok uygulama vardır. Bu nedenle dönüşümcü liderliği geliştirmek okul müdürünün görevidir (Yang, 2013).

Sallis, dönüşümcü liderliğin gerçekleştirilmesi için yapılması gerekenleri dört madde ile belirtmiştir. Bunlardan birincisi, yeterince yüksek etik ve ahlaki standartlarla etkiyi idealize ederken, liderler ve izleyenler arasındaki güveni temel olarak geliştirip sürdürmektir. İkincisi, görev esnasında karşılaşılan zorluklar karşısında motivasyonu teşvik eden ilhamı sağlamaktır. Üçüncüsü, özellikle sorunları çözmede ve ortak hedefe ulaşmada yaratıcılığı geliştirme amaçlı entelektüel anlamda teşvik sağlamaktır. Son olarak dördüncüsü, her bir izleyenin yeteneklerinin, amaçlarının ve ihtiyaçların farklı olduğunu göz önünde bulundurarak davranmaktır (Sallis, 2006).

Okullarda görev yapan müdürlerinin, dönüşümcü liderlik davranışları sergilemeleri öğretmenlerin motivasyon düzeyinde artışa yol açacaktır. Andriani, Kesumawati ve Kristiawan (2018), dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin çalışma motivasyonu ve performansları üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen, eğitim sürecinin bir parçasıdır ve iyi bir performansa sahip olmalıdır. Nitekim, eğitim kalitesini artırmanın önemli gerekliliklerinden biri de, performans konusunda güvenilir öğretmenlere sahip olmaktır. Dolayısıyla,

öğretme ve öğrenme sürecinde eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çabaların ana yönü öğretmen kalitesidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde ve bunun için gayret göstermeye daha istekli hale gelmeleri bakımından büyük önem taşımaktadır.

Leithwood'a (1992) göre eğitimde dönüşümcü liderliğin üç temel amacı vardır. Bu amaçlar şunlardır:

Personelin gelişimine ve profesyonel bir okul kültürü oluşturulmasına ve bu okul kültürünün sürdürülmesine yardımcı olmak: Okul müdürleri okulda kültürün oluşmasını sağlamak için, personeliyle bir arada olup, aynı ortamda fikirlerini paylaşmalarına olanak vermelidir. Okul müdürleri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaları amacıyla, öğretimsel faaliyetleri gerçekleştirdikleri esnada edindikleri tecrübe ve bilgileri birbirleriyle paylaşmalarını desteklemelidir. Dönüşümcü liderler, ortak hedefler belirleme, öğretmen izolasyonunu azaltma, kültürel değişimin gerçekleşebilmesi için, norm ve inançları aktarır ve liderliği başkalarıyla paylaşma sürecine personelini de dahil eder. Bu noktada personel arasında bir araya gelip gözlem, plan yapma ve iş birliğine dayanan bir anlayış söz konusudur.

Öğretmen gelişimini teşvik etmek: Okul müdürleri tarafından öğretmenlerin pozitif yönde kendi potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için cesaret verilmesi oldukça önemlidir. Öğretmenler kendilerini geliştirmeyi bir amaç haline getirdikleri takdirde, bu durum mesleki gelişimleri bakımından da etkili olacaktır. Bu kişisel gelişim, öğretmenlerin daha da etkili bir performans göstermelerine ve karşılıklarına çıkan sorunlar karşısında daha farklı açılardan çözüm üretebilmelerine olanak sağlayacaktır.

Problem çözümlerinin daha etkili olabilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olmak: Dönüşümcü liderlikler kararlarının sorgulanmasını ve bu sayede daha yaratıcı çözümlerin üretilmesini istemektedirler. Dolayısıyla, zorlukların üstesinden gelebilmek için okul müdürleri, öğretmenlerin varsayımlarını ve fikirlerini önemsemelidirler.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık, iş doyumunu ve iş performansları üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Anderson, 2017). Bu durum, öğretmenlerin daha bir etkili performans

göstermelerini sağlayacaktır. Ayrıca, müdürlerinden ortaya çıkan güncel eğitim ve öğretim faaliyetlerini yakından takip etmeleri ve toplumun artan taleplerini karşılamaları beklenmektedir. Etkili ve başarılı bir okul için, okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik davranışları oldukça etkilidir. Bu süreçte okul müdürleri, liderlik davranışlarıyla öğretmenlerinin de performanslarını artırmalı, bireysel amaçlarını da dikkate almalı ve okulu etkili bir şekilde yönetmeleri gerekmektedir. Günümüzün hızla değişen ve dönüşen dünyasında okul müdürlerinden de beklenen bu dönüşüme uygun liderlik yapabilmeleridir. Bu bağlamda dönüşümcü liderlik ortaya çıkan sorunları ve öğretmenler arasında yaşanan çatışmaları çözme, karar verme şekli ve okulun çevresiyle iyi ilişkiler kurma bakımından önem taşımaktadır (Çelik, 2012).

Dönüşümcü Liderliği Etkileyen Demografik Faktörler

Yaş ve cinsiyet. Yüksel (2015), kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin vizyon ve ilham sağlama boyutuna sahip olma düzeyini erkek öğretmenlere göre daha yüksek seviyede algıladıklarını belirtmiştir.

Canbaz (2019), yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel algıları kapsamında yapmış olduğu çalışmada cinsiyet değişkenine göre farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Gelmez (2018), yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini incelemiş ve araştırmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranış seviyelerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Araştırmada cinsiyet, yaş, okuldaki kıdem ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından dönüşümcü liderlik davranışının anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Medeni durum. Canbaz (2019), yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel algıları kapsamında yapmış olduğu çalışmada medeni durum değişkenine göre farklılık bulunmadığını belirtmiştir.

Mesleki kıdem. Yüksel (2015), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin “Davranış modelleri oluşturma, Entelektüel istek uyandırma

ve Yüksek performans beklentilerini gündemde tutma” boyutlarında farklılaşmakta olduğunu belirtmiştir.

Aksel (2016), yüksek lisans tezinde öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını incelemiş, öğretmenlerin müdürle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir fark gösterdiğini belirtmiştir.

Canbaz (2019), öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeni bakımından idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve dönüşümcü liderliğe ilişkin görüşlerinde farklılığın olmadığını ancak, 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenler ile 1-10 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenlerin bireysel destek boyutunda farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Çalışma süresine ilişkin ise 6-10 yıl arası aynı okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, 11 ve üzeri yıl aynı okul müdürüyle çalışan öğretmenlere göre telkinle güdüleme algılarının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Dönüşümcü Liderliğe İlişkin Ulusal ve Uluslararası Uygulamalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında yapılan dönüşümcü liderliğe ilişkin yapılan bazı araştırmalar sunulmuştur. Her ne kadar dönüşümcü liderlik düşüncesi ilk olarak Downton tarafından yürürtülen “İsyan Liderliği” çalışmasında ortaya atılmışsa da (Simić, 1998), 1978 yılında James McGregor, “Liderlik” kitabında dönüşümcü liderlik kavramını kullanmıştır. Dönüşümcü liderlik kavramının kuramsallaştırılmasında asıl etkili olan isim James MacGregor Burns olmuştur. Sonraki yıllarda Bernard Bass (1985) dönüşümcü ve işlemci liderliği incelemek için Çok Faktörlü Liderlik Anketi geliştirmiştir. Bu isimlerin haricinde Tichy ve Devanna (1983), Bennis ve Nanus (1985), Conger-Kanungo (1988a), Avolio (1999), Yukl (1991), Sashkin (1990), Kouzes ve Posner (1995) dönüşümcü liderlik ile ilgili çalışmalar yapmıştır.

Bass (1999), dönüşümcü liderlikte karizma, ilham kaynağı olma, entelektüel uyarım, bireyselleştirilmiş ilgi boyutlarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmıştır. Bass aynı zamanda işlemci ve dönüşümcü liderliği örgütsel bağlamda ele almış ve incelemiştir.

Conger ve Kanungo (1988) ve arkadaşları yaptıkları araştırmalar sonucunda Bass'ın dört boyutuna ilaveten çevreye duyarlılık, geleneksel olmayan davranışlar ve kişisel risk, rol model olma, grup amaçlarının kabulü konusunda destek sağlama ve yüksek iş performansı beklentisi boyutlarını da eklemişlerdir.

Kouzes ve Posner (1995), yirmi yılı aşkın süredir yaptıkları araştırmaların sonucunda liderliğin bir pozisyon değil, bir uygulama ve davranışlar bütünü olduğunu ileri srmşlerdir. Bu bağlamda liderlik uygulamalarını belirlemek amacıyla, yeni liderlik davranışlarını tanımlamış ve bir ölçek geliştirmişlerdir.

Liontos (1992), dönüşümcü liderliğin kuramsal açıklamasını yapmış ve diğer liderlik türlerinden farkını açıklamıştır. Dönüşümcü liderliği eğitim kurumları bağlamında da ele almış ve okul müdürlerine uygulayabilecekleri dönüşümcü liderlik davranışları önerilmiştir. Dönüşümcü liderliğin okullardaki etkilerine dair, ğretmen iş birliğini artırma konusunda büyük bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca dönüşümcü liderliğin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlaması sonucunda okul gelişimine de katkı sağladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Aggarwal ve Krishnan (2013) yılında bilgi teknolojisi endüstrisinde çalışan 112 katılımcıyla yapmış oldukları çalışmada, izleyenlerin öz yeterliliğine ilişkin dönüşümcü liderliği incelemişler ve dönüşümcü liderlerin çalışanların yeteneklerine olan inancını güçlendirmede yardımcı olduğunu ve bu sayede çalışanların görevlerini başarıyla yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Yaptıkları araştırmadan elde ettikleri bulguların, dönüşümcü liderliğin çalışanların öz yeterliliği bakımından pozitif yönde bir etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir.

Malik ve Tariq'in (2015) yapmış olduğu dönüşümcü liderlik, psikolojik iyi oluş ve öz yeterlilik ilişkisi çalışmasında 180 öğretmenden elde edilen bulgular dönüşümcü liderlik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin tamamen öz yeterlilik aracılığıyla gerçekleştiğini gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlara göre, dönüşümcü liderlik stilinein öğretmenlerin psikolojik iyi oluş üzerindeki etkilerinin pozitif ve destekleyici yönde olduğu tespit edilmiştir.

Yang (2013), okul gelişiminde müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarını araştırmıştır. Araştırmada dönüşümcü liderliğin embriyonik aşama, temelde oluşum aşaması ve olgun aşama olmak üzere üç aşamasından

bahsedilmiştir. Problemleri keşfetmenin, problemler arasındaki ilişkileri anlamının ve çözüm bulmanın süreçteki en önemli konular olduğunu belirtmiştir.

Bilir (2007), çalışmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarını öğretmenlerin iş doyumları bakımından incelemiştir. Bu çalışmadan elde ettiği bulgular doğrultusunda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumları arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.

Safia (2020), çalışmasında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rollerini okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmen iş tatmini düzeyleri bakımından araştırmıştır. Bu çalışmanın sonucunda dönüşümcü liderlik ile okulların öğrenen örgüt olma düzeyleri ve iş tatmini düzeyleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Güngör (2018) ise, doktora tezinde etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisini çalışmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, yöneticilerin dönüşümsel liderlik özellikleri etkili okul özelliklerini pozitif yönde ve doğrudan etkilemektedir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin etkili okul özelliklerini doğrudan etkilediği saptanmıştır.

Kahya (2020), yüksek lisans tezinde eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisini çalışmıştır. Araştırmada öğretmenlerin iş motivasyonu ile okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik düzeyleri arasında pozitif yönlü zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Çetin ve Aydın (2012), okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, müdürlerin bireysel ilgi ve zihinsel teşvik yönlerinin gelişmesinin öğretmenlerin duygusal bağlılıklarını arttığı saptanmıştır. Ayrıca bireysel ilgi yönünün öğretmenlerin normatif bağlılığını da sağlamanın yollarından biri olduğu belirtilmiştir.

Yüksel (2015), yüksek lisans tezinde öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik seviyeleri ile öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aksel (2016), yüksek lisans tezinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmen motivasyonu

arasında pozitif zayıf yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sarıdemir (2015), çalışmasında okul müdürlerinin dönüştürücü liderlik stiline öğretmenlerin yaşam doyumu üzerinde pozitif yönde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İyi Oluş Kavramı

Mutluluk ölçülebilir mi ve eğer ölçülebilirse ne şekilde yapılır? Bu sorunun cevabı ampirik bir bilim olan öznel iyi oluşun temelini oluşturmaktadır. İnsan türünün mutluluğu her zaman beşeri bilimlerin ilgi odağı olmuştur. Klasik Yunan filozoflarına göre, iyi yaşam erdeme bağlıdır. Aristo, bireyi mutlu eden ve huzura götüren şeyin erdemli hayat olduğunu belirtmiştir.

Utilitarizmin (Faydacılık) kurucusu olarak kabul edilen İngiliz ahlak filozofu ve reformcusu Jeremy Bentham gibi faydacılar, iyi olanı en fazla fayda sağlayan şekilde nitelendirmişlerdir. Bentham, iyi oluşu bir insanın hayatındaki iyi ve kötü şeylerin arasındaki denge olarak tanımlamıştır.

İyi oluş kavramı öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş şeklinde açıklanmaktadır. Öznel iyi oluş, mutluluğu, pozitif duyguları ve yaşam doyumunu içermektedir (Diener, 1984). İyi oluş (well-being) kavramı anlam bakımından mutluluk ve yaşam doyumu ile benzerdir. Rahat, sağlıklı ve mutlu olma durumudur. Diener (2000) iyi oluşun öznel olup, bireylere göre değişiklik gösterdiğini ve kişilerin bilişsel ve duyuşsal yönlerden hayatlarını değerlendirmeleri olduğunu belirtmiştir.

İnsanların patolojik davranışları yerine olumlu yanları üzerine duran yaklaşıma “pozitif psikoloji” denilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 2002) anayasasında sağlık şöyle tanımlanmıştır: “Sağlık sadece hastalık ve sakatlığın olmayışı değil, bedence, ruhça ve sosyal yönden tam iyilik halidir.” Mevcut tanım iyi oluşu fiziksel ve ruhsal halin iyiliği olarak açıklamaktadır (Fişek, 1985). Bu bağlamda iyi oluş ya da iyi olma yalnızca insanların hasta olmamaları değil, aynı zamanda hem fiziksel hem de psikolojik anlamda tam bir iyi olma durumudur.

Ryan ve Deci (2001), iyi oluşu psikolojik ve öznel iyi oluş olmak üzere iki temel boyutu bulunan ötonomik ve hedonik bir kavram şeklinde tanımlamış ve başarı, yaşama bağlılık, olumlu duygular, hayatın anlamı unsurlarından oluştuğunu belirtmişlerdir. İyi oluş kavramı genellikle sağlıkla ilişkilendirilmektedir. Kavramın felsefi kullanımı daha geniştir, bir kişinin hayatının o kişi için ne kadar

iyi gittiğine dair fikirdir. Bir kişinin iyi oluşu, onlar için iyi olan şeyleri ifade etmektedir ve öznedir.

İyi oluş kavramına yönelik haz ve psikolojik işlevsellik olmak üzere iki farklı görüş mevcuttur. Biri mutluluğun olumlu duygular hissetmekle ilgili olduğuna inanan Epikürcü (Epicurean) görüşü yansıtırken, diğer görüş olan Aristotelesçi (Aristotelian) görüş, mutluluğun mükemmelliğe ve olumlu işleyişe doğru çabalamakla ilgili olduğunu yansıtır (Keyes, 2012).

Hedonik veya hazcı bakış açısının, hoş olmayan duyguların miktarını veya süresini en aza indirirken, olumlu ve hoş duyguların süresini en üst düzeye çıkararak insan kaygılarını somutlaştırdığı ifade edilmektedir. Hedonik veya hazcı yaklaşımda öznel iyi oluş, mutluluk ve doyum şeklindedir ve bireylerin kendi hayatını değerlendirmesidir.

Epikürcü veya psikolojik işlevsellik yaklaşımında ise, bireyler kendilerini gerçekleştirmek, toplumun bireyi olmak, sahip oldukları yetenek, kapasite gibi kavramlar bakımından değerlendirme yapmaktadırlar. Eudemonia kavramının, Maslow'un kendini gerçekleştirme kavramı ve Jung'un bireysellik kavramı gibi, psikologların çalışmalarından kaynaklanmakta olduğu belirtilmiştir. O zamandan beri araştırmacılar, Diener'in öznel iyi oluş modeli ve Ryff'in psikolojik iyi oluş modeli gibi eudemonia kavramı tanımlamaya ve ölçülebilir çerçeveler geliştirmeye çalışmışlardır (Malik ve Tariq, 2015).

Huta (2015), hedonik özelliklerin şimdiye odaklanmak, daha az endişelenmek ve mutluluğu birincil amaç haline getirmekle ilgili olduğunu ökonomik yaklaşımın ise, hayatın anlamı, bilgilerin geliştirilmesi ve iş doyumunu arayışıyla daha ilgili olduğunu belirtmiştir.

Seligman (2012), iyi oluş teorisinin olumlu duygular, bağlanma, olumlu ilişkiler, anlam ve başarı olmak üzere beş unsuru bulunduğunu belirtmiştir. Seligman bu beş unsurun üzerine kelimelerin İngilizce baş harflerinden oluşan PERMA yaklaşımını ortaya koymuştur. Seligman'ın iyi oluş modelinde hiçbir unsur tek başına iyi oluşu açıklamamakla birlikte, her biri katkı sağlamaktadır. Ayrıca Seligman, bu beş unsurun bazılarının öznel olarak kişilerin değerlendirmesiyle ölçüldüğünü, ancak bazı unsurların da nesnel olarak ölçülebildiğini çalışmasında ifade etmiştir. Bu beş öğeyi şu şekilde açıklayabiliriz:

Olumlu duygular. Olumlu duygular bireylerin kendileri tarafından değerlendirilebilirler. İyi oluŖa giden bu yol hedoniktir, pozitif duyguları arttırır. Sınırlar dahilinde, gemiŖle ilgili olumlu duygularımızı (örneğin, minnettarlık ve affetmek), Ŗimdiye dair olumlu duygularımızı (örneğin, fiziksel zevkler ve farkındalığın tadını çıkararak) ve gelecekle ilgili olumlu duygularımızı (örneğin, umut ve iyimserlik) arttırabiliriz. Diğer iyi oluŖ yollarından farklı olarak, bu yol bir bireyin ne kadar olumlu duygular yaŖayabileceęi ve iyimser olabilmesi ile sınırlıdır. BaŖka bir deyiŖle, olumlu duygulanım kısmen kalıtsaldır ve duygularımız bir aralık içinde dalgalanma eğilimindedir. Olumlu duygular, insanların eylemlerini motive eder. Olumlu duygular, iŖyerinde performansı arttırır, iliŖkileri güçlendirir ve gelecek için daha iyimser bir bakıŖ açısı ve umut yaratır (Seligman, 2012).

YaŖama bağlılık. YaŖama bağlılık, zorlu bir görev için kiŖinin becerilerini, güçlü yönlerini ve dikkatini tam olarak kullandığı bir deneyimdir. İnsanların yaŖama tam bağlılığını sağlayacak aktiviteleri bulmaları ve bunlardan ne derece beslenip, deneyimleyebildikleri ile ilgilidir. Anahtar kavram akıŖtır, zaman duruyormuŖ gibi hissedildiği ve kiŖinin benlik duygusunu yitirdiği ve yoğun bir Ŗekilde Ŗimdiye odaklanılan akıŖtır. Seligman (2012), gerçekten zevk aldığımız ve önemsemediğimiz Ŗeyleri yapmaya odaklandığımızda, Ŗimdiki anla tamamen ilgilenmeye baŖlanıldıęını ve akıŖ olarak bilinen duruma girildiğini ifade etmiŖtir.

İliŖkiler. İliŖkiler iyi oluŖ için çok önemlidir. Çünkü insan sosyal bir canlıdır. BaŖkalarıyla bağlantı, sevgi, fiziksel ve duygusal temas için güçlü içsel ihtiyaç duyarız. Mutluluğa katkıda bulunan deneyimler genellikle iliŖkilerimiz aracılığıyla güçlendirilir. İnsanların baŖkalarıyla kurdukları bağlantılar yaŖamlarına bir amaç ve anlam verebilir. YaŖamımızda bulunan tüm insanlarla güçlü iliŖki ağları kurarak kendi öznel iyi oluŖ seviyemizi yükseltiriz (Seligman, 2012).

Hayatın anlamı. Bir anlam ve amaç duygusu, kiŖinin bireysel hedeflerinin de ötesinde, yaŖamının amacında farkında olmasıyla ilgilidir. Anlam, kiŖilere hayatının değerli olduğunu ve yaŖamaya değer olduğu hissini vermektedir. Anlam, kiŖinin kendisi için değil, önemli olduğu algılanan hedefleri gerekleŖtirmesi için güçlü yanların kullanılmasını içerir. Bir yerde gönüllü alıŖmak, bir topluluğa ait olmak, sivil veya dini gruplara bağlılık veya belirli bir amaç için öğrenmek gibi kendimizden daha büyük bir Ŗeye zaman ayırdığımızda

elimizden gelenin en iyisini yapmaktayız. Nitekim bu faaliyetlerin bir amaç duygusu vardır (Seligman, 2012).

Başarı. Başarı boyutu üretken ve anlamlı bir yaşam sürmek anlamına gelir. Kişilerin kendilerine hayatta koyduğu hedef ve tutkuları hayatlarına bir anlam kazandırmak açısından oldukça önemlidir. Gerçekleştireceğimiz hedefler bizlere tatmin ve başarı duygusunu sağlamalıdır. Bu sayede kişilerin kendilerine yönelik memnuniyet ve gurur duygusu oluşacaktır. İyi oluşa ulaşmak için, bireylerin hayatlarına geri dönüp baktığında, bunu yaptım ve iyi yaptım diyebilmelidirler. Bu bileşenlerin hiçbiri tek başına iyi oluşu vermemekte ama her biri ona katkıda bulunmaktadır. Bu beş öğenin bazı özellikleri öznel olarak öz bildirimler ile ölçülür, ancak diğer özellikleri nesnel olarak ölçülmektedir (Seligman, 2012).

WHO'nun ruh sağlığı tanımı, iyi oluşu duygusal, psikolojik ve sosyal iyi oluş olmak üzere üç unsura ayırmıştır (Westerhof ve Keyes, 2006). Duygusal iyi oluş mutluluk, tatmin ve hayata ilgi duyma gibi olumlu duyguları içermektedir (Keyes, 2012).

Ryff (1989), iyi oluş kuramında optimal yaşam süresi gelişimini, isteğe bağlı işlevsellik, kendini gerçekleştirme ve pozitif zihinsel sağlık hakkındaki teorileri incelemiş, sonucunda her bir kişinin kendi potansiyelini oluşturması bakımından önemli altı psikolojik iyi oluş unsurunu açıklamıştır. Bunlar öz kabul, yaşam amaçları, özerklik, olumlu ilişkiler kurma, çevresel hakimiyet ve bireysel gelişimdir. Öz kabul, kişilerin geçmiş yaşantısına dair kabul edici tutumdur. Yaşam amaçları, kişilerin yaşamlarında inandığı anlamlar ve hedeflere ulaşmasıdır. Özerklik, kişilerin kendi kararlarını alabilmesi, öz yönetimdir. Olumlu ilişkiler kurma unsuru kişilerin sosyal yönünü ifade etmekte olup, empatiye, samimiyete ve güvene dayalı ilişkiler kurmasıdır. Çevresel hakimiyet, kişilerin karmaşık ortamı kendi ihtiyaçlarına göre yönetme yeteneğidir. Bireysel gelişim, kişilerin kendi potansiyellerini bilmeleri ve geliştirmeleridir (Ryff 1989; Ryff and Keyes 1995).

Ryff ve Seligman'ın belirlemiş olduğu psikolojik iyi oluş modellerinden ve alt boyutlarından da anlaşılacağı üzere psikolojik iyi oluş ökonomik bir yaklaşıma sahiptir ve mutluluk olarak değil, kişilerin kendilerini gerçekleştirmesini

tanımlamaktadır. Özne iyi oluş ise hedonik bir yaklaşıma sahiptir ve özne değerlendirilmeleri içerir. Kişilerin yaşamdan aldığı haz ile ilgili değerlendirmeleri olarak tanımlanmaktadır.

Yaşam Doyumu

Özne iyi oluşun bilişsel boyutunda yaşam doyumu kavramı da yer almaktadır. Yaşam doyumu, bireylerin kendi benzersiz kriterleri temelinde yaşamlarının kalitesini değerlendirdikleri yargılayıcı bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Shin ve Johnson, 1978). Genel olarak yaşam doyumu, insanların ruh halleri, ilişkilerden duyulan memnuniyet, ulaşılan hedefler, benlik kavramları ve kişilerin günlük hayatlarıyla başa çıkma becerileri açısından özne iyi oluşlarının bilişsel değerlendirilmesidir. Bireylerin sürdürdükleri hayattan ne kadar memnun olduğu belirlenmeye çalışılır (Pavot ve Diener, 2009). Bireylerin çalışma hayatları dışında kalan süreyi, verdikleri duygusal tepkileri ve hayata karşı gösterdikleri tutumları ifade etmektedir. İnsanların özne iyi oluş düzeyleri kişilik ve görünüm gibi hem iç faktörlerden hem de içindeki yaşadıkları toplum gibi dış faktörlerden etkilenmektedir. Yaşam doyumu, mevcut duyguların değerlendirilmesinden ziyade kişinin yaşamına karşı olumlu bir tutumunu içermektedir. İyi yaşamın sağlık, başarılı sosyal ilişkiler, ekonomik durum, eğitim derecesi, deneyimler gibi bireyin yaşam doyumunu etkileyen boyutları bulunmaktadır (Pavot ve Diener, 2009).

Olumlu ve Olumsuz Duygulanım

Pozitif psikoloji sadece olumlu duygulardan oluşmayıp, olumsuz duyguları da içermektedir. Bireyler iyi oluşlarını değerlendirirken olumlu duyguların olumsuz duygulardan fazla olması oldukça önemlidir (Diener ve Lucas, 2000). Olumlu duygular, en genel anlamda deneyimlemek için keyifli bulduğumuz duygulardır. Sevgi, neşe, memnun olma, zevk, huzur gibi duygular olumlu duyguların içinde yer almaktadır. Olumsuz duygular ise, deneyimlerken keyif almadığımız duygulardır ancak, yaşamın kaçınılmaz bir parçası olup insanların daha dolu bir yaşam deneyimi edinmeleri bakımından gerekli görülmektedir. Pozitif ve negatif duygulanım, iyi oluşun duygusal bileşenlerini oluşturmaktadır. Korku, kızgınlık, iğrenme, yalnızlık, melankoli, hiddet gibi duygular olumsuz duygulanım içerisinde

yer almaktadır (Diener, 2000). Örgütsel bağlamda ise olumlu duygular artan yaratıcılık doğaçlama ve uyaranlara karşı duyarlılıkla ilişkilidir ve profesyonel hayatın gereksinimlerini karşılamak için yeni yollar bulmayı veya yaratmayı sağlar. Buna karşılık olumsuz duygular yeni fikirler üretmeyi kısıtlar olumsuz bilgileri işleme eğilimini artırır iş tatminsizliği düşük duygusal bağlılık ve işten ayrılma gibi zararlı etkiler göstermektedir.

Yaşam Kalitesi

Öznel iyi oluş çalışmalarında yaşam kalitesi kavramı da bulunmaktadır. Yetim (2001), yaşam kalitesinin hem ekonomik hem de toplumsal iyi olma ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yaşam kalitesi insanlara, mekana, zamana göre değişmekte olup, öznel bir kavramdır ve bu nedenle de ölçülmesi zordur. Bireylerin yaşam kalitelerinin göstergeleri birbirinden farklı boyutlar içermektedir. İnsanların yaşamında karşılaması gereken belirli ihtiyaçları vardır. Bu nedenle insanlar yaşamda kaliteyi yakalama çabası içerisindedirler. Bu ihtiyaçların içerisinde biyolojik ve fizyolojik ihtiyaçların yanı sıra, güvenlik, bir gruba ait olma, sevgi görme, toplumda saygın bir yer edinebilme, yaşamda anlam bulabilme ve kendini geliştirme gibi güdüler bulunmaktadır. İnsanların ne kadar mutlu olduklarına dair bir diğer önemli bir etki de içinde yaşadıkları toplumdur. Bu nedenle bir insanın yaşam kalitesinden bahsederken bireylerin gelir düzeyi, o toplumun refah düzeyi, insanların yaşam sürelerinin uzunluğu gibi boyutlarında değerlendirilmesi gerekmektedir.

Psikolojik İyi Oluş

Norman Bradburn tarafından 1969 yılında yapılan çalışmada psikolojik iyi oluş kavramı ortaya atılmıştır. Bradburn (1969), psikolojik iyi oluşun sağlanmasında negatif ve pozitif duygular arasındaki dengenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bradburn, ayrıca bu dengeyi ölçmeye yönelik duygulanım dengesi ölçeğini geliştirmiştir. Psikolojik iyi oluş kavramı, bir bireyin psikolojik yönden sağlığını ve genel işleyişini tanımlamak için kullanılmaktadır. İnsanların hayatlarının iyi gitmesiyle ilgilidir.

Öznel iyi oluş ve psikolojik oluş kavramları arasında temel farklar bulunmaktadır. Öznel iyi oluş kişilerin kendi hayatlarına dair algılamış oldukları

bilişsel yargıları içermektedir (Diener ve Ryan, 2009). Ancak psikolojik iyi oluş, bu yargıları içermekle birlikte, kişilerin sosyal boyutlarını da eklemektedir. Olumsuz duygular aşırı veya uzun süreli olduğunda ve bireylerin günlük yaşamlarında işlev görme yeteneklerine etki ettiğinde, psikolojik iyi olma düzeyleri düşmektedir. Psikolojik iyi oluşun öz kabul, otonomi, çevre hakimiyeti, olumlu ilişkiler, yaşam amacı ve bireysel gelişim olmak üzere altı boyutu bulunmaktadır.

Psikolojik iyi oluş alanındaki önemli araştırmacılardan olan Ryff (1989, 1995), öz kabul boyutunu, bireyin kendini kabul etme duygusu olduğu şeklinde belirtmiştir. Bu boyut, zihinsel sağlığın merkezinde olup, kendini gerçekleştirme, optimal işleyiş ve olgunluğun da bir özelliği olarak tanımlanmaktadır. Otonomi boyutunda ise, kendi kaderini belirleme, bağımsızlık, bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi gibi niteliklere vurgu yapılmaktadır. Çevre hakimiyeti boyutu, bireyin ruhsal koşullarına uygun ortamları seçme veya yaratma yeteneği olarak, psikolojik iyi oluşun göstergelerinden biridir. Olumlu ilişkiler, boyutunda sıcak, samimi ve güvene dayalı ilişkilerin önemi vurgulanmaktadır. Sevme yeteneği, ruh sağlığının merkezinde bir bileşeni olarak görülmektedir. Yaşam amacı boyutu, bireylerin yaşam amacını oluşturması ve bu sayede yaşamlarının anlamlı olduğu hissini veren inançları içermektedir. Bireysel gelişim boyutu ise, bireylerin sürekli olarak kendilerini geliştirmesini, yeni hedefler belirlemesini içerir. Belirlenen hedefler, bireylere kendini gerçekleştirme olanağı sağlamaktadır.

Öznel İyi Oluş

Öznel iyi oluş kavramını literatürde mutluluk kavramıyla eş anlamlı kullanılmakla beraber iyi oluş, psikolojik iyi oluş, kişilerin ruhsal ve fiziksel iyi olma hali, yaşam doyumu, yaşam kalitesi, pozitif duygulanım gibi birçok farklı terim ve kelimelerle de birlikte ifade edilmektedir. Öznel iyi oluş hali bireylere göre farklılık göstermektedir. Öznel iyi oluş, bireylerin bilişsel ve duygusal yönden yaşamlarının kalitesi hakkında yaptıkları bir değerlendirme veya beyandır. Bu değerlendirmeler içerisinde kişilerin olaylar karşısında verdikleri duygusal tepkiler, yaşam doyumları, duygu durumları, evlilik ve iş hayatları hakkındaki bilişsel yargılar bulunmaktadır (Diener vd., 1999; Keyes vd., 2002).

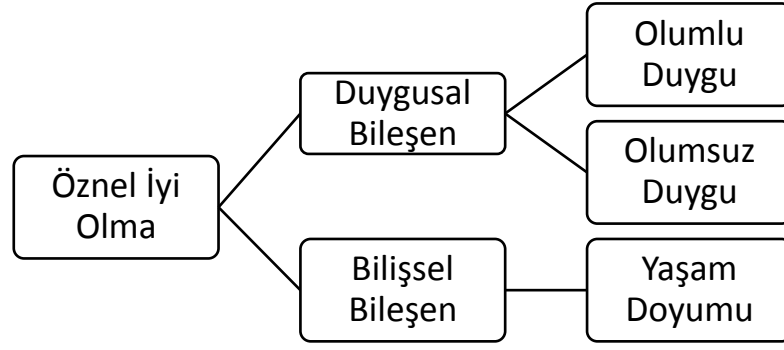
Mutluluğun bir dizi olası tanımı mevcuttur. Diener "Psychological Bulletin" (psikolojik bülten) makalesinde mutluluğu üç genel tanımla ifade etmiştir.

Bunlardan ilki, kişinin toplumun ahlak ve uygun davranış vizyonuna bağlı kaldığı erdemli bir yaşam sürmektir. Görüldüğü üzere bu tanımda kişinin duygu ve hislerine yer verilmemiştir. Diener, yapmış olduğu ikinci tanımda mutluluğun, kişilerin bir bütün olarak yaşamlarının bilişsel bir değerlendirmesini içermekte olduğunu ifade etmiştir. Bu değerlendirme genel olarak mutlu olup olmadığımızı, yoksa fırsat verildiğinde işleri farklı yapıp yapmayacağımız gibi kişi merkezli bir mutluluk görüşünü yansıtmaktadır. İnsanların yaşamlarından memnun olup, olmadıklarına dair öznel yargılarına dayalıdır. Mutluluğa dair üçüncü tanım ise, tipik ruh hallerine atıfta bulunur. Önemli olan genel olarak olumlu bir ruh halinde (heyecanlı, memnun, coşkulu, vb. gibi) veya olumsuz bir ruh halinde (kaygılı, üzgün, canı sıkın, vb. gibi) olduğunuzdur (Diener, 1984).

Keyes (2012), öznel iyi oluşun 1950'li yılların sonlarında sosyal bilimcilerin sosyal değişimi izlemek ve sosyal politikayı iyileştirmenin yanı sıra, insancıl bilimsel bir gündem peşinde koşmak için kaliteli yaşam göstergeleri geliştirmelerinin sonucunda bilimsel bir alan olarak ortaya çıktığını belirtmiştir. Keyes (2012) ayrıca, öznel iyi oluşun Zeitgeist ve İkinci Dünya Savaşı'nın ardından daha iyi bir yaşamı teşvik etmeye ilginin de artmasıyla psikoloji literatüründe en önemli bilimsel araştırma alanlarından biri haline geldiğini ifade etmiştir. Özellikle dünyada savaş sonrası fiziksel, psikolojik, sosyal ve ahlaki çeşitli yıkımların yaşanması, insan ve bakış açılarının çeşitliliğine ve bireye verilen değer artmasını teşvik etmiştir.

Öznel iyi oluş, bireylerin duygusal yönden verdikleri tepkileri, hayattan aldıkları tatmini ve yaşam doyumunun küresel yargılarını içeren geniş bir fenomen kategorisidir. Her bir yapının ayrı olarak değerlendirilmesi gerekmekte olup, bu yapılar aynı zamanda birbirleriyle büyük ölçüde ilişkilidir (Stones ve Kozma, 1985).

Ostrom'a (1969) göre ise, öznel iyi oluş bir tutumdur ve tutumlar yaygın olarak kabul edilen biliş ve duygulanım olmak üzere iki temel bileşeni içermektedir. Andrews ve Robinson (1991), bilişsel bileşenin rasyonel veya entelektüel yönleri ifade ettiğini; duygusal bileşenin ise duygusal yönleri içerdiğini belirtmiştir.



Şekil 2. Öznel iyi olmanın yapısı

Kaynak: Larsen, R. J., Diener, E. D., & Emmons, R. A. (1985). An evaluation of subjective well-being measures. *Social indicators research*, 17(1), 1-17.

Şekil 2.'de görüldüğü gibi, öznel iyi oluşun duygusal ve bilişsel olmak üzere iki temel bileşeni bulunmaktadır. Öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni yaşam doyumunu ifade etmektedir. Öznel iyi oluşun duygusal bileşenini ise, olumlu ve olumsuz duygular oluşturmaktadır (Larsen, Diener ve Emmons, 1985). Öznel iyi oluşun pozitif duygulanım bileşeninde neşe, heyecan, ümit, gurur, güven, övünme, sevinç, coşku gibi pozitif duygular bulunurken; negatif duygulanım bileşeninde üzüntü, nefret, suçluluk, öfke, tiksinti, ıstırap gibi negatif duygular bulunmaktadır. Diener (1984), duygulanım bileşenin kişilerin mutluluğunu ve duygusal iyi oluşunu ifade ederken, bilişsel bileşenin kişilerin yaşam doyumuyla ilgili kendi görüşlerine dayalı olduğunu belirtmiştir.

Öznel iyi oluş, hazzı ve temel insan ihtiyaçlarının karşılanmasına bağlı bileşenleri içerir, ancak aynı zamanda insanların yaşamlarına ilişkin etik ve değerlendirici yargılarını da içerir. Dolayısıyla bireylerin yaşantılarında pozitif duyguları tecrübe etmesi, onların öznel iyi oluş düzeylerinin de yükselmesini sağlayacaktır. Bradburn (1969), mutluluğun insanların yaşamlarındaki olumsuz etkilerini, olumlu etkileriyle karşılaştırarak oluşturdukları bir genel yargı olduğunu belirtmiştir.

Diener, mutluluğun insanların hayatlarında takip ettikleri nihai temel hedef olduğunu ifade etmiştir. Birçok bulgunun mutluluğun sadece genetik olmadığını, çevrenin de önemli olduğunu belirtmiştir. Diener, genetik etkilerin şüphesiz çok önemli olduğunu ancak, kültürel ve durumsal faktörlerin de öznel iyi oluşu güçlü

bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Diener, ayrıca öznel iyi oluşun insanların yaşamında birçok iyi sonuca yol açtığını belirtmiştir. Diener ve meslektaşlarının çalışmaları, mutlu insanların diğer şeylerin yanı sıra, daha sosyal ve yaratıcı olduklarını, daha uzun yaşadıklarını, daha güçlü bağışıklık sistemine sahip olduklarını, daha fazla para kazandıklarını, daha iyi liderler olduklarını ve işyerlerinde daha iyi “vatandaşlar” olduklarını ortaya koymuştur (Eid ve Larsen, 2008, s. 11). Benzer şekilde Diener ve Chan (2011), mutlu insanların daha uzun süre yaşadığını ve öznel iyi oluşun bu noktada sağlığa ve uzun ömürlü olmaya katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Kasser ve Ryan (1993) ise, kendini kabul etme, bağlılık ve topluluk hedeflerinin daha yüksek öznel iyi oluş ile pozitif olarak ilişkili olduğunu, finansal başarı, sosyal tanınma ve fiziksel çekicilik hedeflerinin daha düşük öznel iyi oluş ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Kasser ve Ryan ilk belirttikleri hedeflerin özerklik, ilişkililik ve yeterlilik gibi içsel ihtiyaçları yansıttığını ve bu ihtiyaçların karşılanmasının öznel iyi oluş için çok daha önemli olduğunu savunmuşlardır.

Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade (2005), “Sürdürülebilir Mutluluk Modeli” geliştirmişlerdir ve bu model sayesinde insanların öznel iyi oluş seviyelerini yükseltmelerinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir. Bu modele göre, öznel iyi oluşu etkileyen değişkenler çevresel faktörler (yaşam şartları), amaçlı aktiviteler ve genetik faktörler (değişmeyen kişilik, mizaç) olarak üçe ayrılmaktadır. Geliştirmiş oldukları modelde meta-analizler yapmışlar ve öznel iyi oluşu etkileyen faktörlere yönelik etkileri hesaplamışlardır. Öznel iyi oluş üzerinde etkili varyansın yaklaşık % 10 ‘unun nispeten statik demografik ve çevresel faktörlerle açıklanabileceğini ve varyansın yaklaşık % 50 ‘sinin genetik faktörlerle açıklanabileceğini gözlemlemişlerdir. Bu modele göre kişilik özellikleri genetik bir faktör olup, öznel oluş seviyesinin yükseltilmesinde en yüksek etkiye sahip olduğu görülmektedir. Amaçlı aktiviteler ise öznel iyi oluş üzerinde % 40 oranında bir etkiye sahiptir (Sheldon ve Lyubomirsky, 2009; Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005).

Öznel İyi Oluş Kuramları

Öznel iyi oluşa ilişkin birçok kuram bulunmakta olup, bu kuramlar, bireylerin mutlu olmalarındaki etkenleri ve kişilik özelliklerinin öznel iyi oluş

düzelelerine etkilerini inceler. Bir başka deyişle, bu kuramlar bireylerin öznel iyi oluşlarının gerçekleşmesinde etkili olan durumları ifade eder. Aşağıda bu kuramlardan kısaca bahsedilmiştir.

Erek (telic) kuramı. Erek kuramı bireylerin amaç ve gereksinimleri olmak üzere iki boyut üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda erek kuramı bireyin yaşam doyumlarıyla ilgili olup, onların yaşam amaçlarını ve bunlara ne derece ulaşabildikleri ile ilgilidir. Amaçlarına ulaşamayan bireyler tatmin olmaz ve bu durum bireyi mutsuzluğa sürükleyebilir. Bireylerin doğuştan ve sonradan oluşturdukları birtakım gereksinimleri bulunmaktadır ve bireyler amaçlarına ulaştıklarında mutlu olmaktadır. Erek kuramı, kişilerin hedeflerine ulaşma kararlarının, günlük hayatlarında planlılık oluşmasına ve hayatlarının daha anlamlı bir hale gelmesine sebebiyet vereceği görüşünü savunmaktadır. Ayrıca birtakım amaçlara sahip olmak, kişilerin gündelik hayatlarında karşılaştığı sorunlarla baş etme gücünü artırabilmekte ve yaşadıkları kötü durumlarda dahi iyi oluşlarını sürdürebilmelerinde etkili olmaktadır (Diener, 1984; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999).

Aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya kuramları. Aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağıya kuramları arasındaki ayrım modern psikolojide popülerdir ve buna paralel sorular bilimsel mutluluk tarihi boyunca bulunabilir. Örneğin, bazı filozoflar mutluluğun sadece birçok küçük zevkin toplamı olduğunu ileri sürmüşlerdir (aşağıdan yukarıya). Dolayısıyla, kişiler hayatlarının mutlu olup olmadığına karar verirken zihinlerinde zevk aldıkları ve mutsuz oldukları anların hesaplamalarını yapmaktadırlar (Diener, 1984). Bu görüş mutlu hayatın yalnızca insanların yaşadıkları mutlu anların toplamından oluştuğu görüşünü savunmaktadır. Kişiler yaşam doyumları hakkındaki değerlendirmelerine ilişkin, mutlu veya mutsuz olduklarını belirlerler. Bir kişi hayatının mutlu olup olmadığına karar verirken, yaşamış olduğu zevklerin ve acıların hesaplamasını yapmaktadır. Tam tersi yukarıdan aşağıya kuramına göre ise, öznel iyi oluş bireyin kişiliğinin bir niteliğidir, bu nitelik kişinin yaşantısını etkilemektedir. Yukarıdan aşağıya kuramı, kişilerin olayları pozitif yönde değerlendirmek için bir eğilime sahip olduklarını varsayar ve bu durumun o kişilerin dünya ile etkileşimlerini etkileyeceğini savunur. Bir başka deyişle, kişi zaten mutlu olduğu için zevk alır, zevk aldığı için mutlu olmaz (Diener, 1984). Yukarıdan aşağıya kuramında, kişilik

özelliklerinin genel anlamda bir kişinin olaylara tepki verme şeklini etkilediği düşünülmektedir.

Etkinlik kuramı. Diener, telik kuramların mutluluğu bazı durumların dışında merkeze yerleştirirken, etkinlik kuramlarının mutluluğu insan aktivitesinin bir yan ürünü olduğu görüşünü savunmaktadır. Bu kurama göre amaçlar daha önemli olup, bireylerin amaçlarını gerçekleştirdiğinde mutluluğun oluşacağı savunulmaktadır. Örnek olarak, dağa tırmanma faaliyeti, zirveye ulaşmaktan daha büyük bir haz vermektedir. Dolayısıyla bireylere haz veren durum belirledikleri hedeflere ulaşmak için gösterdikleri çabadır. Diener, Aristo'nun en eski ve en bilinen etkinlik kuramı savunucusu olduğunu belirtmiş, Aristo'ya göre mutluluğun erdemli faaliyetlerden geldiğini ileri sürmüştür. Aristo'nun teorisine göre, insanların belirli kabiliyetleri bulunmaktadır. Bireyler bu kabiliyetlerini mükemmel bir şekilde yapıldığında mutluluk ortaya çıkmaktadır. Örneğin, hobiler, sosyal etkileşim ve egzersizler etkinlik olarak görülür (Diener, 1984, s. 564).

Uyum kuramı. Bireylerin süreç içerisinde meydana gelen durumlara uyum sağlamasıdır. İlk başta karşılaştıkları olaylara gösterdikleri tepkilerinin aynı kalmayacağı ve zamanla koşullara alışacaklarını belirtir. Bireylerin iyi oluş durumları vakaların olumlu ya da olumsuz durumuna göre değişmektedir. Uyum kuramına göre iyi oluş kısa vadedir ve bir süre sonra haz veren davranışlara alışılacağı için ilk baştaki etki yok olmaktadır. Dolayısıyla kişilerin mutluluk durumları kalıcı değildir. Bireyler mutluluk veren koşullara uyum sağlayacağı için artık o durum mutluluk uyandırmayacaktır, olumsuz olaylar için de benzer bir uyum süreci gerçekleşir, Uyum teorisi bir bireyin kendi deneyiminden türetilen standarda dayanmaktadır. Güncel olaylar bireyin hayatındaki standart olandan daha iyiye birey mutlu olacaktır. Ancak, iyi olayların devam etmesi halinde adaptasyon gerçekleşecek; bireyin standardı sonunda yeni olaylarla eşleşecek şekilde yükselecektir (Brickman ve Campell, 1971; Diener, 1984).

Çok yönlü uyumsuzluk kuramı. Michalos (1985), tarafından geliştirilen bu kuram, öznel iyi oluşu, mutluluğu ve doyumunu açıklamak amaçlıdır. Burada bahsedilen doyum bir bütün olarak yaşamdan duyulan memnuniyeti ve aynı zamanda, evlilik, arkadaşlık, iş, eğlence faaliyetleri ve barınma gibi belirli yaşam alanlarındaki memnuniyeti içermektedir. Çok yönlü uyumsuzluk kuramına göre, bireyler kendilerini motive etmek için bir kıyaslama yapabilir ve başkalarına

bakabilirler. Bir dizi teori, mutluluğun bazı standart ve gerçek koşullar arasındaki karşılaştırmadan kaynaklandığını varsaymaktadır. Buna göre, gerçek koşullar standardı geçerse, mutluluk ortaya çıkacaktır. Bireyler yakınındaki kişilerden daha iyi durumda olduklarını düşünürlerse, kendilerini daha iyi hissedecek ve öznel iyi oluşları da artacaktır.

Öznel İyi Oluşun Eğitim Kurumlarına Yansımaları

Öznel iyi oluşu öğretmenler bakımından ele aldığımızda öğretmenlerde öznel iyi oluş seviyesinin yüksek olması hem kendilerine hem de topluma birçok fayda sağlamakta olduğu görülmektedir. Bu faydaların arasında sağlıklı yaşam, iş doyumu ve gelir, verimlilik, daha üretken olma, örgüt içerisinde ve dışında kurulan olumlu sosyal ilişkiler bulunmaktadır (Diener ve Ryan, 2009). Ayrıca öznel iyi oluşun öğretmenlerde mesleki dayanıklılık, iş performansı, psikolojik sağlamlılık ve kariyer uyumlulukları üzerinde olumlu anlamda etkili olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Çetin, 2019; Cropanzano, 2009; Jalali ve Heidari, 2016; Uzun, 2019; Eryılmaz ve Kara, 2019). Öznel iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin öğrenciler bakımından da olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Cohen (2006), öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin yüksek düzeyde olmasının okulda daha iyi öğrenme iklimi oluşmasını sağladığını belirtmiştir.

Öğretmen öznel iyi oluşu negatif öğretmen görüşü ve pozitif öğretmen görüşünden oluşmaktadır. Negatif boyutunda öğretmen stresi ve stresin bir sonucu olarak öğretmen tükenmişliği bulunmaktadır (Renshaw ve Cook, 2015). Stres, bir kişinin çevresinden gelen uyum taleplerini karşılamaya çalışırken yaşadığı fizyolojik ve psikolojik gerginlik olarak tanımlanır (Carson, Butcher ve Mineka, 2000). Stresle ilgili en sık araştırılan sonuçlardan biri duygusal bakımdan tükenme, olaylara karşı duyarsız kalma ve bireysel başarı eksikliği ile karakterize bir sendrom olarak tanımlanan öğretmen tükenmişliğidir (Maslach, Jackson ve Leiter, 1996).

Renshaw ve Cook (2015), öğretmen iyi oluşunun pozitif boyutunu ise iş yerinde sağlıklı ve başarılı işleyiş şeklinde ifade etmişlerdir. Öğretmen iyi oluşunun en yaygın araştırılan olumlu göstergeleri öz-yeterlik, olumlu etki ve olumlu sosyal ilişkilerdir (van Horn vd. 2004). Öz-yeterlik, çevresel talepleri etkili

bir şekilde karşılayan kişinin davranışını değerlendirmek olarak tanımlanırken, olumlu etki genellikle sosyal olarak arzu edilen duyguları (örn: minnettarlık, mutluluk ve umut) deneyimlemek şeklinde anlaşılır (Renshaw ve Cook, 2015). Olumlu sosyal ilişkiler boyutu ise, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen ve idareci-öğretmen ilişkilerinin kaliteleri bakımından üç boyutta ele alınmaktadır. Bu bağlamda Renshaw ve Cook (2015), öğretmenlere özgü en çok araştırılan okul bağlılığı, öğretme sevinci ve öğretim yeterliği şeklindeki üç pozitif göstergeden yola çıkarak öğretmenlere özgü çok boyutlu bir öğretmen öznel iyi oluş ölçeği geliştirmişlerdir.

Öğretmen öznel iyi oluşunu etkileyen faktörler bireysel, örgütsel ve mesleki olarak üç kategoriye ayrılmıştır. Briones ve diğerleri (2010), bu faktörleri bireysel (yaş, cinsiyet), mesleki (örnek, deneyim) ve örgütsel (öğrenci sayısı, kültürel değişkenler) olarak kategorize etmiştir. Aelterman ve diğerleri (2007), ise kişilik özellikleri (cinsiyet, yaş, deneyim, çalışma durumu) ve okul özellikleri (örnek, müdürün desteği, mesleki gelişim desteği, iş yoğunluğu, sınıfların büyüklüğü) olmak üzere iki kategori kullanmışlardır.

Öğretmenlik stresli bir meslektir ve sürekli bağlılık, odaklanmış dikkat, zihinsel esneklik, duygu düzenleme, güven ve dayanıklılık gerektiren son derece zorlu ve belirsiz duygusal çalışmaları içermektedir (Hargreaves, 1998). Ancak toplumun görev ve sorumluluklarını yerine getirme becerisine sahip ve motivasyonu yüksek öğretmenlere ihtiyacı vardır. Öğretmenler kendilerini iyi hissettiklerinde ve okuldaki çalışma ortamından memnun kaldıklarında, pozitif zihinsel sağlığı destekleyen ve akademik başarıyı geliştiren bir atmosfer yaratma şansları daha yüksektir. Bu nedenle, okullar yardımcı davranış tutumlarını iyileştirmeyi hedeflerken öğretmenlerin okul memnuniyetini ve öznel iyi oluşlarını dikkate almaları gerekmektedir (Sisask vd., 2014).

OECD (2014) TALIS (Uluslararası Öğrenme ve Öğretme Anketi) sonuçlarına göre, öğretmenler arasındaki iş tatmini olumlu öğretmen-öğretmen iş birliği, etkili öğretmen-öğrenci ilişkileri ve eğitimcilerin karar verme sürecine katılımıyla ilişkili olduğu belirtilmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öznel iyi oluşu, anlamlı olan ve eğitimcilerin temel işlerini ulaşılabilir kılan çalışma ortamlarında gelişmektedir (Shirley, Hargreaves ve Wangia, 2020).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek iş tatmini ve bağlılık düzeyleri ve daha düşük stres ve tükenmişlik düzeyleri açısından gelişmiş psikolojik iyi olma ile sonuçlandığı gösterilmiştir. Yüksek öğretmen öz-yeterlik inançlarının öğretmenlerin motivasyon, iş tatmini ve psikolojik iyi oluşlarını artırmakta olduğu belirtilmiştir (Zee ve Koomen, 2016). Bu bağlamda bazı araştırmacılar öğretmenlerin öğretim yeterliği ve öz-yeterlik yargılarının, öğretmenlerin öznel iyi oluş ve bireysel başarı duyguları üzerinde karşılıklı etkiler uygulayarak sınıf kalitesini yükseltmek için hareket edebileceğini belirtmişlerdir (Bandura, 1997; Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004).

Öznel İyi Oluşu Etkileyen Demografik Faktörler

Öznel iyi oluş birçok faktörden etkilenmektedir. Bu faktörler maddi, manevi veya çevresel koşullar olabilmektedir. Diener, (1984), demografik değişkenler içerisinde yaş, cinsiyet, ırk, istihdam durumu, eğitim, evlilik ve aile durumlarını ele almıştır.

Yaş ve cinsiyet. Yaş ve cinsiyet gibi demografik faktörlerin öznel iyi oluş üzerindeki etkisine dair literatürde pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu demografik faktörler direkt olarak öznel iyi oluşun belirleyicisi olmamakla birlikte, kişilik üzerinde en etkili faktörlerden biri olarak görülmektedir (Tuzgöl, 2005).

Diener, yaşa ilişkin ilk yapılan çalışmalarda genç insanların yaşlılara göre daha mutlu olduklarının saptandığını, bununla birlikte, nispeten daha yakın yıllarda bazı araştırmacıların öznel iyi oluşla ilgili yaşın neredeyse hiç etkisinin bulunmadığını, birkaçının da yaş ile yaşam doyumu arasında pozitif ilişki bulunduğunu belirtmiştir.

Campbell (1976), yaşlı insanların sağlık dışındaki her alanda daha fazla memnuniyet bildirdiklerini, yapılan araştırmalardaki çoğu sonucun yaşla ilgili memnuniyette yavaş bir artış olduğunu gösterdiğini ancak, gençler tarafından olumlu ve olumsuz duygulanımın daha yoğun yaşandığını ifade etmiştir.

Braun (1977), genç katılımcılar üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkinin daha güçlü seviyelerde olduğunu ancak, daha yaşlı katılımcıların genel mutluluk seviyelerinin daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Benzer şekilde öznel iyi oluş ve cinsiyet değişkeni ile de anlamlı farklar görülmemiştir. Kadınlar daha

olumsuz duygulanım bildirmelerine rağmen, aynı zamanda daha fazla sevinç yaşıyor gibi görünmektedir. Bu nedenle, küresel çapta mutluluk veya yaşam doyumu açısından genellikle cinsiyetler arasında çok az fark bulunur (Diener, 1984, s. 554).

Eğitim durumu. Eğitim, kişilere hayatlarındaki amaçlarını gerçekleştirmeleri, çevrelerinde statü sahibi olmaları ve kabul görmelerine olanak sağladığından, öznel iyi oluş üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Daha yüksek seviyede eğitimin daha yüksek gelir sağlaması bakımından eğitim seviyesi ile yaşam doyumu arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır (Helliwell, 2008). Eğitim, kişilere geliri yüksek işlerde çalışabilmelerini sağlayacak becerileri ve bilgileri kazandırır. Kişilerin sahip oldukları iş, gelir ve statü, çevrelerinde değer kazanmalarına yol açmakta ve bu durum öznel iyi oluş düzeylerini yükseltmektedir. Eğitim alan kişiler aldıkları eğitimin sonrasında devamını getirmek isteyebilir veya hayatlarına dair farklı bir bakış açısı ve beklenti oluşturabilmelerini sağlayabilmektedir. Ryan ve Deci (2001), eğitim seviyesinin öğretmen yeterliliğini artırdığını ve yeterliliği artan öğretmenlerin öznel iyi oluşunun daha yüksek olacağını belirtmişlerdir.

Medeni durum. Medeni durum değişiklikleri yetişkinlerin sosyal yaşamındaki en önemli geçişler arasındadır. Holmes ve Rahe'nin (1967) hayattaki olaylar üzerine yapmış oldukları çalışmada, yetişkinlikte en stresli iki olay olarak dul kalmak ve boşanmak listelenmiş ve her iki olay da hapse girmekten bile daha stresli olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, evliliğin ödüllendirici olabileceği ve öznel iyi oluş üzerinde olumlu etkileri olabileceği açıktır. Büyük temsili örneklerde, evli katılımcıların, evli olmayanlara göre daha yüksek öznel iyi oluş düzeylerinin olduğu saptanmıştır. Seligman (2004), benzer şekilde birçok araştırmaya göre mutlu insanların daha çok yakın arkadaşlara sahip olduğunu, evli olma olasılığının daha yüksek olduğunu ve mutsuz insanlara göre daha fazla grup faaliyetlerine katıldığını gösterdiğini ifade etmiştir. Mayungbo (2017), evliliğin maddi ve duygusal anlamda destek sağlayarak bireylerin öznel iyi oluşunu doğrudan artırabildiğini belirtmiştir.

Çalışma durumu. Seligman (2004), en önemli kaynak oluşturma özelliğinin iş yerinde üretkenlik olduğunu belirtmiştir. Seligman ayrıca, daha yüksek iş tatmininin birini daha mutlu mu yaptığını yoksa mutlu olma eğilimin kişiyi

işinden daha mı memnun ettiğini çözmek tam olarak anlaşılmasa da, mutlu insanların işlerinde mutsuz insanlara göre belirgin bir şekilde daha memnun olduklarını ifade etmiştir. Bu bağlamda yapılan araştırmaların, daha fazla mutluluğun aslında daha fazla üretkenliği ve daha yüksek geliri sağladığını bildirmiştir. Campbell (1976), gelir farklılıkları kontrol edildiğinde bile işsizlerin en mutsuz grup olduğunu ifade etmiştir. İşsizlik, insanlar üzerinde yıkıcı bir etki yaratmaktadır. Dolayısıyla bireylerin çalışma durumları öznel iyi oluşlarıyla oldukça ilişkilidir.

Yenilenme süreci. Bireyler, mutlu olmak, eğlenmek, kafa dağıtmak, stresten uzaklaşmak gibi amaçlarla, sürekli ikamet ettikleri yer dışına seyahat ederek turizm aktivitelerine katılabilmekte veya sürekli ikamet ettikleri yerlerdeki diğer rekreasyon aktivitelerini gerçekleştirebilmektedirler. Bireyler yaptıkları bu tür aktiviteler yoluyla yenilenmektedirler (Yıldız, 2014). Bireyler gündelik yaşam içerisinde iş stresi, ekonomik güçlükler, hastalıklar, savaşlar, doğal afetler, ölümler ve kazalar gibi birçok olayla karşılaşmaktadırlar. Tüm bu olayların hepsi bireylerin negatif duygulanımlarını tetikler ve öznel iyi oluş düzeyinin azalmasına neden olur. Bu bağlamda bireylerin kendilerini pozitif deneyimlerle mutlu ederler ve sevdikleri aktiviteler yoluyla yenilenme süreci yaşarlar. İyi yemek, dans etmek, eğlence aktiviteleri, müzik içeren eğlence grupları, seyahatler, başkalarıyla etkileşim, dinlenme gibi aktiviteler bireylerin birtakım gereksinimlerini karşılayarak, mutluluklarını artırabilmektedir. Yine benzer şekilde bireylerin hobileri, spor faaliyetleri yenilenme sürecine katkı sağlamaktadır.

Carruthers ve Hood (2004), iyi oluş üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı yenilenme sürecinin, klinik bağlamda da terapötik yenilenme sürecinin gelişmesini sağladığını ve engelleri olan, zihinsel veya fiziksel açıdan sağlık sorunları olan kişilerde iyi oluş seviyesini artırmak amaçlı kullanıldığını belirtmişlerdir. Özetle, mutluluk, zevk ve olumlu duygu deneyimlerinin ruhsal ve fiziksel sağlık için önemli olduğu görülmektedir. Seligman ve Diener (2002), keyif veren deneyimlerin gerçek mutluluk ve öznel iyi oluş için önemini açıkça belirtmişlerdir. Öznel iyi oluş, bireylerin kendi hayatlarını ne kadar değerli gördüklerine odaklanmaktadır. Kendi hayatlarının değeri, yaşadıkları olumlu duygularla ve yaşam doyumlarıyla ilişkilidir. Bireylerin ulaştıkları hedefler, tam potansiyellerine ulaşabilmeleri, yaşam amaçları ve hayatlarına dair algıladıkları

memnuniyet duyguları tam iyi oluşun gerçekleşebilmesi için önemlidir (Diener vd., 1999).

Öznel İyi Oluşa İlişkin Ulusal ve Uluslararası Uygulamalar

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında öznel iyi oluşla ilgili yapılan bazı araştırmalar sunulmuştur. İlgili literatüre bakıldığında öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşları üzerine etkisine dair bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bunun yanında aşağıda özellikle öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına dair yapılmış benzer çalışmalar ve sonuçlarına yer verilmiştir.

Diener, Diener ve Diener'e (2009) göre, öznel iyi oluş; kişilik eğilimleri, kültürel boyutlar ve hayat şartlarını içeren çok çeşitli altı belirleyiciler ile ilişkilidir. Bunların arasında, çalışma şartlarındaki güven durumu, iletişim kalitesi, yaşam doyumu ve gelir düzeyi öznel iyi oluş seviyesinin yükselmesi ile ilişkili olduğu saptanmıştır.

Ryff (1989) ise, optimal yaşam süresi gelişimini, isteğe bağlı işlevsellik ve kendini gerçekleştirme ve pozitif zihinsel sağlık hakkındaki teorileri incelemiş, sonucunda her biri kişinin kendi potansiyelini oluşturması bakımından önemli altı psikolojik iyi oluş unsurunu açıklamıştır. Bunlar öz kabul, yaşam amaçları, özerklik, olumlu ilişkiler kurma, çevresel hakimiyet ve bireysel gelişimdir. Öz kabul, kişilerin geçmiş yaşantısına dair kabul edici tutumudur.

Cropanzano (2009), iş performansında öznel iyi oluşun önemini araştırmıştır. Bireysel olarak ele alındığında, psikolojik iyi oluş çalışan performansı ile istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler göstermiş olduğunu ifade etmiştir. Çalışmada psikolojik iyi oluşun iş tatmini ve iş performansı üzerinde de etkili olduğunu belirtilmiştir.

Jalali ve Heidari (2016), İran, Ramhormoz ilindeki ilköğretim öğretmenlerinin mutluluk, öznel iyi oluş, yaratıcılık ve iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre Ramhormoz ilindeki ilköğretim öğretmenlerinin mutluluk, öznel iyi oluş, yaratıcılık ve iş performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta olduğunu belirtmişlerdir. Regresyon analizleri

sonuçları mutluluk ve öznel iyi oluşun iş performansının en güçlü yordayıcıları olduğunu göstermiştir.

Çetin'in (2019) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile mesleki dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin öznel iyi oluş algı düzeylerinin ve mesleki dayanıklılık inançlarının "çok yüksek" düzeyde olduğu saptanmıştır.

Uzun (2019), yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının öznel iyi oluş psikolojik sağlamlılık ve yaşam kalitesi arasındaki yordayıcı ilişkileri çalışmıştır. Yapılan çalışmada öğretmen adaylarının öznel iyi oluşları ile psikolojik sağlamlık arasında olumlu yönde doğrusal bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada yaşam kalitesi ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki de incelenmiştir. Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkilerin olumlu yönde doğrusal bir ilişki olduğu dikkat çekmektedir. Çalışmada yaşam kalitesini ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki de incelenmiştir. Öğretmen adaylarının psikolojik sağlamlık ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkilerin olumlu yönde doğrusal bir ilişki görülmektedir. Dolayısıyla öznel iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ile yaşam kalitesi birbirini etkileyen unsurlar olarak dikkat çekmekte olduğu belirtilmiştir.

Eryılmaz ve Kara (2019), öğretmenlerin öznel iyi oluşları ile kariyer uyumlulukları arasındaki amaçlar ile mücadele etmenin aracılık etkisini incelemiştir. 244 öğretmenden toplanan verilerin sonuçlarına göre kariyer uyumluluğu öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerini arttırdığı belirtilmiştir.

Cenkseven Önder ve Sarı (2009), yaşam kalitesini ve tükenmişliği öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin meslektaşları, öğrencileri ve okul müdürleri tarafından önemli olduklarını hissetmelerinin, öznel iyi oluşları üzerinde etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Öztürk (2015), öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolünü incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Durmaz (2020), yüksek lisans tezinde öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkiyi çalışmış, elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin öznel iyi oluş

düzeyleri ile okul iklimi algıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görüldüğü gibi araştırmalar, doğrudan okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik değildir. Ancak, araştırmaların sonuçları incelendiğinde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini olumlu yönde etkileyeceğine dair kavramlar olduğu sonucuna varılmıştır. Okullarda yapılmış çalışmalar, öğretmenlerin moral, iş doyumu ve güdülenme düzeyleri bakımından okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının anlamlı yönde bir etkisinin olduğunu bulmuşlardır (Kabadayı, 1982). Dolayısıyla okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin öznel iyi oluşu üzerinde etkisi olacaktır. Çünkü öznel iyi oluş pozitif duyguları içermektedir ve yaşam doyumu, motivasyon kavramlarıyla doğrudan ilişkilidir. Dönüşümcü liderlik davranışları, öğretmenlerin yaşam doyumlarını, motivasyonlarını, verimliliklerini ve kişisel gelişimlerini olumlu yönde etkileyecektir.

Bonstingl (2000), çalışanların mutluluğunu, iş doyumunu, başarısını, verimini ve çabasını artırabilmek için idarecilerin çalışanlarıyla sağlıklı iletişim kurmaları gerektiğini belirtmiştir. Dönüşümcü liderler, izleyenlere mentorluk yaparak onların sorunlarını dinler, bireysel destek verir. Dolayısıyla dönüşümcü lider izleyenleri etkili bir şekilde dinler. Bu bağlamda liderler izleyenlerine rehberlik yaparak izleyenlerinin ihtiyaçlarını, becerilerini ve isteklerini anlamaya ve dikkat etmeye çalışırlar. Liderler izleyenleriyle daha fazla kişisel ilişkiler kurarlar. Dönüşümcü liderler, bireysel olarak ihtiyaçlarıyla ilgilendikleri öğretmenlerinin öznel iyi oluşunu arttıracaktır. İyi oluş kavramı çalışanların kendilerini iyi hissedebilmeleri ve iş yaşamındaki performansı için oldukça önemlidir. Bu kavramı öğretmenler açısından değerlendirecek olursak iş doyumu, örgüt içinde kurdukları olumlu ilişkiler, örgüt kültüründen memnun olması gibi etkenlerle tanımlayabiliriz.

Öznel iyi oluş ve dönüşümcü liderlikle ilgili çalışmaları özetleyecek olursak; dönüşümcü liderlikle ilgili araştırmalar incelendiğinde öz yeterlilik ve dönüşümcü liderlik arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının, öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları üzerindeki etkilerinin

pozitif ve destekleyici yönde olduğu tespit edilmiştir (Aggarwal ve Krishnan, 2013; Malik ve Tariq, 2015). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları öğretmenlerin motivasyonu, iş doyumunu ve duygusal bağlılığı bakımından önemlidir. Yapılan çalışmalarda öğretmenlerin motivasyonu bakımından dönüşümcü liderlik davranışlarının etkili olduğu saptanmıştır (Aksel, 2016; Kahya, 2020). Öğretmenlerin iş doyumlarını okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin anlamlı ve yüksek bir düzeyde etkilemekte olduğu bulunmuştur (Bilir, 2007; Safia, 2020). Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin etkili okul özellikleri (Güngör, 2018) ve öğrenen örgüt olma düzeyleri ile pozitif yönde ve doğrudan etkili olduğu saptanmıştır (Safia, 2020). Kısacası, okul müdürlerinin dönüşümcü lider özellikleri gösterme eğilimi arttıkça okulların da etkili okul özelliği artış göstermekte olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin etkili okul özelliklerini doğrudan etkilediği saptanmıştır (Çetin ve Aydın, 2012). Dönüşümcü liderlik ile öğretmenlerin yaşam doyumunu (Sarıdemir, 2015) ve öğretmenlerin psikolojik sermaye algıları arasında da pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur (Yüksel, 2015).

Öğretmenlerin başarısı, öğrencilerinin akademik başarılarına, becerilerine ve tutumlarına da yansımaktadır. Bu nedenle öğretmenler, okuldaki öğretme faaliyetlerindeki temel sorumlu kişiler olarak görülmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerden beklentiler oldukça yüksektir ve eğitimin niteliği bakımından her zaman yüksek bir motivasyonla çalışmalıdırlar. Kaliteli bir eğitim verebilmek için öncelikle kendilerinin psikolojik, bilişsel ve sosyal açılarından sağlıklı olmaları gerekmektedir. Bu nedenlerden dolayı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluşu kavramları arasında nasıl bir ilişki olduğu incelemeye değer görülmüştür. Bu araştırmanın okul yöneticilerinin dönüşümcü lider özelliklerinin ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama süreci, veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışması, verilerin analizi ve toplanan verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Bu çalışma Ankara ili merkezi ilçelerindeki bazı kamu ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşunun bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamaktadır. Ayrıca ortaokul kurumunda görev yapan müdürlerin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen öznel iyi oluşunun anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırma nicel korelasyonel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür.

Babbie (2010), nicel araştırmanın amacını sayısal verileri toplamak ve bunları bir grup insana genelleştirmek şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer yandan korelasyonel araştırma iki veya daha fazla değişken ya da koşul arasındaki ilişkiye ve ilişkinin gücü ve yönüne ilişkin fikir sağlamaktadır (Ary, Jacobs, Razavieh, & Sorensen, 2006). İstatistiksel verileri kullanarak iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin kapsamını belirlemeye çalışırken yordayıcı ve korelasyonel bir araştırma modeli en uygun seçim olacaktır (Babbie, 2010). Bunlara ek olarak, nicel bir araştırma modeli doğrulanmış araştırma araçlarından yapılandırılmış veri toplama becerisi ve çalışmayı ve verileri sayılar biçiminde çoğaltma becerisi gibi faydaları da içermektedir. Nicel araştırmanın bu özellikleri araştırmacının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi araştırması bakımından en iyi yöntem olarak görülmüştür. Bu nedenle, mevcut çalışmada dönüşümsel liderlik ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamaya yönelik bir araç olarak, ampirik verileri toplamak için en uygun yöntem olan nicel araştırma modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim- öğretim yılındaki Ankara ili sınırları içindeki en fazla nüfusa sahip dokuz ilçede (Altındağ, Çankaya,

Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) kamu ortaokul kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmada Ankara'nın dokuz merkez ilçesi birer tabaka olarak kabul edilip, nicel araştırma modellerinden tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2017), nicel bir araştırmanın amacının bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemesi ve bu değişkenler arasında bulunan ilişkilerin veri analizi yoluyla ortaya çıkartılması olduğunu belirtmiştir. Örnekleme yer alan tabakaların örneklem büyüklükleri seçkisiz örneklem yoluyla belirlenmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri (2017), tabakalı örnekleme evrendeki tabakaların belirlenerek bunların evren içinde yer alan oranlarıyla temsil edilebilmelerini sağlayan yöntem olarak tanımlamıştır.

2018- 2019 eğitim- öğretim yılındaki Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Şubesi verilerine göre, Ankara ili merkez ilçelerindeki kamu ortaokul ve ortaokul öğretmen sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

2018-2019 Öğretim Yılı Ankara Merkez İlçelerine Göre Kamu Ortaokul Okul ve Öğretmen Sayıları

İlçe Adı	Okul Sayısı (KAMU)	Öğretmen Sayısı (KAMU)	İlçelere Göre Öğretmen Sayısındaki Yüzdeler Oranlar	Örnekleme Alınacak Öğretmen Sayısı
Altındağ	47	1248	7.77%	29
Çankaya	72	2471	15.39%	57
Etimesgut	36	1939	12.07%	45
Gölbaşı	26	544	3.39%	13
Keçiören	61	3027	18.85%	70
Mamak	63	1979	12.32%	45
Pursaklar	15	552	3.44%	13
Sincan	47	2103	13.09%	48
Yenimahalle	52	2198	13.69%	50
Toplam	419	16061	100%	370

Kaynak: Ankara'nın Merkez İlçelerine Göre Öğrenci Dağılımına ilişkin tablolar Milli Eğitim Bakanlığı istatistikleri <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> internet adresinden elde edilmiştir.

Araştırmanın evrenini Tablo 2'de görüldüğü gibi Ankara'nın merkez ilçelerinde görev alan 16061 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde Ankara'nın dokuz merkez ilçesinin her biri farklı bir tabakada incelenerek, okulların sayısı ve bu okullarda görev yapan öğretmenler temel alınarak 'tabakalı örnekleme' tekniği kullanılmıştır. Örneklem büyüklüğü tablosundan yararlanılarak tabakalardaki öğretmen sayıları belirlenmiş olup, bu sayı ilçelerde görev yapan öğretmenlerin sayılarının yoğunluğuna göre farklılık göstermektedir. Araştırmanın evrenindeki 16061 adet kamuda görev alan öğretmenin $\alpha = .05$ anlamlılık ve %5 hoşgörü düzeyinde 370 öğretmenin temsil edebileceği varsayılmıştır (Balcı A. , 2004).

Hedef evrende yer alan öğretmenler tabakalardaki oranlarına göre değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sayıları Altındağ'da 29, Çankaya'da 57, Etimesgut'ta 45, Gölbaşı'nda 13, Keçiören'de 70, Mamak'ta 45, Pursaklar'da 13, Sincan'da 48 ve Yenimahalle'de 50 öğretmen olmak üzere toplamda 9 ilçede görev yapmakta olan 370 öğretmenden oluşmuştur. Araştırmada uygulanması planlanan anket Covid-19 pandemi sürecinde okulların online eğitime geçmesi nedeniyle tüm okullara Google Form aracılığıyla ulaştırılmış olup toplamda 541 anket geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 24 tanesi yönergede belirtilen kurallara uygun doldurulmaması nedeniyle ve değerlendirilmemiştir. Sonuç olarak hedeflenen örneklem sayısının üzerinde veriye ulaşılmış ve 517 öğretmene uygulanan anketler değerlendirmeye alınmıştır.

Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler. Araştırmaya katılan kamu ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, okulda çalışma süresi ve medeni durumu değişkenlerine yönelik veriler aşağıdaki gibidir.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3

Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans	Yüzde %
Kadın	338	65.4
Erkek	179	34.6
Toplam	517	100

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin 338’i (%65.4) kadın, 179’u ise (%34.6) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Buna göre araştırmaya katılan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin yaşa göre dağılımları Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Öğretmenlerin Yaşa Göre Dağılımları

Yaş	Frekans	Yüzde %
20-29	142	27.5
30-39	190	36.8
40-49	99	19.1
50 ve üzeri	86	16.6
Toplam	517	100

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin 142’sini (%27.5) 20-29 yaş, 190’nını (%36.8) 30-39 yaş, 99’unu (19.1) 40-49 yaş ve 86’sını (16.6) 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu verilere göre 30-39 yaş aralığında bulunan ortaokul öğretmenleri araştırmaya en fazla katılım sağlayan öğretmenler olurken, araştırmaya en düşük sayıda katılan öğretmenlerin 50 ve üzeri yaş aralığındaki öğretmenler olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre dağılımları. Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre dağılımları Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Dağılımları

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde %
1-5 yıl	158	30.6
6-10 yıl	124	24.0
11-15 yıl	55	10.6
16-20 yıl	47	9.1
21-25 yıl	59	9.5
26 yıl ve üzeri	84	16.2
Toplam	517	100

Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin mesleki kıdem değişkenlerinin 158'ini (30.6) 1-5 yıl, 124'ünü (24.0) 6-10 yıl, 55'ini (10.6) 11-15 yıl, 47'sini (9.1) 16-20 yıl, 59'unu (9.5) 21-25 yıl ve 84'ünü (16.2) 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre dağılımları.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde %
Ön Lisans	9	1.7
Lisans	442	85.5
Lisansüstü	66	12.8
Toplam	517	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin 9'u (%1.7) ön lisans mezunu, 442'sini (%85.5) lisans mezunu ve 66'sını (12.8) lisansüstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin okulda çalışma süresi değişkenine göre dağılımları.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin okulda çalışma sürelerine göre dağılımları Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Okulda Çalışma Süresine Göre Dağılımları

Okulda Çalışma Süresi	Frekans	Yüzde %
1-5 yıl	238	46.0
6-10 yıl	147	28.4
11-15 yıl	39	7.5
16-20 yıl	30	5.8
21-25 yıl	25	4.8
26 yıl ve üzeri	38	7.4
Toplam	517	100

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin 238’ini (%46.0) 1-5 yıl, 147’sini (%28.4) 6-10 yıl, 39’unu (%7.5) 11-15 yıl, 30’unu (%5.8) 16-20 yıl, 25’ini (%4.8) 21-25 yıl ve 38’ini (%7.4) 26 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımları.

Araştırmaya katılan ortaokul öğretmenlerinin medeni durum değişkenlerine göre dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Öğretmenlerin Medeni Durumuna Göre Dağılımları

Medeni Durum	Frekans	Yüzde %
Bekar	157	30.4
Evli	360	69.6
Toplam	517	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 517 ortaokul öğretmenin 157’sini (%30.4) bekar ve 360’ını (%69.6) evli öğretmenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Ankara’nın merkez-ilçe kamu ortaokullarında görev yapmakta olan ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla öğretmenlerin öznel iyi oluşu arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla kullanılacak anketlere karar verildikten sonra bilimsel etik gereği ölçeklerin kullanımına dair ölçekleri geliştiren araştırmacılardan mail yoluyla kullanım izni (Ek-1, Ek-2, Ek-3, Ek-4) alınmıştır. Ölçeklerin kullanılabilmesi ve verilerin toplanabilmesi için önce MEB’den (Milli Eğitim Bakanlığı) ve Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan izin alınmıştır. Araştırma için gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte 2020-2021 eğitim öğretim yılı 2.

dönem Mart ayı itibariyle veri toplama sürecine başlanılmıştır. Okul müdürlerinin kabulü ile öğretmenler ölçeği gönüllülük esasına bağlı olarak doldurmuşlardır. Araştırmada öğretmenlerden kişisel herhangi bir bilgi istenmemiştir.

Veri toplama sürecinde Covid-19 virüsü nedeniyle pandemi durumu olduğu için okullarda online eğitime geçiş yapılmıştır. Bu nedenle araştırmacı veri toplamak için Google Form aracılığıyla ölçek linki oluşturmuştur. İl Milli Eğitim Müdürlüğü izin formunda bulunan okullar araştırmacı tarafından ziyaret edilerek okul müdürlerinin veri toplamak amaçlı oluşturulan Google Form linkinin öğretmen gruplarında paylaşılması sağlanmıştır. Öğretmenler ayrıca tanıdıkları diğer öğretmen gruplarında da linki paylaşmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Dönüşümcü lider davranışlarına sahip müdürlerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin anlamlı bir etkisinin olup olmadığının incelenmesi, araştırmacının alt problemlerindeki soruları cevaplamak amacıyla araştırmacının nicel araştırma bölümünde ölçme aracı olarak “ölçek” kullanılmıştır.

Ölçek nicel çalışmalarda kullanılan bir ölçme aracı olup, bir araştırmada konusunda saptanan hipotezler veya sorular doğrultusunda evren veya örnekleme oluşturan bireylere yazılı sorular sorarak sistemli bir veri toplama tekniği şeklinde tanımlanmaktadır (Balcı A. , 2003).

Araştırmada kullanılan ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm altı maddeden oluşmakta olup öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş, okulda çalışma süreleri ve medeni durumu gibi demografik bilgilerini içermektedir.

Ölçeğin ikinci bölümünde öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini belirlemek amacıyla Bass ve Avolio'nun (1985) yılında geliştirdiği ve 1995 yılında son revizyonuna uğrayan Töremen ve Yasan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 39 madde ve dört alt boyuttan oluşan “Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)” bulunmaktadır.

Ölçeğin üçüncü bölümünde ise öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş olan Ergün ve Nartgün (2017), tarafından Türkçeye uyarlanan sekiz madde ve iki alt boyuttan oluşan “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖÖ)” kullanılmıştır.

Dönüşümcü liderlik ölçeği. Bass ve Avolio'nun (1985) geliştirmiş oldukları Çoklu Faktörlü Liderlik Ölçeğinden uyarlanmış olan Dönüşümcü Liderlik Ölçeği ilk ölçekten farklı olarak sekiz boyut yerine altı boyuttan oluşmaktadır (Avolio, Bass ve Jung, 1999). Ölçek Türkçe'ye uyarlanan versiyonlarında ideal etki, telkinle güdüleme, bireysel ilgi ve entelektüel uyarım olmak üzere dört boyuta indirgenmiştir. Ölçek okul yöneticilerinin öğretmenlerin gözünde dönüşümsel lider özellikleri taşıyıp taşımadıkları konusunda bilgi sağlamaktadır.

Bu çalışmada Bass ve Avolio (2000) tarafından son hali oluşturulan ve Töremen ve Yasan (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dönüşümcü Liderlik Ölçeği (DLÖ)" ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından izin alınarak kullanılmıştır. Ölçek dört boyut (idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi) ve 39 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlardan idealleştirilmiş etki boyutu 10 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10), ilham verici güdüleme 10 maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20), entelektüel uyarım (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) ve bireysel destek boyutu dokuz maddeden (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39) oluşmaktadır. Araştırmacılar ölçek için uzman görüşleri almış ve ölçeğin hem öğretmenler hem de bir dilbilimci tarafından incelenmesi sağlanmıştır. Töremen ve Yasan'ın (2010) çalışmasında ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha değeri) 0,97 bulunmuştur. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi uygulanmıştır. Analize alınan 39 maddenin öz değeri 1'den büyük dört faktör altında toplandığı görülmüştür ve bu boyutlar idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel ilgi boyutları olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin boyutlarının Cronbach Alpha Güvenirlik katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür (İdealleştirilmiş Etki= .95; telkinle güdüleme= .95; entelektüel uyarım= .96 ve bireysel ilgi= .95). Beşli Likert tipinde hazırlanan ölçekte hiçbir zaman (1), nadiren (2), ara sıra (3), sıklıkla (4), her zaman (5) değerleri arasında puanlama yapılmaktadır. Anket içerisinde bulunan sorulara verilen yanıtlar değerlendirilirken Tablo 9'daki değerlendirme aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 9

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği için Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek
1.00-1.80	Hiçbir zaman
1.81-2.60	Nadiren
2.61-3.40	Ara sıra
3.41-4.20	Sıklıkla
4.21-5.00	Her zaman

Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinden toplanmış puanlar değerlendirilirken aşağıda belirtilen puan aralığı kullanılmıştır (Göksal, 2017).

1.00 – 1.80 Çok Düşük

1.81 – 2.60 Düşük

2.61 – 3.40 Orta

3.41 – 4.20 Yüksek

4.21 – 5.00 Çok Yüksek

Ölçeğin yapı geçerliği için toplanan veriler ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Byrne (2011)'e göre uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu bulunmuştur ($\chi^2/df = 2,995$, RMSEA= .06, NFI= 0.92, CFI=0.94, GFI= 0.83).

Dönüşümcü Liderlik Ölçeği alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları bu araştırma için yeniden hesaplanmış olup ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Ölçeğin İdealleştirilmiş etki alt boyutundaki 10 maddenin Cronbach Alpha katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır. Telkinle güdüleme alt boyutundaki 10 maddenin Cronbach Alpha katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Entelektüel uyarım boyutundaki 10 maddenin Cronbach Alpha katsayısı 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bireysel destek sağlama boyutundaki dokuz maddenin Cronbach Alpha katsayısı ise 0,96 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerlerin Dönüşümsel Liderlik Ölçeğindeki orijinal Cronbach Alpha iç geçerlilik katsayılarıyla yakın değerlerde olduğu görülmektedir.

Ölçek geçerliliği için güvenilirlik ölçümüne dair olması gereken değerler 0,70'in üzerinde olması gerekmektedir (Nunnally, 1978). Hesaplanan değerler

doğrultusunda Dönüşümcü Liderlik Ölçeğinin iç tutarlılık ve yapısal güvenilirliğinin sağlandığı görülmüştür.

Tablo 10

Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarına Ait Güvenilirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	α	Madde Sayısı
İdealleştirilmiş Etki	.93	1.-10. maddeler
İlham Verici Güdüleme	.95	11.-20. maddeler
Entelektüel Uyarım	.96	21.-30. maddeler
Bireysel Destek	.96	31.-39. maddeler
Toplam	.98	1.-39. maddeler

Öğretmen öznel iyi oluş ölçeği. Bu araştırmada kullanılmış olan bir diğer ölçek, öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin verilerin toplanması amacıyla Ergün ve Nartgün (2017), tarafından Türkçeye uyarlanan Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖÖİÖÖ)”dir. Elif ve Nartgün (2017) MEB’e bağlı ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki görev yapan her branştan öğretmenlere ölçeği uygulayarak, Türkçe uyarlamasını yapmışlardır. Ölçekte “okul bağlılığı” ve “öğretim yeterliği” şeklinde iki alt boyut bulunmaktadır ve okul bağlılığı boyutunda 1,3,5,7. maddeler ve öğretim yeterliği boyutunda ise 2,4,6,8. maddeler olmak üzere toplamda sekiz madde vardır. Ölçek dördümlük tipindedir ve neredeyse her zaman (4), sık sık (3), bazen (2), neredeyse hiçbir zaman (1) cevap seçeneklerinden oluşmaktadır (Ergün ve Nartgün, 2017). Öznel İyi Oluş Ölçeğinden elde edilen puanlar değerlendirilirken Tablo 11’de gösterilen puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 11

Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği için Aritmetik Ortalama Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek
0.81-1.60	Neredeyse Hiçbir Zaman
1.61-2.40	Bazen
2.41-3.20	Sık Sık
3.21-4.00	Neredeyse Her Zaman

Ölçeği geliştiren Renshaw, Long ve Cook (2015) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısını öğretim yeterliği boyutunda .789, okul bağlılığı boyutunda .810 ölçeğin tamamında ise .824 olarak bulmuşlardır. Ergün ve Nartgün (2017) tarafından ise ölçeğinin güvenilirlik

katsayıları okul bağıllığı için .814, öğretim yeterliği için .806, ölçeğin toplamı için ise .854 olarak hesaplanmıştır.

Ergün ve Nartgün (2017), ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak amacıyla test – tekrar test yöntemi kullanılmış ve İngilizce öğretmenlerine (n=35) ölçeğin hem İngilizce hem de Türkçe versiyonları on gün arayla uygulamışlardır. Bu iki ölçekten elde edilen puanlar arasındaki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve aralarında $r=.896$ düzeyinde ilişki olduğu görülmüştür. Hesaplanan bu katsayısına göre ölçeğin dil geçerliliğinin sağlanmış olduğu sonucuna varılmıştır.

Ergün ve Nartgün (2017), örneklem büyüklüğünün uygunluğunu belirlemek için Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısını hesaplamış ve bu değeri “.83” şeklinde bulmuşlardır. Elde edilen KMO değerinin .60’ın üzerinde olması ölçek geçerliliğinin denendiği örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için yeterli olduğu anlamına gelmektedir.

Ergün ve Nartgün (2017), öznel iyi oluş ölçeğinin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi de uygulamışlardır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin orijinal ölçeğin formuna uygun olarak iki alt boyuttan oluştuğunu ve madde dağılımlarının birebir orijinal ölçekle aynı yapıda olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu bulunmuştur ($\chi^2= 56.01$, $sd= 18$, $RMSEA= .07$, $NFI= 0.97$, $NNFI=0.96$, $CFI=0.98$, $GFI= 0.96$, $AGFI= 0.93$, $SRMR= 0.04$; Ergün ve Nartgün, 2017). Bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliği için toplanan veriler ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da Byrne’e (2011) göre uyum indekslerinin istenilen düzeyde olduğu bulunmuştur ($\chi^2/df = 4,298$, $RMSEA= .08$, $NFI= 0.94$, $CFI=0.95$, $GFI= 0.96$).

Bu araştırma için öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları yeniden hesaplanmış olup ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .776 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Okul bağıllığı boyutundaki 4 maddenin Cronbach Alpha katsayısı .781 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Öğretim yeterliği boyutundaki 4 maddenin Cronbach Alpha katsayısı .759 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler 0,70’in üzerinde olup, Nunally’e (1978) göre .70 ve üzerinde olan ölçekler

güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeğindeki orijinal Cronbach Alpha iç geçerlilik katsayılarıyla yakın değerlerde olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Öğretmen Öznel İyi Oluşunun Alt Boyutlarına Ait Güvenilirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	α	Madde Sayısı
Okul Bağlılığı	.78	1.-3.-5.-7. maddeler
Öğretim Yeterliği	.75	2.-4.-6.-8. maddeler
Toplam	.77	1.-8. maddeler

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler “Excel ve SPSS 25.0 (Statistical Package Program for Social Sciences [Sosyal Bilimleri İçin İstatistik Paket Programı])” programları ile bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada toplanan verilerin parametrik veya non-parametrik yöntemlerinden hangisiyle analiz edilebileceğini belirlemek amacıyla çarpıklık-basıklık (Skewness-Kurtosis) katsayıları hesaplanmıştır. Dönüşümcü liderliğin alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 13’te görülmektedir.

Tablo 13

Dönüşümcü Liderliğin Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
İdealleştirilmiş Etki	-.935	.202
İlham Verici Güdüleme	-1.084	.615
Entelektüel Uyarım	-.756	.252
Bireysel Destek	-.841	-.127
Dönüşümcü Liderlik Toplam	-.931	.181

Öznel iyi oluşun alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Öznel İyi Oluşun Alt Boyutlarının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Okul Bağlılığı	-.828	-.867
Öğretim Yeterliği	-1.352	.573
Öznel İyi Oluş Toplam	-.981	.788

Her iki ölçekte de alt boyutlara ait hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında olduğu görülmüştür. Bu değerler sosyal bilimler alanında çalışan bazı araştırmacılar tarafından verilerin normal dağıldığını varsaymak için yeterli bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Araştırmada verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Analiz sürecinde veriler çözümlenirken betimsel istatistikler (frekans, yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama) cinsiyet, yaş, kıdem gibi demografik değişkenleri hesaplamak amaçlı kullanılmıştır. Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderliğine ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, çalışma süresi, medeni durum, yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi ve Tek Yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Uygulanan Tek Yönlü varyans analiziyle ortaya çıkan anlamlılığın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post Hoc testlerinden Games-Howell ve Hochberg testleri yapılmıştır. Games-Howell Post Hoc testi değişkenlerin homojenlik testleri anlamlı çıktığı durumlarda kullanılırken, anlamlı çıkmadığı durumlarda gruplar arasındaki örneklem farkı gözetilerek Hochberg Post Hoc testi kullanılmıştır. Analizler için $\alpha=0.05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon katsayısı matematiksel olarak +1.00 ile -1.00 arasındaki değerlerden oluşmaktadır. Korelasyon katsayısının 0'dan düşük olması iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunduğunu, 0 olması aralarında bir ilişki bulunmadığını ve 0'dan yüksek olması iki değişken arasında pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını göstermektedir.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Çalışmanın bu bölümünde öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ve öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşleri ve araştırmanın alt problemlerine yönelik bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşleri nasıldır?” Bu görüşler öğretmenlerin cinsiyetine, kıdemine, eğitim durumuna, yaşa, okulda çalışma süresine ve medeni durum değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermekte midir?” şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin görüşlerine göre çözümlenmesi amacıyla ortalama ve standart değerleri hesaplanmış ve bu çözümler yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

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

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
İdealleştirilmiş Etki	3.91	.82
İlham Verici Güdüleme	3.82	.86
Entelektüel Uyarım	3.47	.89
Bireysel Destek	3.17	.91
Dönüşümcü Liderlik Toplam	3.59	.82

Tablo 15’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleriyle ilgili görüşleri yüksek düzeydedir (*Ort.* = 3.59; *Ss.* = .82). Bu görüşleri alt boyutlarına göre incelediğimizde “İdealleştirilmiş Etki” alt boyutunun alt boyutlar arasında en yüksek değere sahip olduğu görülmektedir (*Ort.* = 3.91; *Ss.* = .82). “Telkinle Güdüleme” (*Ort.* = 3.82;

Ss. = .86) ve “Entelektüel Uyarım” (Ort. = 3.47; Ss. = .89) alt boyutlarının da yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında en düşük değerin “Kişiselleştirilmiş İlgisi” alt boyutunda olduğu gözlenmektedir (Ort. = 3.17; Ss. = .91).

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş, okulda çalışma süresi ve medeni durum değişkenlerine göre verilerin çözümlenmesi ANOVA testi ve t-testi kullanılarak yapılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

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

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İdealleştirilmiş Etki	Kadın	338	3.83	8.59	515	-3.274	.001
	Erkek	179	4.07	7.17			
İlham Verici Güdüleme	Kadın	338	3.70	9.09	515	-4.453	.000
	Erkek	179	4.04	7.10			
Entelektüel Uyarım	Kadın	338	3.37	9.48	515	-3.268	.001
	Erkek	179	3.64	7.49			
Bireysel Destek	Kadın	338	3.03	9.69	515	-4.666	.000
	Erkek	179	3.42	7.25			
Dönüşümcü Liderlik Toplam	Kadın	338	3.57	9.00	515	-4.137	.000
	Erkek	179	3.89	6.97			

*p<.05

Tablo 16’da okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre fark gösterip göstermediğine ilişkin t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyeti okul müdürlerinin

dönüşümcü liderlik özelliklerinin idealleştirilmiş etki ($t_{(515)} = -3.274, p < .05$), ilham verici güdüleme ($t_{(515)} = -4.453, p < .05$), entelektüel uyarım ($t_{(515)} = -3.268, p < .05$) ve bireysel destek ($t_{(515)} = -4.666, p < .05$) boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yaratmaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin cinsiyetinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir ($t_{(515)} = -4.137, p < .05$).

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “yaş” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	F	p	Farkın Kaynağı
İdealleştirilmiş İlgi	20-29	142	4.17	6.27	19.37	.000	20-29
	30-39	190	4.03	7.55			30-39
	40-49	99	3.73	8.83			40-49
	50 ve üzeri	86	3.43	9.21			50 ve üzeri
	Toplam	517	3.91	8.20			
İlham Verici Güdüleme	20-29	142	4.12	6.07	23.43	.000	20-29
	30-39	190	3.96	7.16			30-39
	40-49	99	3.54	10.01			40-49
	50 ve üzeri	86	3.31	10.05			50 ve üzeri
	Toplam	517	3.82	8.61			
Entelektüel Uyarım	20-29	142	3.76	6.80	20.69	.000	20-29
	30-39	190	3.61	7.27			30-39
	40-49	99	3.23	10.65			40-49
	50 ve üzeri	86	2.95	10.33			50 ve üzeri
	Toplam	517	3.47	8.93			

Bireysel Destek	20-29	142	3.53	6.19	27.85	.000	20-29
	30-39	190	3.32	7.55			30-39
	40-49	99	2.88	10.98			40-49
	50 ve üzeri	86	2.58	10.17			50 ve üzeri
	Toplam	517	3.17	9.10			
Dönüşümcü Liderlik	20-29	142	3.99	6.08	25.57	.000	20-29
	30-39	190	3.82	7.09			30-39
	40-49	99	3.43	9.91			40-49
	50 ve üzeri	86	3.15	9.69			50 ve üzeri
	Toplam	517	3.68	8.49			

* $p < .05$

Tablo 17’de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin yaşına göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin yaşı okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin idealleştirilmiş etki ($F_{(3-513)} = 19.369$, $p < .05$), ilham verici güdüleme ($F_{(3-513)} = 23.437$, $p < .05$), entelektüel uyarım ($F_{(3-513)} = 20.693$, $p < .05$) ve bireysel destek ($F_{(3-513)} = 27.854$, $p < .05$) boyutlarında anlamlı farklılık yaratmaktadır.

İdealleştirilmiş etki boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucunda, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlham verici güdüleme boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Entelektüel uyarım boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik

özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bireysel destek boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre ise, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 30-39, 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin yaşının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir ($F_{(3-513)} = 25.566$, $p < .05$). Bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	F	p	Farkın Kaynağı
İdealleştirilmiş İlgisi	1-5 yıl	158	4.15	6.40	12.92	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	124	4.10	7.09			6-10 yıl
	11-15 yıl	55	3.90	8.41			11-15 yıl
	16-20 yıl	47	3.82	9.15			16-20 yıl
	21-25 yıl	49	3.56	8.49			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	84	3.43	9.24			26 yıl ve üzeri

	Toplam	517	3.91	8.20			
İlham Verici Gdleme	1-5 yıl	158	4.09	6.12	15.67	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	124	4.05	6.67			6-10 yıl
	11-15 yıl	55	3.80	8.34			11-15 yıl
	16-20 yıl	47	3.61	10.64			16-20 yıl
	21-25 yıl	49	3.40	9.76			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	84	3.31	9.99			26 yıl ve zeri
	Toplam	517	3.82	8.61			
Entelektüel Uyarım	1-5 yıl	158	3.72	6.78	12.84	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	124	3.67	7.03			6-10 yıl
	11-15 yıl	55	3.52	7.96			11-15 yıl
	16-20 yıl	47	3.32	11.58			16-20 yıl
	21-25 yıl	49	3.13	9.93			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	84	2.94	10.36			26 yıl ve zeri
	Toplam	517	3.47	8.93			
Bireysel Destek	1-5 yıl	158	3.49	6.17	18.30	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	124	3.41	7.37			6-10 yıl
	11-15 yıl	55	3.20	8.19			11-15 yıl
	16-20 yıl	47	2.96	11.67			16-20 yıl
	21-25 yıl	49	2.76	10.36			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	84	2.55	10.16			26 yıl ve zeri
	Toplam	517	3.17	9.10			
Dnm Liderlik Toplam	1-5 yıl	158	3.96	6.15	16.68	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	124	3.91	6.74			6-10 yıl
	11-15 yıl	55	3.70	7.91			11-15 yıl
	16-20 yıl	47	3.52	10.46			16-20 yıl
	21-25 yıl	49	3.29	9.37			21-25 yıl

26 yıl ve üzeri	84	3.14	9.70	26 yıl ve üzeri
	517	3.68	8.49	
Toplam				

* $p < .05$

Tablo 18’de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin mesleki kıdemine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmektedir. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemi okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin idealleştirilmiş etki ($F_{(5-511)} = 12.922, p < .05$), ilham verici güdüleme ($F_{(5-511)} = 15.673, p < .05$), entelektüel uyarım ($F_{(5-511)} = 12.848, p < .05$) ve bireysel destek ($F_{(5-511)} = 18.304, p < .05$) boyutlarında anlamlı farklılık yaratmaktadır.

İdealleştirilmiş etki boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, mesleğinde 1-5 ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlham verici güdüleme boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, mesleğinde 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 16-20, 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Entelektüel uyarım boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, mesleğinde 1-5 ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bireysel destek boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre ise, mesleğinde 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 16-20, 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin mesleki kıdeminin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir ($F_{(5-511)} = 16.676, p < .05$). Bu farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, mesleğinde 1-5 ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin “son eğitim durumu” değişkenine göre *t*-testi sonuçları Tablo 19’da gösterilmektedir.

Tablo 19

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İdealleştirilmiş İlgil	Lisans	451	3.94	8.05	515	1.824	.069
	Lisans Üstü	66	3.74	9.04			
İlham Verici Güdöleme	Lisans	451	3.84	8.38	515	1.636	.102
	Lisans Üstü	66	3.65	9.97			
Entelektüel Uyarım	Lisans	451	3.49	8.70	515	1.323	.186
	Lisans Üstü	66	3.33	10.31			
Bireysel Destek	Lisans	451	3.19	8.86	515	1.541	.124
	Lisans Üstü	66	3.01	10.56			
Dönüşümcü Liderlik Toplam	Lisans	451	3.71	8.28	515	1.659	.098
	Lisans Üstü	66	3.53	9.74			

**p*<.05

Tablo 19’da okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin son eğitim durumlarına göre fark gösterip göstermediğine yönelik *t*-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin son eğitim durumları okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin idealleştirilmiş etki ($t_{(515)} = 1.824$, *p*>.05), ilham verici güdüleme ($t_{(515)} = 1.636$, *p*>.05), entelektüel uyarım ($t_{(515)} = 1.323$, *p*>.05) ve bireysel destek ($t_{(515)} = 1.545$, *p*>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin son eğitim durumlarının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($t_{(515)} = 1.659$, *p*>.05).

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin “okulda çalışma süresi” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	F	p	Farkın Kaynağı
İdealleştirilmiş İlgil	1-5 yıl	238	3.98	8.10	6.752	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	147	3.98	7.63			6-10 yıl
	11-15 yıl	39	4.07	6.16			11-15 yıl
	16-20 yıl	30	3.95	8.99			16-20 yıl
	21-25 yıl	25	3.34	8.73			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	38	3.39	8.83			26 yıl ve üzeri
	Toplam	517	3.91	8.20			
İlham Verici Güdöleme	1-5 yıl	238	3.88	8.69	8.061	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	147	3.90	7.09			6-10 yıl
	11-15 yıl	39	4.02	6.13			11-15 yıl
	16-20 yıl	30	3.87	9.22			16-20 yıl
	21-25 yıl	25	3.03	10.69			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	38	3.33	9.81			26 yıl ve üzeri
	Toplam	517	3.82	8.61			
Entelektüel Uyarım	1-5 yıl	238	3.55	9.01	5.830	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	147	3.51	7.69			6-10 yıl
	11-15 yıl	39	3.68	5.95			11-15 yıl
	16-20 yıl	30	3.45	9.50			16-20 yıl
	21-25 yıl	25	2.81	10.72			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	38	3.02	10.79			26 yıl ve üzeri
	Toplam	517	3.47	8.93			
Bireysel Destek	1-5 yıl	238	3.28	8.83	9.124	.000	1-5 yıl

	6-10 yıl	147	3.23	8.33			6-10 yıl
	11-15 yıl	39	3.38	6.56			11-15 yıl
	16-20 yıl	30	3.20	9.03			16-20 yıl
	21-25 yıl	25	2.33	11.01			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	38	2.60	10.08			26 yıl ve üzeri
	Toplam	517	3.17	9.10			
Dönüşümcü Liderlik	1-5 yıl	238	3.77	8.48	8.184	.000	1-5 yıl
Toplam	6-10 yıl	147	3.74	7.37			6-10 yıl
	11-15 yıl	39	3.89	5.77			11-15 yıl
	16-20 yıl	30	3.71	9.05			16-20 yıl
	21-25 yıl	25	2.96	10.00			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	38	3.17	9.63			26 yıl ve üzeri
	Toplam	517	3.17	8.49			

* $p < .05$

Tablo 20’de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre fark gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin okulda çalışma süreleri okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin idealleştirilmiş etki ($F_{(5-511)} = 6.752, p < .05$), ilham verici güdüleme ($F_{(5-511)} = 8.061, p < .05$), entelektüel uyarım ($F_{(5-511)} = 5.830, p < .05$) ve bireysel destek ($F_{(5-511)} = 9.124, p < .05$) boyutlarında anlamlı farklılık yaratmaktadır.

İdealleştirilmiş etki boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Hochberg post hoc analizi sonucuna göre, buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

İlham verici güdüleme boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul

müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, buldukları okulda 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Entelektüel uyarım boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, buldukları okulda 1-5 ve 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, buldukları okulda 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Bireysel destek boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre ise, buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, buldukları okulda 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir ($F_{(5-511)} = 8.184, p < .05$). Bu farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “medeni durum” değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
İdealleştirilmiş İlgil	Bekar	157	3.93	8.15	515	.389	.697
	Evli	360	3.90	8.23			
İlham Verici Güdöleme	Bekar	157	3.85	8.75	515	.635	.526
	Evli	360	3.80	8.55			
Entelektöel Uyarım	Bekar	157	3.49	8.49	515	.425	.671
	Evli	360	3.46	9.12			
Bireysel Destek	Bekar	157	3.26	8.61	515	1.450	.148
	Evli	360	3.13	9.30			
Dönüşümcü Liderlik Toplam	Bekar	157	3.73	8.32	515	.775	.439
	Evli	360	3.67	8.57			

* $p < .05$

Tablo 21’de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre fark gösterip göstermediğine yönelik t-testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin medeni durumu okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin idealleştirilmiş etki ($t_{(515)} = .389$, $p > .05$), ilham verici güdüleme ($t_{(515)} = .635$, $p > .05$), entelektöel uyarım ($t_{(515)} = .425$, $p > .05$) ve bireysel destek ($t_{(515)} = 1.450$, $p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin medeni durumunun okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($t_{(515)} = .775$, $p > .05$).

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu alt bölümünde çalışmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin çözümlenmiştir. Bu bağlamda elde

edilen görüşlerin ortalama ve standart değerleri hesaplanmış ve bu çözümler yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili görüşleri. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve alt boyutlarına yönelik görüşlerinin standart sapma ve aritmetik ortalama puanları Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşlarıyla İlgili Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Boyutlar	Ortalama	Standart Sapma
Okul Bağlılığı	1.33	.20
Öğretim Yeterliği	1.51	.12
Öznel İyi Oluş Toplam	2.85	.27

Tablo 22’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili görüşleri yüksek düzeydedir (*Ort.* = 2.85; *Ss.* = .27). Bu görüşleri alt boyutlarına göre incelediğimizde “Okul Bağlılığı” alt boyutunun diğer alt boyuta göre daha düşük değere sahip olduğu görülmektedir (*Ort.* = 1.33; *Ss.* = .20). “Öğretim Yeterliği” alt boyutunun daha yüksek değere sahip olduğu görülmektedir (*Ort.* = 1.51; *Ss.* = .12).

Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş, okulda çalışma süresi ve medeni durum değişkenlerine göre verilerin çözümlenmesi ANOVA testi ve t-testi kullanılarak yapılmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Okul Bağlılığı	Kadın	338	3.31	0.54	515	-2.073	.039
	Erkek	179	3.41	0.46			
Öğretim Yeterliği	Kadın	338	3.78	0.32	515	-.869	.385
	Erkek	179	3.81	0.31			
Öznel İyi Oluş Toplam	Kadın	338	3.55	0.36	515	-1.943	.053
	Erkek	179	3.61	0.32			

* $p < .05$

Tablo 23'te öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının cinsiyet değişkenine göre fark gösterip göstermediğine yönelik *t*-testi sonuçları sunulmaktadır. Buna göre öğretmenlerin cinsiyeti öznel iyi oluşlarının okul bağlılığı ($t_{(515)} = -2.073$, $p < .05$) boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yaratmaktayken, öğretim yeterliği ($t_{(515)} = -.869$, $p > .05$) boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin cinsiyetinin öznel iyi oluşlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($t_{(515)} = -1.943$, $p > .05$).

Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “yaş” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	F	p	Farkın Kaynağı
Okul Bağlılığı	20-29	142	3.30	0.46	1.044	.373	
	30-39	190	3.33	0.47			
	40-49	99	3.39	0.60			
	50 ve üzeri	86	3.40	0.57			
	Toplam	517	3.34	0.51			

Öğretim Yeterliği	20-29	142	3.84	0.26	7.408	.000	20-29
	30-39	190	3.83	0.29			30-39
	40-49	99	3.70	0.36			40-49
	50 ve üzeri	86	3.71	0.38			50 ve üzeri
	Toplam	517	3.79	0.32			
Öznel İyi Oluş Toplam	20-29	142	3.57	0.31	.311	.818	
	30-39	190	3.58	0.32			
	40-49	99	3.54	0.40			
	50 ve üzeri	86	3.56	0.39			
	Toplam	517	3.57	0.34			

* $p < .05$

Tablo 24'te öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yaş değişkenine göre fark gösterip göstermediğine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin yaşı okul müdürlerinin öznel iyi oluşlarının okul bağlılığı ($F_{(3-513)} = 1.044$, $p > .05$) boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmazken, öğretim yeterliği ($F_{(3-513)} = 7.408$, $p < .05$) boyutunda anlamlı farklılık yaratmaktadır. Ölçeğin genelinde de yaş değişkeninin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($F_{(3-513)} = .311$, $p > .05$).

Öğretim yeterliği boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “mesleki kıdem” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluş ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	F	p	Farkın Kaynağı
Okul Bağlılığı	1-5 yıl	158	3.30	0.45	2.187	.054	
	6-10 yıl	124	3.30	0.44			
	11-15 yıl	55	3.41	0.56			
	16-20 yıl	47	3.28	0.69			
	21-25 yıl	49	3.54	0.46			
	26 yıl ve üzeri	84	3.38	0.58			
	Toplam	517	3.35	0.51			
Öğretim Yeterliği	1-5 yıl	158	3.86	0.24	5.327	.000	1-5 yıl
	6-10 yıl	124	3.84	0.30			16-20 yıl
	11-15 yıl	55	3.77	0.33			26 yıl ve üzeri
	16-20 yıl	47	3.68	0.36			
	21-25 yıl	49	3.70	0.35			
	26 yıl ve üzeri	84	3.71	0.38			
	Toplam	517	3.79	0.32			
Öznel İyi Oluş Toplam	1-5 yıl	158	3.58	0.30	.983	.427	
	6-10 yıl	124	3.57	0.30			
	11-15 yıl	55	3.59	0.39			
	16-20 yıl	47	3.48	0.44			
	21-25 yıl	49	3.62	0.33			
	26 yıl ve üzeri	84	3.54	0.40			
	Toplam	517	3.57	0.34			

* $p < .05$

Tablo 25'te öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının mesleki kıdem değişkenine göre fark gösterip göstermediğine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki kıdemi öznel iyi oluşlarının okul bağlılığı ($F_{(5-511)} = 2.187$, $p > .05$) boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmazken,

öğretim yeterliği ($F_{(5-511)} = 5.327, p < .05$) boyutunda anlamlı farklılık yaratmaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin mesleki kıdeminin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($F_{(5-511)} = .983, p > .05$).

Öğretim yeterliği boyutundaki farklılığın nereden kaynakladığını bulmak amacıyla yapılan Games-Howell post hoc analizi sonucuna göre, mesleğinde 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının mesleğinde 16-20 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “son eğitim durumu” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 26’da gösterilmektedir.

Tablo 26

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Okul Bağlılığı	Lisans	451	3.34	0.51	515	-.738	.461
	Lisans Üstü	66	3.39	0.51			
Öğretim Yeterliği	Lisans	451	3.79	0.32	515	.242	.809
	Lisans Üstü	66	3.78	0.32			
Öznel İyi Oluş Toplam	Lisans	451	3.57	0.34	515	-.437	.663
	Lisans Üstü	66	3.59	0.35			

* $p < .05$

Tablo 26’da öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının son eğitim durumlarına göre fark gösterip göstermediğine yönelik t-testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin son eğitim durumları öznel iyi oluşlarının okul bağlılığı ($t_{(515)} = -.738, p > .05$) ve öğretim yeterliği ($t_{(515)} = .242, p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin son eğitim durumlarının öznel iyi oluşlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($t_{(515)} = -.437, p > .05$).

Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “okulda çalışma süresi” değişkenine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Okulda Çalışma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	F	p	Farkın Kaynağı
Okul Bağlılığı	1-5 yıl	238	3.30	0.53	2.831	.016	1-5 yıl
	6-10 yıl	147	3.31	0.47			6-10 yıl
	11-15 yıl	39	3.52	0.43			11-15 yıl
	16-20 yıl	30	3.58	0.60			16-20 yıl
	21-25 yıl	25	3.36	0.48			21-25 yıl
	26 yıl ve üzeri	38	3.40	0.54			26 yıl ve üzeri
	Toplam	517	3.35	0.51			
Öğretim Yeterliği	1-5 yıl	238	3.80	0.30	.402	.847	
	6-10 yıl	147	3.79	0.34			
	11-15 yıl	39	3.76	0.31			
	16-20 yıl	30	3.78	0.36			
	21-25 yıl	25	3.73	0.37			
	26 yıl ve üzeri	38	3.83	0.30			
	Toplam	517	3.79	0.32			
Öznel İyi Oluş Toplam	1-5 yıl	238	3.55	0.35	1.350	.242	
	6-10 yıl	147	3.55	0.33			
	11-15 yıl	39	3.64	0.30			
	16-20 yıl	30	3.68	0.41			
	21-25 yıl	25	3.55	0.35			
	26 yıl ve üzeri	38	3.62	0.35			
	Toplam	517	3.57	0.34			

* $p < .05$

Tablo 27’de öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının okulda çalışma sürelerine göre fark gösterip göstermediğine yönelik tek yönlü varyans analizi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin okulda çalışma süreleri öznel iyi oluşlarının okul bağlılığı ($F_{(5-511)} = 2.831, p < .05$) boyutunda anlamlı farklılık yaratmaktayken, öğretim yeterliği ($F_{(5-511)} = .402, p > .05$) boyutunda anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($F_{(5-511)} = 1.350, p > .05$).

Okul bağlılığı boyutundaki farklılığın nereden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Hochberg post hoc analizi sonucuna göre, buldukları okulda 11-15 ve 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 1-5, 6-10, 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ortaokul öğretmenlerinin öznel iyi oluş ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin “medeni durum” değişkenine göre *t*-testi sonuçları Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Alt-Boyutlarıyla İlgili Görüşlerin Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Alt-Grup	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Okul Bağlılığı	Bekar	157	3.31	0.46	515	-1.109	.268
	Evli	360	3.36	0.53			
Öğretim Yeterliği	Bekar	157	3.81	0.31	515	.782	.435
	Evli	360	3.78	0.32			
Öznel İyi Oluş Toplam	Bekar	157	3.56	0.33	515	-.463	.644
	Evli	360	3.57	0.35			

* $p < .05$

Tablo 28’de öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının medeni durum değişkenine göre fark gösterip göstermediğine yönelik *t*-testi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre öğretmenlerin medeni durumu öznel iyi oluşlarının okul bağlılığı ($t_{(515)} = -1.109, p > .05$) ve öğretim yeterliği ($t_{(515)} = .782, p > .05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin medeni

durumunun öznel iyi oluşlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir ($t_{(515)} = -.463, p > .05$).

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ile Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu kısımda okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin alt boyutları olan idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek ile öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutları olan okul bağlılığı ve öğretim yeterliği arasındaki ilişkiye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 29

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri ve Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları Arasındaki İlişkiye İlişkin Korelasyon Sonuçları

Alt Boyutlar		1	2	3	4	5	6
1. İdealleştirilmiş Etki	<i>r</i>	1	.871**	.829**	.836**	.461**	.338**
	<i>p</i>	.	.000	.000	.000	.000	.000
2. İlham Verici Güdüleme	<i>r</i>	.871**	1	.892**	.884**	.440**	.303**
	<i>p</i>	.000	.	.000	.000	.000	.000
3. Entelektüel Uyarım	<i>r</i>	.829**	.892**	1	.901**	.460**	.283**
	<i>p</i>	.000	.000	.	.000	.000	.000
4. Bireysel Destek	<i>r</i>	.836**	.884**	.901**	1	.494**	.302**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.	.000	.000
5. Okul Bağlılığı	<i>r</i>	.461**	.440**	.460**	.494**	1	.341**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.	.000
6. Öğretim Yeterliği	<i>r</i>	.338**	.303**	.283**	.302**	.341**	1
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.

*N=517; ** $p < .01$*

Tablo 29'da okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiye yönelik Pearson korelasyon analizi sonuçları bulunmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin idealleştirilmiş etkileri ($r = .461, p < .05$), ilham verici güdüleme ($r = .440, p < .05$), entelektüel uyarım ($r = .460, p < .05$) ve bireysel destekleri ($r = .494, p < .05$) ile öğretmenlerin okul bağlılığı arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Bu, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi davranışları sergiledikçe öğretmenlerin okula bağlılığını orta düzeyde arttırdığını göstermektedir.

Bununla birlikte, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etkileri ($r = .338, p < .05$), ilham verici güdüleme ($r = .303, p < .05$), entelektüel uyarım ($r = .283, p < .05$) ve bireysel destekleri ($r = .302, p < .05$) ile öğretmenlerin öğretim yeterliği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi davranışları sergiledikçe öğretmenlerin öğretim yeterliğini düşük düzeyde de olsa arttırdığı sonucunu vermektedir.

Çoklu regresyon analizi ile okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutları olan okul bağlılığı ve öğretim yeterliği üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Tablo 30

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Okula Bağlılığı Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit*	2.341	.101		23.282	.000		
İdealleştirilmiş Etki	.126	.051	.201	2.470	.014	.461	.109
İlham Verici Güdüleme	-.078	.061	-.131	-1.278	.202	.440	-.056
Entelektüel Uyarım	.038	.057	.067	.667	.505	.460	.029
Bireysel Destek	.193	.050	.381	3.874	.000	.494	.169

*Okula Bağlılık – (Bağımlı Değişken) Sabit

* $R = .504, R^2 = .254, F_{(4-512)} = 43.547, p < .001$

Tablo 30'da okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan okul bağlılığı üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır. Analiz sonucunda, $F_{(4-512)} = 43.547, p < .001$, ve öğretmenlerin okula bağlılığındaki varyansın %24.8'inin ($R^2_{adjusted} = .248$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre, idealleştirilmiş etki öğretmenlerin okula bağlılığını olumlu ve anlamlı olarak

yordamaktadır ($\beta=.201$, $t_{(512)}=2.470$, $p=0.014$, $pr^2=.012$). Ayrıca, bireysel destek öğretmenlerin okula bağlılığını olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta=.381$, $t_{(512)}=3,874$, $p=0.000$, $pr^2=.029$). Ancak, ilham verici güdüleme ($\beta=-.131$, $t_{(512)}=-1.278$, $p=0.202$, $pr^2=.003$) ve entelektüel uyarım ($\beta=.067$, $t_{(512)}=.667$, $p=0.505$, $pr^2=.001$) öğretmenlerin okula bağlılığını anlamlı olarak yordamamaktadır.

Tablo 31

Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öğretim Yeterliği Üzerindeki Etkisine İlişkin Çoklu-Regresyon Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit*	3.289	.068		48.404	.000		
İdealleştirilmiş Etki	.114	.034	.296	3.334	.001	.338	.146
İlham Verici Güdüleme	.007	.041	-.020	.176	.860	.303	.008
Entelektüel Uyarım	-.026	.039	-.072	-.659	.510	.283	-.029
Bireysel Destek	.032	.034	.102	.953	.341	.302	.042

*Öğretim Yeterliği – (Bağımlı Değişken) Sabit

* $R= .341$, $R^2=.116$, $F_{(4-512)}=16.875$, $p<.001$

Tablo 31’de okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutlarının öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan öğretim yeterliği üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi sonuçları bulunmaktadır. Analiz sonucunda, $F_{(4-512)}=16.875$, $p<.001$, ve öğretmenlerin öğretim yeterliğindeki varyansın %11’inin ($R^2_{adjusted}=.110$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Buna göre, idealleştirilmiş etki öğretmenlerin öğretim yeterliğini olumlu ve anlamlı olarak yordamaktadır ($\beta=.296$, $t_{(512)}=3.334$, $p=0.001$, $pr^2=.021$). Ancak, ilham verici güdüleme ($\beta=-.020$, $t_{(512)}=.176$, $p=0.860$, $pr^2=.001$), entelektüel uyarım ($\beta=-.072$, $t_{(512)}=-.659$, $p=0.510$, $pr^2=.001$) ve bireysel destek ($\beta=.102$, $t_{(512)}=.953$, $p=0.341$, $pr^2=.002$) öğretmenlerin öğretim yeterliğini anlamlı olarak yordamamaktadır.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde; mevcut araştırma kapsamında okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin elde edilen bulgular araştırma problemlerinin sırasına göre ilgili literatür çerçevesinde tartışılmış ve bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının desteklenmesi ve geliştirilmesine yönelik uygulayıcılar ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin okul müdürlerini rol model olarak gördüklerini, okul müdürlerinin öğretmenlerde güven uyandırmak, motivasyon ve amaç duygusu oluşturmak, yaratıcılığı desteklemek, bireysel ihtiyaçları dikkate almak, destek vermek gibi davranışları yüksek düzeyde yaptıklarını göstermektedir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini boyutları bakımından ele aldığımızda en yüksek düzeyin “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda olduğu gözlemlenmiştir. Bir başka deyişle, öğretmenler en çok “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda dönüşümcü liderliği algılamaktadırlar. Bu bulgu, okul müdürlerinin karizmatik olduğunu, öğretmenlerin okul müdürlerini rol model aldığını ve müdürleriyle aralarında bir güven ilişkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu durumu, “İlham Verici Güdüleme” ve “Entelektüel Uyarım” boyutları takip etmektedir. Bu iki boyutun da değerlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, okul müdürlerinin öğretmenlerde vizyon ve amaç duygusu oluşturduğunu, motive ettiklerini ve problemlerin çözümünde öğretmenlerin de fikirlerine danışarak, yaratıcılıklarını desteklediğini gösterebilir. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında en düşük değer “Bireysel Destek” boyutunda olduğu gözlenmektedir. Bu bulgunun sebebi okul müdürlerinin her bir öğretmenin bireysel ihtiyaçlarını ve isteklerini fark edememiş olması veya bu istek ve ihtiyaçları yeterince karşılayamamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Benzer şekilde Yıldız (2019), öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarıyla ilgili en yüksek değeri “İdealleştirilmiş Etki” alt boyutunda bulmuştur. “Telkinle Güdüleme (İlham Verici

Güdüleme)” ve “Entelektüel Uyarım” alt boyutlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Canbaz (2019), çalışmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik algılarını tüm boyutlarda “yüksek” düzeyde bulmuştur. Kahya (2020), çalışmasında en yüksek değeri “İdeal Etki” boyutunda bulmuştur. Benzer şekilde diğer alt boyutların değerini de yüksek bulmuştur. Bu bulguların Yıldız (2019), Canbaz (2019) ve Kahya’nın (2020) çalışmalarındaki bulgularla örtüştüğü söylenebilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş, okulda çalışma süresi ve medeni durum değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği gözlenmektedir. Ancak, öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin “İdealleştirilmiş Etki”, “İlham Verici Güdüleme”, “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek” boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir. Ölçeğin genelinde de erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Töremen ve Yasan (2010), “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek” boyutlarında erkek öğretmenlerin yanıtları ile kadın öğretmenlerin yanıtları arasında farklılık bulunduğunu gözlemlemiş, erkek öğretmenlerin sıklıkla katılırken, kadın öğretmenlerin ara sıra düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. “Bireysel Destek” boyutunda ise, hem kadın hem erkek öğretmenlerin ara sıra düzeyde katıldıklarını ancak seviye aralarında farklılık olduğunu gözlemlemişler, bu duruma araştırmanın yapıldığı ilköğretim okul yöneticilerinin tümünün erkek olmasının sebebiyet vermiş olabileceğini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre erkek öğretmenlerin okul müdürleri hakkında daha olumlu bir düşünceye sahip oldukları, okul müdürlerini örnek aldıkları, daha çok güvendikleri ve düşüncelerini daha rahat ifade ettikleri söylenebilir. Aynı zamanda kadın ve erkek öğretmenlerin

okul müdürlerinden beklentilerinin farklı olduğunu ve kadın öğretmenlerin müdürlerinden daha çok destek beklediğini düşünebiliriz. Buna göre erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin “Dönüşümcü Liderlik” davranışlarını yeterli bulduklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin yaş değişkeninin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik zelliklerinin “İdealleştirilmiş Etki”, “İlham Verici Gdleme”, “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek” boyutlarında anlamlı farklılık yaratmakta olduğu görülmektedir. “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre yaşı nispeten daha genç olan öğretmenlerin okul müdürlerini daha fazla rol model aldıklarını ve onlara benzemeye çalıştıklarını söyleyebiliriz. 40-49 ve 50 yaş aralığında olan öğretmenler mesleki anlamda herhangi bir rol modele ihtiyaç duymuyor olabilirler. “İlham Verici Gdleme” boyutunda 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre yaşı nispeten daha genç olan öğretmenlerin amaç ve motivasyon duygusuna ihtiyaç duydıkları söylenebilir. Ancak, 40-49 ve 50 yaş aralığındaki öğretmenler mesleki amaçlarını tamamlamış olabilirler. “Entelektüel Uyarım” boyutunda 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguyu yaşı nispeten daha genç olan öğretmenlerin daha yaratıcı ve yenilikçi olmaları ve problem üzümlerinde daha fazla katkı sağlamak istedikleri şeklinde açıklayabiliriz. “Bireysel Destek” boyutunda ise, 20-29 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 30-39, 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Aynı zamanda, 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguyu mesleğinde nispeten daha genç olan öğretmenlerin daha yüksek seviyede başarıya ulaşmak ve bu bağlamda okul müdürlerinden

kendilerine daha fazla bireysel destek göstermelerini istedikleri şekilde açıklayabiliriz.

Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin yaş değişkeninin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılama düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Buna göre, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda yaş değişkeninin okul müdürlerinin algılanan dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik bir farklılığa neden olduğu söylenebilir. Bu sonuca göre, okul müdürlerinin 20-29 ve 30-39 yaş arasındaki öğretmenler üzerinde yaşı nispeten daha büyük öğretmenlere oranla dönüşümcü liderlik davranışları bakımından daha fazla etkili oldukları söylenebilir. Yaşı nispeten daha genç olan öğretmenler okul müdürlerinin kendilerini yönlendirmelerine ve desteklemelerine daha çok ihtiyaç duyuyor olabilirler. Bunun nedeni mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlerin okul müdürlerinin talimatlarına karşı daha olumlu ve esnek olmaları, müdürlerinden daha fazla mesleki anlamda rehberlik görmeleri ve müdürlerinin istek ve beklentilerini karşılamaları olabilir. Bilir (2007), “İlham Verici Motivasyon (İlham Verici Güdüleme)” boyutunda 31-40 yaş ile 41-50 yaş arasında olan katılımcıların lehine sonuçlar bulmuştur. “Bireysel İlgi (Bireysel Destek)” boyutunda ise, 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 21-30 yaş ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere oranla okul müdürlerinin bireysel ilgi davranışını daha fazla algılamakta olduklarını belirtmiştir. Bu bulgu, 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutumlarını daha yüksek bulması bakımından Bilir’in (2007) araştırmasıyla çelişmektedir. Buna göre, yaş azaldıkça öğretmenlerin algıladıkları dönüşümcü liderlik davranışlarına yönelik tutumun arttığı görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri “İdealleştirilmiş Etki”, “İlham Verici Güdüleme”, “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek” boyutlarında anlamlı farklılık yaratmaktadır. “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda mesleğinde 1-5 ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 11-

15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, mesleklerinde nispeten daha genç olan öğretmenlerin mesleki anlamda farklı beklenti ve isteklerinin olduğu şeklinde açıklanabilir. Buna göre, yeni başlayan öğretmenlerin mesleğinde daha yüksek deneyime sahip olan öğretmenlere göre beklentileri daha düşük olabilir. “İlham Verici Güdüleme” boyutunda mesleğinde 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 16-20, 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguyu mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlerin müdürlerinin sağladığı destek ve motivasyondan, kendilerine karşı göstermiş oldukları teşvik edici tutumlarından mesleğinde daha deneyimli öğretmenlere göre yeterli buldukları şeklinde açıklayabiliriz. Mesleğinde deneyimi daha fazla olan öğretmenler ise, mesleki anlamda müdürlerinden kendilerini motive etmelerine veya ilham verme durumuna ihtiyaç duymuyor olabilirler.

“Entelektüel Uyarım” boyutunda, mesleğinde 1-5 ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Safia (2020), çalışmasında “Entelektüel Uyarım” alt boyutunda 1-5 yıl grubunun diğer gruplara göre lehine anlamlı düzeyde fark olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlerin kendilerini geliştirecek mesleki bilgi ve beceriye daha fazla ihtiyaç duymalarıyla açıklanabilir. Bu bağlamda mesleğinde yeni olan

öğretmenlerin okul müdürlerinden eski yöntemleri sorgulama ve yaratıcı fikirler üretme konusunda daha çok destek gördükleri söylenebilir.

“Bireysel Destek” boyutunda ise, mesleğinde 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 16-20, 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Son olarak, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılama düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Buna göre, mesleğinde 1-5 ve 6-10 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Benzer şekilde Avcı (2005), araştırmasında 0-1 yıl kıdem ile 3-5 yıl kıdem aralığında olan öğretmenlerin anlamlı farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Ancak, ilgili literatür incelendiğinde yapılan diğer araştırmalarla farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir. Yüksel (2015), yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma düzeylere yönelik görüşlerinin “Davranış modelleri oluşturma, Entelektüel istek uyandırma ve Yüksek performans beklentilerini gündemde tutma” boyutlarında farklılaşmakta olduğunu belirtmiştir. Canbaz (2019), öğretmenlerin kıdem değişkenine göre idealleştirilmiş etki, telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve dönüşümcü liderliğe yönelik görüşlerinde farklılık göstermediğini ancak, 21 yıl ve üzeri tecrübedeki öğretmenler ile 1-10 yıl arası tecrübedeki öğretmenlerin bireysel destek boyutunda farklılık gösterdiğini belirtmiştir.

Bu bulgulara göre, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin okul müdürlerini diğer deneyimli meslektaşlarına göre daha fazla dönüşümcü lider olarak algıladıkları söylenebilir. Bunun nedeni, okul müdürlerinin mesleğine yeni başlamış öğretmenlere daha fazla yardımcı olmaları, rehberlik etmeleri ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri olabilir. Buna göre, mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin daha idealist ve pozitif tutumlara sahip oldukları, müdürlerinden kendilerine daha fazla rehberlik etmelerini bekledikleri düşünülebilir. Diğer yandan, uzun yıllar mesleğini yapmış öğretmenlerin rehberlik, mesleki gelişim ve okula bağlılık konularında okul müdürlerine daha az ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Öğretmenlerin son eğitim durumu değişkeni okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin son eğitim durumlarının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Benzer şekilde Safia (2020), çalışmasında öğretmenlerin görüşlerinin eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermediğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar okul müdürlerinin herkese eşit davrandığını ve hangi eğitim durumunda olursa olsun öğretmenler üzerinde aynı etkiyi yaratmaları ile açıklanabilir. Bir başka deyişle, okul müdürlerinin tüm öğretmenlerini farklı bireyler olarak görüp, kabul ettiklerini ve bu sayede öğretmenlerin eğitim durumu ne olursa olsun onların beklentilerini karşıladıklarını söyleyebiliriz. Ancak Erdoğanca (2011) çalışmasında tüm boyutlarda istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre, “Karizma (İdealleştirilmiş Etki)” boyutunda ilköğretim mezunlarının puanlarının üniversite mezunlarının puanlarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Lise mezunlarının karizma puanlarının, üniversite mezunlarının karizma puanlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. “Entelektüel Etki (Entelektüel Uyarım)” boyutunda lise mezunlarının entelektüel etki puanlarının, üniversite mezunlarının entelektüel etki puanlarından yüksek olduğunu ifade etmiştir. “Bireysel İlgi (Bireysel Destek)” boyutunda lise mezunlarının, üniversite mezunlarına göre bireysel ilgi puanlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir. “İlham (Telkinle Güdüleme)” boyutunda ise, lise mezunlarının, üniversite mezunlarının ilham puanlarına göre daha yüksek olduğunu, yüksekokul mezunlarının ilham puanlarının, yüksek lisans ve lisans üstü öğrenim görenlerin ilham puanından daha düşük olduğunu ve son olarak üniversite mezunlarının ilham puanlarının,

yüksek lisans ve lisans üstü öğrenim görenlerin ilham puanlarından düşük olduğunu saptamıştır. Erdoğan (2011), bu bulgular doğrultusunda öğrenim düzeyi arttıkça çalışanların dönüşümcü liderlik algılarının da arttığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin okulda çalışma süreleri değişkeni okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin “İdealleştirilmiş Etki”, “İlham Verici Güdüleme”, “Entelektüel Uyarım” ve “Bireysel Destek” boyutlarında anlamlı farklılık yaratmakta olduğu gözlemlenmiştir. “İdealleştirilmiş Etki” boyutunda buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Erdoğan (2011), çalışmasında “Karizma (İdealleştirilmiş Etki)” boyutunda 1-5 yıl arası çalışanların puanlarının 11 yıl ve üzeri çalışanların puanlarına göre daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlerin okul müdürlerini daha fazla rol model aldıkları ve müdürlerinin karizmatik özelliklere sahip olduklarını düşündükleri şeklinde açıklayabiliriz. Mesleki anlamda daha fazla tecrübeye sahip olan öğretmenler kendi potansiyellerinin farkında olup, okul müdürünü rol model almaya ihtiyaç duymuyor olabilirler.

“İlham Verici Güdüleme” boyutunda buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, buldukları okulda 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Canbaz (2019), 6-10 yıl aynı okul müdürü ile çalışan öğretmenlerin, 11 yıl ve üzeri yıl aynı okul müdürü ile çalışan öğretmenlere kıyasla okul müdürlerinin “Telkinle Güdüleme (İlham Verici Güdüleme)” özelliklerini daha fazla algılamakta olduklarını belirtmiştir. Erdoğan (2011) ise, çalışmasında “İlham” boyutunda 1-5 yıl arası çalışanların puanlarının, 11 yıl ve üzeri çalışanların ilham puanlarından yüksek olduğunu ve ayrıca 6-10 yıl arası çalışanların puanlarının, 11 yıl ve üzeri çalışan puanlarından daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin çalışma

süreleri ile dönüşümcü liderlik davranışlarını algılama düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu bulgu, okul müdürlerinin mesleki anlamda nispeten daha yeni öğretmenler üzerinde motivasyon ve amaç duygusu oluşturmalarıyla açıklanabilir. Mesleğinde daha tecrübeli olan 21-25 ve 26 yıl üzerindeki öğretmenlerin ise, mesleki amaçlarını gerçekleştirmiş olmaları nedeniyle artık gerçekleştirilecek mesleki bir amaç duygularının kalmadığı söylenebilir.

“Entelektüel Uyarım” boyutunda buldukları okulda 1-5 ve 6-10 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, buldukları okulda 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, mesleklerinde nispeten daha yeni olan öğretmenlerin mesleki anlamda daha yenilikçi ve yaratıcı fikirlere sahip olmaları ile açıklanabilir. Bu bağlamda mesleklerinde yeni olan öğretmenlerin mesleki anlamda yeniliklere, gelişmelere kendilerine bilgi ve beceri kazandıracak her türlü deneyime daha açık olduklarını söyleyebiliriz.

“Bireysel Destek” boyutunda ise, buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, buldukları okulda 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlerin müdürlerinin desteğine ve mentörlüğüne daha çok ihtiyaç duydukları şeklinde açıklanabilir.

Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Buna göre, buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında

çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguyu, mesleğinde nispeten daha yeni olan öğretmenlerin okul müdürlerinden kendilerini mesleki anlamda desteklemelerine, onlara yol göstermelerine ve zihinsel katkılarını geliştirecek daha fazla becerilere ihtiyaç duyuyor olmalarıyla açıklayabiliriz. Okul müdürleri mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlere daha fazla ilgili davranmaktadırlar ve mesleki gelişimlerine daha fazla katkı sağlamaktadırlar. Bu durum, mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini daha fazla algılamış olmalarına sebebiyet vermiş olabilir. Ancak, mesleğini 21-25 ve 26 yıl üzeri icra etmiş öğretmenler bu anlamda müdürlerinden çok fazla bir beklenti içerisinde olamayabilirler.

Benzer şekilde Aksel (2016), çalışmasında öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri gösterme seviyelerinin okul müdürüyle çalışma süresi ve okul büyüklüğüne bağlı olarak anlamlı bir fark gösterdiğini belirtmiştir. Buna göre, okul müdürleriyle 5 yıl ve üzeri çalışma süresi olan öğretmenlerin 1-2 yıl ve 3-4 yıl olan öğretmenlere göre dönüşümcü liderlik algılarının daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okul müdürleriyle birbirlerini tanımalarından kaynaklı ilişkilerinin güçlendiğini, aralarında güven duygusu oluştuğunu ve dönüşümcü liderlik algılarının da olumlu yönde geliştiğini ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin medeni durumu değişkeni okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin boyutlarında ve ölçeğin genelinde de anlamlı bir farklılık yaratmamakta olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Aksel (2016), öğretmenlerin medeni durumu ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik algılarına yönelik anlamlı bir fark görülmediğini ifade etmiştir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin bekar veya evli olma durumlarının okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılamalarında herhangi bir şekilde etkiye sebebiyet vermediğini söyleyebiliriz.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Durmaz (2020), çalışmasında öğretmenlerin

öznel iyi oluşlarını yüksek düzeyde bulmuştur. Öğretmenlerin öznel iyi oluşlarını boyutları bakımından ele aldığımızda “Okul Bağlılığı” boyutunun “Öğretim Yeterliği” boyutuna göre daha düşük değere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Durmaz’ın (2020) ve Çetin’in (2019) çalışmalarındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Bir başka deyişle, öğretmenler mesleki yeterlilik anlamında kendi düzeylerini daha yüksek değerlendirmişlerdir. Ancak, öğretmenlerin okula bağlılık konusunda öğretim yeterliliği kadar yüksek düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu duruma öğretmenlerin farklı okullarda çalışmaları veya farklı okul müdürleriyle çalışmış olmaları sebebiyet vermiş olabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş, okulda çalışma süresi ve medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu ve medeni durum değişkenleri bakımından anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öznel iyi oluşlarının “Okul Bağlılığı” boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yaratmaktayken, “Öğretim Yeterliği” boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmamakta olduğu görülmüştür. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin cinsiyetinin öznel iyi oluşlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulguların aksine Tuzgöl ve Dost (2010), öznel iyi oluş ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Ancak, Durmaz (2020), benzer şekilde erkek öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin kadın öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. İlhan (2005) ve Tümkeya (2011), erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Diener (1999), kadınların olumlu veya olumsuz duyguları erkeklere göre daha güçlü yaşadıklarını belirtmiştir. Bu duruma içinde yaşadığımız toplumun toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin farklı bakış açıları ve erkeklerin kadınlara göre pek çok alanda daha önemli bir konuma sahip olması sebebiyet vermiş olabilir. Ayrıca,

kadın öğretmenlerin yüklenmiş olduğu annelik, eş ve mesleki rolleri ve yükümlülüklerinin öznel iyi oluş düzeylerini olumsuz anlamda etkilediğini bu bulgunun açıklaması olarak söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öznel iyi oluşları “Okul Bağlılığı” boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmazken, “Öğretim Yeterliği” boyutunda anlamlı farklılık yaratmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin yaş değişkeninin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. “Öğretim Yeterliği” boyutunda 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının, 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu genç öğretmenlerin kendilerini daha iyi hissetmeleri, motivasyonlarının yüksek olması ve iş performanslarını yeterli düzeyde algılamaları ile açıklanabilir. Bu duruma uzun süre mesleğini yapan öğretmenlerin sistemi olduğu gibi kabul etmeleri ve mesleki anlamda bir doyuma ulaştıkları için, yeni bilgi ve donanımına ihtiyaç duymamaları sebebiyet vermiş olabilir. Durmaz (2020), öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmadaki bulgunun aksine 54 yaş ve üzeri yaşa sahip olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin, 24-33 yaş aralığına ve 34-43 yaş aralığına sahip öğretmenlerine göre anlamlı şekilde yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öznel iyi oluşları “Okul Bağlılığı” boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmazken, “Öğretim Yeterliği” boyutunda anlamlı farklılık yaratmakta olduğu görülmüştür. Buna göre, mesleğinde 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının mesleğinde 16-20 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir başka deyişle, mesleğinde nispeten yeni olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri daha yüksek düzeyde olmaktadır. Bu bulgu, özellikle öğretmenlerin mesleklerinde son yıllarına gelmeleri nedeniyle işten doyum sağladıkları ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin daha yüksek olması ile açıklanabilir. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Durmaz (2020), öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu bulmuştur. Ancak, bu çalışmanın bulgusundan farklı olarak 21-25 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ve 26 yıl

ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öznel iyi oluş puanlarının, 1-5 yıl, 6-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Öğretmenlerin son eğitim durumu değişkenine göre öznel iyi oluşlarının “Okul Bağlılığı” ve “Öğretim Yeterliği” boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamakta olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin son eğitim durumlarının öznel iyi oluşlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Dinç (2018), öğretmenlerin öğrenim durumunun öznel iyi oluşları bakımından bir etkisinin olmadığını bulmuştur. Bu bulgu, öğretmenlerin zaten almış oldukları eğitim sayesinde eğitimin durumlarından memnun olmaları, kendilerini mesleki anlamda yeterli görmeleri ve kendi potansiyellerinin farkında olmaları ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre öznel iyi oluşları “Okul Bağlılığı” boyutunda anlamlı farklılık yaratmaktayken, “Öğretim Yeterliği” boyutunda anlamlı farklılık yaratmamakta olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, buldukları okulda 11-15 ve 16-20 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının, buldukları okulda 1-5, 6-10, 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulguya göre, öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça okula bağlılıkları da artmaktadır ve bu durumun öznel iyi oluş düzeylerinin de artmasında etkili olduğu söylenebilir. 1-5 yıl arasındaki öğretmenlerin okula bağlılıkları yeterince oluşmamış olabilir. 21-25 ve 26 yıl üzerindeki öğretmenlerin ise, uzun çalışma hayatından sonra okula bağlılık algılarının değiştiği ve bu durumun kendilerini olumsuz anlamda etkilediği söylenebilir. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin okul müdürlerinin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılık yaratmadığı görülmektedir. Durmaz (2020), öğretmenlerin öznel iyi düzeylerinin okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte olduğunu ve 7-9 yıl aynı okulda görev yapan öğretmenlerin puanlarının, 3 yıldan daha az görev yapan öğretmenlerin puanlarından anlamlı bir şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenlerin medeni durum değişkeni öznel iyi oluşlarının “Okul Bağlılığı” ve “Öğretim Yeterliği” boyutlarında anlamlı bir farklılık yaratmamakta olduğu gözlemlenmiştir. Ölçeğin genelinde de öğretmenlerin medeni durumunun öznel iyi oluşlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Benzer

şekilde Durmaz (2020), öğretmenlerin medeni durum değişkeninin öznel iyi oluş düzeyleri, üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamıştır. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin evli veya bekar olmalarının öznel iyi oluş düzeyleri bakımından bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt problemde okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bir başka deyişle, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri arttıkça öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri artmaktadır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi davranışları sergiledikçe öğretmenlerin okula bağlılığını düşük düzeyde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etkileri, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destekleri ile öğretmenlerin okul bağlılığı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki saptanmıştır.

Bununla birlikte, okul müdürlerinin idealleştirilmiş etkileri, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destekleri ile öğretmenlerin öğretim yeterliği arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki saptanmıştır. Bu bulgu, okul müdürlerinin liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek gibi davranışları sergiledikçe öğretmenlerin öğretim yeterliğini düşük düzeyde de olsa arttırdığı sonucunu vermektedir. Ayrıca bu bulgu, okul müdürlerinin rol model oldukça, öğretmenlerde amaç ve güven duygusu oluşturdukça, onları motive edip, görüşlerini aldıkça ve yaratıcılıklarının gelişmesine destek sağladıkça öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini de arttırdığını göstermektedir.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan okul bağlılığı arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Eldeki bulgulara göre, öğretmenlerin öznel iyi

oluşlarının alt boyutu olan okul bağlılığının %24.8'inin ($R^2_{adjusted}=0.248$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Bu boyutlardan idealleştirilmiş etki ve bireysel desteğin öğretmenlerin okula bağlılığının olumlu ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan öğretim yeterliği arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Eldeki bulgulara göre, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan öğretim yeterliğinin %11'inin ($R^2_{adjusted}=0.110$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarından idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Bu boyutlardan idealleştirilmiş etkinin öğretmenlerin öğretim yeterliğinin olumlu ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar

- 1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- 2- Öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 3- Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık yaratmakta olduğu görülmüştür.
- 4- Öğretmenlerin yaşı değişkeninin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılama düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Buna göre 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 5- Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkeninin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılama düzeylerinde anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Buna göre, mesleğinde 1-5 ve 6-10 yıl aralığında olan

öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, mesleğinde 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının mesleğinde 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

- 6- Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerinin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini algılama düzeyleri bakımından anlamlı farklılık yarattığı gözlemlenmiştir. Buna göre, buldukları okulda 1-5, 6-10 ve 11-15 yıl aralığında çalışan öğretmenlerin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 7- Araştırmaya katılan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.
- 8- Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine yönelik görüşlerinin cinsiyet, kıdem, yaş ve okulda çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- 9- Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öznel iyi oluşlarının “Okul Bağlılığı” boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık yaratmakta olduğu görülmüştür.
- 10- Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öznel iyi oluşlarının “Öğretim Yeterliği” boyutunda anlamlı farklılık yaratmakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Öğretim Yeterliği” boyutunda 20-29 ve 30-39 yaş aralığındaki öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının 40-49 ve 50 ve üzerindeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 11- Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öznel iyi oluşları “Öğretim Yeterliği” boyutunda anlamlı farklılık yaratmakta olduğu görülmüştür. Buna göre mesleğinde 1-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının mesleğinde 16-20 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- 12- Öğretmenlerin okulda çalışma sürelerine göre öznel iyi oluşlarının “Okul Bağlılığı” boyutunda anlamlı farklılık yaratmakta olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, buldukları okulda 11-15 ve 16-20 yıl aralığında çalışan

öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına yönelik tutum puanlarının buldukları okulda 1-5, 6-10, 21-25 ve 26 ve üzerindeki yıl aralığında çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

13-Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasında anlamlı, pozitif yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

14-Eldeki bulgulara göre, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan okul bağlılığının %24.8'inin okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Bu boyutlardan idealleştirilmiş etki ve bireysel desteğin öğretmenlerin okula bağlılığının olumlu ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

15-Eldeki bulgulara göre, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının alt boyutu olan öğretim yeterliğinin %11'inin ($R^2_{adjusted}=0.110$) okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki, ilham verici güdüleme, entelektüel uyarım ve bireysel destek alt boyutları tarafından açıklandığı bulunmuştur. Bu boyutlardan idealleştirilmiş etkinin öğretmenlerin öğretim yeterliğinin olumlu ve anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Mevcut araştırma, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ve öznel iyi oluş ilişkisine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin öznel iyi oluşlarının desteklenmesi ve geliştirilmesine ilişkin bulgulara bağlı olarak uygulayıcılar ve araştırmacılara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1- Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin düşmesini önleyecek tedbirler alınabilir ve bu bağlamda öğretmenlere kendilerini kişisel ve eğitsel anlamda daha yetkin hissedebilmelerini sağlayacak seminerler ve eğitimler yapılabilir.

- 2- Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerini artırmaya ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik eğitim programlarına öznel iyi oluşa dair içerikler eklenebilir.
- 3- Bu çalışmada özellikle mesleki kıdemleri fazla olan öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu bağlamda mesleki kıdemleri daha fazla olan ve mesleklerinde son yıllara gelmiş öğretmenlere kendilerini daha iyi hissedebilmeleri ve verimliliklerini artırmaya yönelik mesleki ve sosyal yönden destek sağlanmalıdır.
- 4- Bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda erkek öğretmenlerin öznel iyi oluş seviyelerinin kadın öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri araştırılabilir ve kadın öğretmenlerin öznel iyi oluş algılarını iyileştirmek amaçlı çalışmalar yapılabilir.
- 5- Öğretmenlerin okul bağlılığını artırmak ve dönüşümcü liderlik algılarını yükseltmek amacıyla okul müdürlerinin öğretmenlerle arasındaki ilişkilerini geliştirmeleri, güvene dayalı bir ilişki kurmaları, karşılıklı beklentiler ve ihtiyaçlara yönelik okul içinde veya dışında çeşitli toplantıların ve okul etkinliklerinin düzenlenmesi sağlanmalıdır.
- 6- Okul müdürlerinin değişim sürecini daha başarılı bir şekilde yürütebilmeleri konusunda öğretmenlerle iş birliği yapmaları ve öğretmenlerin de süreci benimsemeleri sağlanabilir.
- 7- Okul müdürleri değişim politikalarını belirlerken ve özellikle ortak yürütülecek çalışmalarda öğretmenlerin de görüşlerine başvurabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- 1- Bu çalışma Ankara ili merkez ve ilçelerindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin yanıtları ile sınırlıdır. Araştırma farklı kademe, özel okullar ve farklı illeri de kapsayacak şekilde geliştirilerek uygulanabilir.
- 2- Mevcut araştırma öğretmen algılarına göre yapılmıştır. Okul müdürlerinin de görüşlerini içeren nitel bir çalışma yapılabilir.
- 3- Mevcut çalışmada liderlik türlerinden dönüşümcü liderlik algısı ele alınmıştır. Bu noktada farklı liderlik türleriyle de çalışma yapılması alana katkı sağlayacaktır.

4- Mevcut alışma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerine etkisini araştıran nitel çalışmalarla da yapılabilir.

Kaynaklar

- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297. Retrieved from DOI:10.1080/03055690701423085
- Aggarwal, J. & Krishnan, V.R. (2013) Impact of Transformational Leadership on Follower's Self-Efficacy: Moderating Role of Follower's Impression Management. *Management and Labour Studies*. 38 (4). p.297-313. Retrieved from DOI:[10.1177/0258042X13513129](https://doi.org/10.1177/0258042X13513129)
- Aksel, N. (2016). *Ortaokul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Motivasyonu Arasındaki İlişki* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aldair, J. (2005). *Etkili stratejik liderlik*. (S. F. Güneş, Çev.) İstanbul: Babiali.
- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 4.
- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. *Measures of personality and social psychological attitudes*, 1, 61-114.
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19-29.
- Antonakis, J. (2012). Transformational and charismatic leadership. *The nature of leadership*, 256-288.
- Ary, D., Jacobs, L. C., Razavieh, A., & Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education (7th ed.)*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Avcı, A. (2015). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri.
- Avolio, B., Bass, B.M. and Jung, D.I. (1999), "Re-Examining the Components of Transformational and Transactional Leadership Using the Multifactor Leadership Questionnaire", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 441-462.

- Babbie, E. R. (2010) *The practice of social research (12th ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage.
- Bacha, E., & Walker, S. (2013). The relationship between transformational leadership and followers' perceptions of fairness. *Journal of business ethics*, 116(3), 667-680.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel Sosyalleşme Kuram Strateji ve Taktikler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Baptiste, N. R. (2009). Fun and wellbeing: Insights from senior managers in a local authority, *Employee Relations*, 31(6), 600-612.
- Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press, New York.
- Bass, B. M., Avolio, B. (1993). *Transformational Leadership: A Response to Critiques*. M. Chemers ve R. Ayman (Ed.), *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (49-88). San Diego, CA: Academic Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, ThousandOaks, California: Sage.
- Bass, B. M. (1997). Personal Selling and Transactional/Transformational Leadership. *The Journal of Personal Selling & Sales Management*. 17 (3): 19-28.
- Bass, B. M., Avolio, B. (2000). *Multifactor Leadership Questionnaire: Sampler Set* (2.Baskı). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology press.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The leadership quarterly*, 10(2), 181-217.

- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions—An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Bennis, W. G. (1959). Leadership theory and administrative behavior: The problem of authority. *Administrative science quarterly*, 259-301.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). The strategies for taking charge. *Leaders*, New York: Harper. Row, 41.
- Bentham, J., 1789 [1996], *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, J. Burns and H.L. A. Hart (ed.), Oxford: Clarendon Press.
- Bilir, M. E. (2007). *Öğretmen algılarına göre ilköğretim okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu ilişkisinin incelenmesi* (Doctoral dissertation). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being* (Alpine, Chicago).
- Braun, P. M. W. (1977). *Psychological well-being and location in the social structure*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California, USA.
- Brickman, P. and Campbell, D. (1971) Hedonic Relativism and Planning the Good Society in Mortimer, H. and Appley (eds.) *Adaptation Level Theory: A Symposium*. (New York. Academic Press.) 287-301.
- Briones, E., Tabernerero, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122. Retrieved from DOI:[10.5093/tr2010v26n2a3](https://doi.org/10.5093/tr2010v26n2a3)
- Boehnke, K., Bontis, N., DiStefano, J. J., & DiStefano, A. C. (2003). Transformational leadership: an examination of cross-national differences and similarities. *Leadership & Organization Development Journal*. Retrieved from DOI:[10.1108/01437730310457285](https://doi.org/10.1108/01437730310457285)

- Bostingl, J. J. (2000). *Kalite okulları*. (Çev. Hayal Köksal), İstanbul: Dünya Yayınları.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/10615809608249406>
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Bow.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-360.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate application series)*. New York, NY: Routledge.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American psychologist*, 31(2), 117. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.31.2.117>
- Canbaz, F. (2019). *Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri İle Öğretmenlerin Örgüte Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Bolu-Merkez Ortaöğretim Örneği)*, (Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Carruthers, C., & Hood, C. D. (2004). The power of the positive: Leisure and well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38(2), 225-245. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317180687_The_power_of_the_positive_Leisure_and_wellbeing
- Carson, R. C., Butcher, J. N., & Mineka, S. (2000). *Abnormal psychology and modern life* (11th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- Celep, C. (2004). *Eğitim örgütlerinde dönüşümsel liderlik*. Anı Yayıncılık.
- Chelladurai, P. 1993. "Leadership". In *Handbook of research on sport psychology*, Edited by: Singer, R. N., Murphy, M. and Tennant, L. K. 647–671. New York: Macmillian.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard*

Educational Review, 76(2), 201-237. Retrieved from DOI:[10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn](https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn)

- Conger, J., & Kanungo, R. (1988). Behavioural dimensions of charismatic leadership. In J. Conger, R. Kanungo, & Associates. *Charismatic leadership: The elusive factor in organisational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9781118785317.weom110122>
- Cox, P. L. (2001). Transformational leadership: a success story at Cornell University. In *Proceedings of the ATEM/aappa 2001 conference* (Vol. 17, p. 2004).
- Cömert, M. (2004). Dönüşümcü liderlik. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Edam.
- Cropanzano, R. (2009). Writing nonempirical articles for *Journal of Management: General thoughts and suggestions*. *Journal of Management*, 35: 1304-1311. Retrieved from DOI: 10.1177/0149206309344118
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çetin, A. (2019). An Analysis of the Relationship between Teachers' Subjective Wellbeing and Their Occupational Resilience. *Sakarya University Journal of Education*, 9(3), 506-521. Retrieved from Doi:10.19126/suje.533847
- Çetin, K.Ö., & Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu yöneticilerinin dönüşümsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi [The connection between the transformational leadership of the secondary school directors and organizational commitment of the teachers]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19) 331–342. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19551/208389>
- Diaz-Saenz, H. R. (2011). Transformational leadership. *The SAGE handbook of leadership*, 5(1), 299-310.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 397-404. Retrieved from DOI:[10.1007/s11482-006-9007-x](https://doi.org/10.1007/s11482-006-9007-x)
- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1-43. Retrieved from DOI:[10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x)
- Diener, E., Diener, M., & Diener, C. (2009). Factors predicting the subjective well-being of nations. In *Culture and well-being* (pp. 43-70). Springer, Dordrecht.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(5), 926–935. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.926>
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 41-78. Retrieved from DOI:[10.1023/A:1010076127199](https://doi.org/10.1023/A:1010076127199)
- Diener, E., & Seligman, M. E. (2002). Very happy people. *Psychological science*, 13(1), 81-84. Retrieved from DOI:[10.1111/1467-9280.00415](https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415)
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective wellbeing: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E. ve Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. Retrieved from DOI:[10.1177/008124630903900402](https://doi.org/10.1177/008124630903900402)
- Dinç, G. (2018). *Özel eğitim kurumlarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Biruni Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Dublin, A. J. (2001). *Leadership*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Durmaz, C. (2020). *Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri ile okul iklimine ilişkin algıları ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce.
- Eckmann, H. L. (2005). Great Man's Theory: A personal account of attraction. Paper for the IBA Conference. San Diego: National University. Retrieved from <http://www.jamesconsulting.com/documents/GreatManTheory.pdf>
- Eid, M., & Larsen, R. J. (Eds.). (2008). *The science of subjective well-being*. Guilford Press.
- Eraslan, L. (2006). Liderlikte post-modern bir paradigma: dönüşümcü liderlik. *Journal of Human Sciences*, 8(1). Retrieved from <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/168>
- Erdoğruca, P. (2011). *Dönüşümcü (Transformasyonel) liderlik ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı, Yönetim Organizasyon Bilim Dalı, Konya.
- Ergün, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2017). Öğretmen öznel iyi oluş ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 385-397. Retrieved from DOI:[10.19126/suje.296824](https://doi.org/10.19126/suje.296824)
- Eryılmaz, A., & Kara, A. (2019). The Mediator Role of Goal Striving Between Teachers' Career Adaptability and Subjective Well-Being. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/681478>
- Fitch, R. I. G., Pedraza, Y. T. C., Sánchez, M. D. C. R., & Basurto, M. G. C. (2017). Measuring the subjective well-being of teachers. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(3), 25-59. Retrieved from DOI:[10.12928/jehcp.v6i3.8316](https://doi.org/10.12928/jehcp.v6i3.8316)
- Fişek, N. (1985). *Halk Sağlığına Giriş*, H.Ü. Dünya Sağlık Örgütü Hizmet Araştırma ve Araştırmacı Yetiştirme Merkezi Yayını No. 2, Çağ Matbaası, Ankara
- García-Moya, I., Brooks, F., Morgan, A., & Moreno, C. (2015). Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness: A health asset analysis. *Health*

Education Journal, 74(6), 641-654. Retrieved from DOI:[10.1177/0017896914555039](https://doi.org/10.1177/0017896914555039)

Gelmez, S. (2018). *İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri (İstanbul ili beyoğlu ilçesi örneği)* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Gholami B., Amou-Zadeh M., Shams S. (2013). "Factors affecting cultural trend deviations male and female students," in *Proceeding of the Second Congress on the Enhancing Strategies of Management, Calculating and Industrial Engineering at Organizations*, Vol. 12 101–122.

Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. E. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33, 3–13. Retrieved from DOI:[10.3102/0013189X033003003](https://doi.org/10.3102/0013189X033003003)

Göksal, G.Y. (2017). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri (Aydın İli Bozdoğan İlçesi Örneği)*. (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Denizli.

Güçlü, N., & Koşar, S. (2018). Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-470.

Gün, F. (2020). Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin okula bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.

Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Hallinger P and Heck RH (1998) Exploring the principal's contribution to school effectiveness 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9(2): 157–191. Retrieved from DOI:[10.1080/0924345980090203](https://doi.org/10.1080/0924345980090203)

- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14, 835-854. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Helliwell, J.F. (2008) *Life Satisfaction and Quality of Development*, No. w14507, National Bureau of Economic Research.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Hersey, P., Blanchard, K. H., & Johnson, D. E. (2007). *Management of organizational behavior* (Vol. 9). Upper Saddle River, NJ: Prentice hall.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of psychosomatic research*, Vol.11, 213-218. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Huta, V. (2015). 'The complementary roles of eudaimonia and hedonia and how they can be pursued in practice', in Joseph, S. (Ed.): Positive psychology in practice: Promoting Human Flourishing in Work, Health, Education, and Everyday Life, pp.159–182, John Wiley and Sons, Inc., Nottingham, UK.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları Modeli* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jalali, Z., & Heidari, A. (2016). The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City. *International Education Studies*, 9(6), 45-52. Retrieved from DOI:[10.5539/ies.v9n6p45](https://doi.org/10.5539/ies.v9n6p45)
- Kabadayı, R. (1982). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kahya, S. (2020). *Eğitim yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Yüksel lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 443-465. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10380/127019>

- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of personality and social psychology*, 65(2), 410. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.2.410>
- Kavousi-Kousha, Z., Ghaderi, A. R., & Moeini-Zadeh, M. (2014). The relationship between subjective well-being and job performance of nurses and its comparison with emergency and regular wards. *Journal of Clinical Psychology and Counseling*, 4(1), 15-23. Retrieved from doi:10.5539/ies.v9n6p45
- Kelly, M. L. (2003). Academic advisers as transformational leaders. *The Mentor: Innovative Scholarship on Academic Advising*, 5. Retrieved from <https://doi.org/10.26209/mj561674>
- Kerr, S., & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational behavior and human performance*, 22(3), 375-403. Retrieved from DOI:[10.1016/j.leaqua.2004.09.012](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2004.09.012)
- Keyes, C. L. (2002). The exchange of emotional support with age and its relationship with emotional well-being by age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 57(6), P518-P525. Retrieved from <https://doi.org/10.1093/geronb/57.6.P518>
- Keyes, C. L. (Ed.). (2012). *Mental well-being: International contributions to the study of positive mental health*. Springer Science & Business Media.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. Retrieved from DOI:[10.1037/0022-0663.100.3.702](https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702)
- Kotter, J. P. (2008). *Force for change: How leadership differs from management*. Simon and Schuster.

- Kotter, J. P. (2009). What leaders really do. *Harvard business review*, 68(3), 103-11. Retrieved from DOI:[10.1109/EMR.2009.5235494](https://doi.org/10.1109/EMR.2009.5235494)
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge: how to keep getting extraordinary things done in organizations*. California: Jossey- Bass.
- Kuhnert, R., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive/developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12, 648–657. Retrieved from DOI:[10.2307/258070](https://doi.org/10.2307/258070)
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Larsen, R. J., Diener, E. D., & Emmons, R. A. (1985). An evaluation of subjective well-being measures. *Social indicators research*, 17(1), 1-17.
- Leithwood, K. 1992. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5): 8–18.
- Liontos, L. B. (1992). Transformational leadership. ERIC Digest, Number 72. (Report No. EDO-EA92-5).
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of general psychology*, 9(2), 111-131. Retrieved from DOI: 10.1037/1089-2680.9.2.111
- Malik, S. Z., & Tariq, S. (2015). Relationship of Transformational Leadership, Psychological Well-Being and Self-Efficacy: A Mediation Analysis in University Faculty. *Journal of Quality and Technology Management*, 11(2), 93-109.
- Marry, A. (2010). Motivation and the performance of primary school teachers in Uganda: A case of Kimaanya-Kyabankuza division, Madaka District.

unpublished (Master of arts) dissertation Makerere University, Kampala, Uganda.

Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3rd ed.). Menlo Park, CA: Mind Garden, Inc.

Mayungbo, O. (2017) 'The moderating effect of socio-demographic characteristics on subjective wellbeing', *International Journal of Social Science Research*, Vol. 5, No. 1, pp.120–136. Retrieved from DOI:[10.5296/ijssr.v5i1.11009](https://doi.org/10.5296/ijssr.v5i1.11009)

McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. Retrieved from DOI:[10.21913/JSW.v4i1.599](https://doi.org/10.21913/JSW.v4i1.599)

McGregor, D. (1960). Theory X and theory Y. *Organization theory*, 358, 374.

Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory (MDT). *Social indicators research*, 16(4), 347-413.

Naami, A., & Piriyari, S. (2013). Role of perceived job success in the prediction of job well-being among the employees of industrial company in Isfahan. *Journal of Behavioral Science*, 7(4), 320-513.

Northouse, P. (2007) "*Leadership: Theory and Practice (4th ed.)*," Thousand Oaks: Sage.

Nunnally, J. C. (1978). An overview of psychological measurement. *Clinical diagnosis of mental disorders*, 97-146.

Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioral, and cognitive components of attitude. *Journal of experimental social psychology*, 5(1), 12-30. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(69\)90003-1](https://doi.org/10.1016/0022-1031(69)90003-1)

Önder, F. C., & Sarı, M. (2009). Öğretmenlerde öznel iyi olmanın yordayıcıları olarak okul yaşam kalitesi ve tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilim*, 9(3), 1205-1236.

Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Özkan, M. (2016). Liderlik Hangi Sıfatları, Nasıl Alıyor? Liderlik Konulu Makalelerin İncelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 615-639. Retrieved from DOI:[10.21547/jss.256732](https://doi.org/10.21547/jss.256732)
- Öztürk, A. (2015). Öğretmenlerin sahip oldukları yaşam amaçları ve sosyal desteğin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 338-347. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34517/385026>
- Pavot, W., & Diener, E. (2009). Review of the satisfaction with life scale. In *Assessing well-being* (pp. 101-117). Springer, Dordrecht.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142. Retrieved from DOI:[10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Renshaw, T. L. Long, A. C. J. ve Cook, C. R. (2015). Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289–306. Retrieved from DOI:[10.1037/spq0000112](https://doi.org/10.1037/spq0000112)
- Robbins, S. P., ve Judge, T. A. (2015). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem Çev. Ed. (14. bs.). Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi, 2013).
- Ryan, R. M., Deci, E. L., (2001), "On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-being". *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166. Retrieved from <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on The Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 57, No 6, 1069-1081. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. ve Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personal and Social Psychology*, 69, 719-727. Retrieved from DOI:[10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)

- Safia, M. (2020). *Öğretmen algılarına göre ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik rolleri ile okulların öğrenen örgüt olma ve öğretmen iş tatmini düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sallis, E. (2006). *Total Quality Management In Education* (Manajemen Mutu Pendidikan). Yogyakarta: IRCisod.
- Sarıdemir, T. (2015). *Öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve bazı kişisel değişkenlerin öğretmenlerin yaşam doyumu üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Sashkin, M., & Burke, W. W. (1990). *Understanding and assessing organizational leadership*. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership* (p. 297–325). Leadership Library of America.
- Schuler, R.S., Aldag, R.J. and Brief, A.P. (1977), "Role conflict and ambiguity: a scale analysis", *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 20, pp. 111-28. Retrieved from DOI:[10.1016/0030-5073\(77\)90047-2](https://doi.org/10.1016/0030-5073(77)90047-2)
- Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410. Retrieved from DOI:[10.1037/0003-066X.60.5.410](https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410)
- Shin, D. C., & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social indicators research*, 5(1), 475-492. Retrieved from DOI:[10.1007/BF00352944](https://doi.org/10.1007/BF00352944)
- Shirley, D., Hargreaves, A., & Washington-Wangia, S. (2020). The sustainability and unsustainability of teachers' and leaders' well-being. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12. Retrieved from DOI:[10.1016/j.tate.2019.102987](https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102987)

- Simic, I. (1998). Transformational leadership - the key to successful management of transformational organizational changes. *Facta Universitas*, 1(6), pp. 49-55. Retrieved from <http://facta.junis.ni.ac.rs/eao/eao98/eao98-06.pdf>
- Sisask, M., Värnik, P., Värnik, A., Apter, A., Balazs, J., Balint, M., ... & Wasserman, D. (2014). Teacher satisfaction with school and psychological well-being affects their readiness to help children with mental health problems. *Health education journal*, 73(4), 382-393. Retrieved from DOI:[10.1177/0017896913485742](https://doi.org/10.1177/0017896913485742)
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of leadership: A survey of the literature*. New York: Free Press.
- Stones, M. J., & Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales: A second order factorial study. *Social Indicators Research*, 17(1), 19-28. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/BF00354110>
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tesfaw, T. A. (2014). The relationship between transformational leadership and job satisfaction: The case of government secondary school teachers in Ethiopia. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(6), 903-918. Retrieved from DOI:[10.1177/1741143214551948](https://doi.org/10.1177/1741143214551948)
- Tichy, N. M. & Devanna, M. A. (1986). *The transformational leader*. New York, NY: Wiley
- Töremen, F., Yasan, T. (2010), İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüşümsel Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği), Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28 (2), 27-39. [Http://Pauegitimdergi.Pau.Edu.Tr/Makaleler/1446217860_27-39.Pdf](http://Pauegitimdergi.Pau.Edu.Tr/Makaleler/1446217860_27-39.Pdf)
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi geçerlik güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, vol.3, pp. 103-110.
- Tümkaya, S. (2011). Humor styles and socio-demographic variables as predictor of subjective well-being of turkish university students. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 158.

- Uzun, Ü. (2019). *Öğretmen adaylarının öznel iyi oluş psikolojik sağlamlılık ve yaşam kalitesi arasındaki yordayıcı ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and individual differences*, 36(3), 629-643. Retrieved from DOI:[10.1016/S0191-8869\(03\)00122-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00122-3)
- van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2004). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 365–375. <http://dx.doi.org/10.1348/0963179041752718>
- Westerhof, G. J., & Keyes, C. L. (2006). After the fall of the Berlin Wall: Perceptions and consequences of stability and change among middle-aged and older East and West Germans. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 61(5), S240-S247. Retrieved from DOI:[10.1093/geronb/61.5.S240](https://doi.org/10.1093/geronb/61.5.S240)
- Yang, Y. (2013). Principals' Transformational Leadership in School Improvement. *Journal of Academic Administration in Higher Education*, 9(2), 77-83. Retrieved from DOI:[10.1108/IJEM-04-2013-0063](https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0063)
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. Bağlam Yayıncılık.
- Yıldız, G., (2014). *Rekreasyon araştırmaları için temel bir değişkenin kavramsal ve operasyonel tanımlarıyla sunumu ve geleneksel ön kabullere yönelik eleştirel sınamalar* (Yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yukl, A.Gary, (1991). *Leadership in Organizations*, New Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*, 9/e. Pearson Education India.
- Yüksel, H. İ. (2015). *Okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri ile öğretmenlerin psikolojik sermaye arasındaki ilişki* (Yüksel lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Zaleznik, A. (1977). "Managers and leaders: Are they different?" *Harvard Bus. Rev.*, 55(3), 67–78.

Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015. Retrieved from DOI:[10.3102/0034654315626801](https://doi.org/10.3102/0034654315626801)

EK-A: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

The screenshot displays the Convergence email client interface. The top bar shows the user's name, GULSAH KAHRAMAN, and options for Themes, Help, and Sign out. The left sidebar contains navigation options: Messages, Quota (10% of 5120.0MB), and folders: Inbox (17), Trash (88), Sent, and Drafts (5). The main content area shows an email from Tezcan YASAN to GULSAH KAHRAMAN. The email subject is "Re: Ölçek Kullanım İzni Talebi hk_ Gülşah Kahraman". The email body contains the following text:

Atıfta bulunmak koşuluyla kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.
Tezcan YASAN
Malatya Maarif Müfettişi

16 Kas 2020 Paz 13:24 tarihinde GULSAH KAHRAMAN - Sayın Hoca'm,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Programı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Çalışmalarımı Doç. Dr. Gökhan Arastaman'ın danışmanlığında yürütmekteyim.

Bu e-postayı size yöneticilerin liderlik stillerini ölçmek için Avolio ve Bass'ın geliştirdiği, sizin Prof. Dr. Fatih Töremen ile birlikte Türkçeye uyarlamış olduğumuz "Dönüşümsel Liderlik Ölçeği" konusunda yazmaktayım.

Yürütmekte olduğumuz "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Özel İyili Oluşları İle İlişkisi" başlıklı tez çalışmam kapsamında, tarafınızca geliştirilmiş bulunan "Dönüşümsel Liderlik Ölçeği"ni izniniz olursa ve bizimle paylaşırsanız kullanmak istemekteyiz.

Değerli katkılarınız ve desteğiniz için teşekkürlerimi sunarım.

EK-B: Dönüşümcü Liderlik Ölçeği Kullanım İzni

Convergence Welcome GULSAH KAHRAMAN Themes Help Sign out

Messages 110

Quota: 10% of 5120.0MB

Inbox (17)
Trash (88)
Sent
Drafts (5)

Get Mail Write Reply Forward Move Print Delete

Subject: Re: Ölçek Kullanım İzin Talebi hk., Gülşah Kahraman
From: Gulshah KAHRAMAN
Date: 11/18/20 03:00 AM
Size: 40KB

Subject: Re: Ölçek Kullanım İzin Talebi hk., Gülşah Kahraman
To: GULSAH KAHRAMAN

Date: 11/16/20 03:16 PM
From: "Dr. Fatih TOREMEN"

Gülşah hanım ölçeğimizi kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar.
16 Kasım 2020 Pazartesi 14:56:51 GMT+3 tarihinde, GULSAH KAHRAMAN <>>

Sayın Hoca'm,

Sizin ölçeğinizi ekte bulunan Aysun Akçay Gungör'ün doktora tezi çalışmasında görmüştük. Dolayısıyla ölçeğiniz Ek-6'da mevcut. Eğer sizin için de bir mahsuru yoksa bu çalışmadaki "Dönüşümsel Liderlik Ölçeği"ni kullanmak istemekteyiz. Değerli katkılarınız ve desteğiniz için teşekkürlerimi sunarım.

Saygılarımla
Gülşah KAHRAMAN

On 11/16/20 02:11 PM, "Dr. Fatih TOREMEN" <>>

Gülşah hanım merhaba bahsettiğiniz ölçeği kullanılı çok uzun zaman oldu muhtemelen eski bilgisayarında kalmıştır. Soz konusu bilgisayarımı bir yakınıma hediye ettim ve o da sıfırlamış olabilir, eğer çalışmalardan ölçeğe ulaşabiliyorsanız kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda başarılar diliyorum.

16 Kasım 2020 Pazartesi 13:02:55 GMT+3 tarihinde, GULSAH KAHRAMAN <>>

Sayın Hoca'm,

EK-C: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni

The screenshot shows a webmail interface with the following content:

Subject: Re: Ölçek Kullanım İzin Talebi hk., Gülşah KAHRAMAN
To: GULSAH KAHRAMAN +
Date: 11/09/20 09:53 PM
From: Eir Ergün +

Attachments: Ölçel İyi oluş ölçeği... (236KB)*, TSWQ measure + user... (152KB)*, Öğretmen Oznel İyi O... (16KB)*, rensaw2015.pdf (10.9MB)*

Merhaba Gülşah Hanım,

Ölçeği çalışmanızda kullanmanızdan memnun oluuz.
Ekte orijinal versiyonuna ve Türk kültürüne uyarlanmış versiyonuna ilişkin belgeleri gönderiyorum.
Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

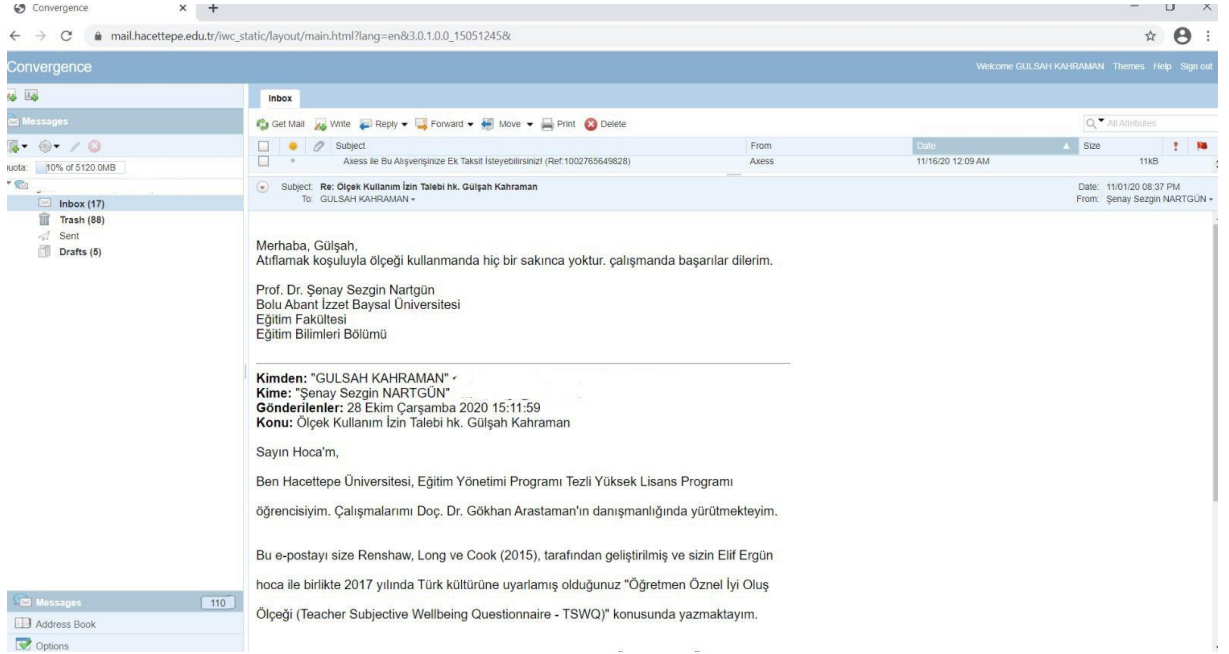
Research Assistant EİR ERGÜN
Faculty of Education
Department of Educational Administration and Supervision
Abant İzzet Baysal University
Bolu/Turkey

GULSAH KAHRAMAN - >, 9 Kas 2020 Paz, 10:05 tarihinde şunu yazdı:
Sayın Hoca'm,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Programı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Çalışmalarımı Doç. Dr. Gökhan Arastaman'ın danışmanlığında yürütmekteyim.

Bu e-postayı size Renshaw, Long ve Cook (2015), tarafından geliştirilmiş ve sizin Prof. Dr.

EK-Ç: Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği Kullanım İzni



The screenshot shows a webmail interface with the following content:

Convergence (Welcome: GULSAH KAHRAMAN Themes Help Sign out)

Messages (10% of 5120.0MB)

Inbox (17)
Trash (88)
Sent
Drafts (5)

Message Header:
Subject: Re: Ölçek Kullanım İzni Talebi hk. Gülşah Kahraman
From: Axxess
Date: 11/16/20 12:09 AM
Size: 11KB

Message Body:
Merhaba, Gülşah,
Atflamak koşuluyla ölçeği kullanmada hiç bir sakınca yoktur. çalışmada başarılar dilerim.

Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

Metadata:
Kimden: "GULSAH KAHRAMAN" <>
Kime: "Şenay Sezgin NARTGÜN"
Gönderilenler: 28 Ekim Çarşamba 2020 15:11:59
Konu: Ölçek Kullanım İzni Talebi hk. Gülşah Kahraman

Sayın Hoca'm,

Ben Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi Programı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Çalışmalarımı Doç. Dr. Gökhan Arastaman'ın danışmanlığında yürütmekteyim.

Bu e-postayı size Renshaw, Long ve Cook (2015), tarafından geliştirilmiş ve sizin Elif Ergün hoca ile birlikte 2017 yılında Türk kültürüne uyarlanmış olduğunuz "Öğretmen Öznel İyi Oluş Ölçeği (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire - TSWQ)" konusunda yazmaktayım.

EK-D: Veri Toplama Aracı

VERİ TOPLAMA ARACI

16/03/2021

Değerli Katılımcı,

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalında danışmanlığını Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN'ın yürüttüğü bu çalışmada Yüksek Lisans Tezimi için veri toplanması amaçlanmaktadır. “Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ile İlişkinin İncelenmesi” isimli bu çalışma okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin öznel iyi oluşları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amaçlanmaktadır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya istediğiniz zaman devam etmeyebilir ya da çalışmayı yarıda bırakabilirsiniz. Ölçeklerin doldurulması yaklaşık olarak 10-15 dakikalık bir zaman alacaktır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Lütfen her bir ölçeğin başında verilen yönergeleri dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışınız. Soruların doğru ya da yanlış cevabı yoktur. Çalışma esnasında onay vermeden önce aklınıza gelen soruları araştırmacıya sormak istediğiniz zaman sormaktan çekinmeyiniz.

Size verilen ölçeklerin üzerine adınızı ya da herhangi bir kimlik bilgisi yazmayınız. Kimlik bilgileriniz istenmemekle birlikte, verdiğiniz tüm yanıtlar gizli tutulacaktır. Bu çalışmadan elde edilen veriler sadece akademik amaçlı olarak kullanılacak olup, başka kişi veya kurumlarla paylaşılmayacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için her bir maddeyi samimiyetle cevaplandırmanız önem taşımaktadır. Soruları cevaplandırırken, herhangi bir zarar görme riskiniz olmayacaktır. Ölçeklerin uygulanması için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

Eğer bu çalışmayla ilgili olarak bir sorunuz olursa ya da çalışma tamamlandıktan sonra ilgili sonuçlar hakkında bilgi edinmek istiyorsanız Gülşah KAHRAMAN (e-posta: gulsah.kahraman@hacettepe.edu.tr) ile bağlantıya geçebilirsiniz.

Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacılar

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

Gülşah KAHRAMAN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda sizi tanımlayacak kişisel bilgiler bulunmaktadır.Lütfen uygun bulduğunuz seçeneği (x) şeklinde işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek	<input type="radio"/> Diğer			
Yaşınız	<input type="radio"/> 20-29	<input type="radio"/> 30-39	<input type="radio"/> 40-49	<input type="radio"/> 50 ve üzeri		
Son Eğitim Durumunuz	<input type="radio"/> Ön lisans	<input type="radio"/> Lisans	<input type="radio"/> Lisansüstü			
Kıdem Durumunuz	<input type="radio"/> 1-5 yıl	<input type="radio"/> 6-10 yıl	<input type="radio"/> 11-15 yıl	<input type="radio"/> 16-20 yıl	<input type="radio"/> 21-25 yıl	<input type="radio"/> 26 yıl ve üzeri
Okulda Çalışma Süresi	<input type="radio"/> 1-5 yıl	<input type="radio"/> 6-10 yıl	<input type="radio"/> 11-15 yıl	<input type="radio"/> 16-20 yıl	<input type="radio"/> 21-25 yıl	<input type="radio"/> 26 yıl ve üzeri
Medeni Durum	<input type="radio"/> Bekar	<input type="radio"/> Evli				

2. BÖLÜM: DÖNÜŞÜMCÜ LİDERLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ifadelere ne derece katılıyorsunuz ya da katılmıyorsunuz? Görüşünüzü 1- Hiçbir Zaman 2- Nadiren 3- Ara Sıra 4- Sıklıkla 5- Her Zaman seçeneklerinden birini çarpı(x) ile işaretleyerek belirtiniz.		1- Hiçbir Zaman	2- Nadiren	3- Ara Sıra	4- Sıklıkla	5- Her Zaman
Okulumuzda; Yöneticilerimiz						
1	Kendisinin çok önemli gördüğü değerleri bize anlatır.					
2	İnandıklarımızı yapmanın önemini vurgular.					
3	Güçlü bir amaç duygusuna sahip olmanın önemini belirtir.					
4	Düşünce, değer ve inançlarında kararlılık gösterir.					
5	Faaliyetlerimizin altında yatan ana amacı açıklar.					
6	Zorlukların üstesinden gelmek için birbirimize inanarak nasıl yardımlaşabileceğimiz hakkında konuşur.					
7	Ortak bir görev duygusuna sahip olmanın önemini vurgular.					
8	Faaliyetlerinin moral ve ahlaki sonuçlarını göz önünde bulundurur.					
9	Zor sorunlar karşısında yılmadan mücadele eder.					
10	İfade ettiği değerlerle tutarlı bir şekilde davranır.					
11	Yüksek standartlar belirler.					
12	Heyecan verici yeni imkanlar sunar.					
13	Sürekli olarak cesaret vericidir.					
14	Başarıya giden yollar üzerine dikkatimi odaklar.					
15	İşle ilgili önemli konulardan beni haberdar eder.					
16	Yapmak istediğini başarmak için azim gösterir.					
17	Amaçlarımızı başaracağımıza dair güven ifade eder.					
18	Gelecek hakkında iyimserlikle konuşur.					
19	Başarılı olmak için ihtiyaçlar hakkında şevkle konuşur.					
20	Gelecek hedefini açıkça ifade eder.					
21	Düşüncelerimi ve fikirlerimi ifade etmek için beni cesaretlendirir.					
22	Desteksiz fikirlerden daha çok delil ve akıl yürütmeyi kullanarak problemleri ifade etmeyi cesaretlendirir.					
23	Geleneksel eski çalışma usullerini sorgular.					
24	Varsayımları sorgulamanın önemini vurgular.					
25	Uygun olup olmadığını sorgulamak için eleştirel varsayımları yeniden inceler.					
26	Hiç sorgulanmayan fikirleri yeniden düşünmemiz için bizi cesaretlendirir.					
27	Problemleri çözerken farklı bakış açıları sunar.					
28	Problemlere farklı açılardan bakmak için yeni yollar önerir.					
29	Problemlere farklı açılardan bakmamızı sağlar.					
30	Geleneksel problemlerin üstesinden gelmek için sıra dışı düşünmeye cesaretlendirir.					
31	Başkalarının yeteneklerini ve ihtiyaçlarını nasıl teşhis edeceğimi bana öğretir.					
32	Bana bir grup üyesinden ziyade bir birey olarak davranır.					
33	Beni, güçlü yönlerimi geliştirmeye odaklar.					
34	Her birimize farklı amaçları, yetenekleri ve ihtiyaçları olan bireyler olarak davranır.					
35	Kişisel gelişimi destekler.					
36	Kişisel dikkatini, ihmal edilmiş görünen üyelere verir.					
37	Endişelerimi dikkatlice dinler.					
38	Gelişmem için faydalı öğütler verir.					
39	Beni yetiştirmek ve öğretmek için zaman harcar.					

3. BÖLÜM: ÖĞRETMEN ÖZNEL İYİ OLUŞ ÖLÇEĞİ

Aşağıda öğretmenlerin öznel iyi oluşlarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Lütfen her ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve bu ifadelerin yanında yer alan seçeneklerden size uygun olan ifadeyi işaretleyiniz.

Görüşünüzü 1- Neredeyse Hiçbir Zaman 2- Bazen 3- Sık Sık 4- Neredeyse Her Zaman seçeneklerinden birini çarpı(x) ile işaretleyerek belirtiniz.

		1- Neredeyse Hiçbir Zaman	2- Bazen	3- Sık Sık	4- Neredeyse Her Zaman
1	Kendimi bu okula ait hissediyorum.				
2	Başarılı bir öğretmenim.				
3	Bu okulda gerçekten kendim olabilirim.				
4	Öğrencilerin yeni şeyler öğrenmesine yardım etmede iyiyim.				
5	Bu okuldaki insanların beni önemsediklerini hissediyorum.				
6	Bir öğretmen olarak pek çok şey başardım.				
7	Bu okulda saygı görüyorum.				
8	Öğretmenliğimin etkili ve yararlı olduğunu hissediyorum.				

YANITLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.

EK-E: Etik Komisyonu Onay Bildirimi



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Tarih: 03/02/2021
Sayı: E-35853172-300-00001431179

0001431179

Sayı : E-35853172-300-00001431179
Konu : Gülşah KAHRMAN Hk. (Etik Komisyon İzni)

3.02.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.01.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001390721 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencilerinden **Gülşah KAHRMAN**'ın hazırlamış olduğu ve **Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN** Arastaman sorumluluğunda yürütülen "**Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları İle İlişkisi**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **26 Ocak 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys> adresinden 509156f2-379b-429d-a083-cf2985b12142 kodu ile erişebilirsiniz.
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 509156F2-379B-429D-A083-CF2985B12142

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Memur

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: .

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr



EK-F: Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Tarih:
14/04/2021
Sayı:
E-605.99-0000

0001542165

Sayı : E-14588481-605.99-24154928
Konu : Araştırma izni

14.04.2021

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 nolu Genelgesi.
b) 19/03/2021 tarihli ve 00001504886 sayılı yazımız.

İlgi (b) yazı ile yapılan Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans programı öğrencisi Gülşah KAHRAMAN'ın "**Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları İle İlişkisi**" konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzde uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Hacettepe Üniversitesi

Bilgi:
9 Merkez İlçe

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Emniyet Mah. Alparslan Türkeş Cad. 4/A Yenimahalle/ANKARA

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (312) 306 89 07

Bilgi için: D. KARAGÜZEL

E-Posta: istatistik06@meb.gov.tr

Unvan : Memur

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi: www.meb.gov.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 65ce-394e-39be-9555-59f0 kodu ile teyit edilebilir.

EK-G: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

...../...../.....

Gülşah KAHRAMAN

EK-Ğ: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

...../...../.....

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

Tez Başlığı: Okul Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öznel İyi Oluşları ile İlişkisi

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

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
02/06/2021	139	250889	28/06/2021	%17	1598976218

Uygulanan filtreler:

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

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

Ad Soyadı: Gülşah KAHRAMAN

Öğrenci No.: N18132547

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

Doç. Dr. Gökhan ARASTAMAN

EK-H: Thesis/Dissertation Originality Report

...../...../.....

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

Thesis Title: The Relationship Between School Principals' Transformational Leadership Characteristics and Teachers' Subjective Well Being

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

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
02/06/2021	139	250889	28/06 /2021	%17	1598976218

Filtering options applied:

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

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

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Gülşah KAHRAMAN
Student No.: N18132547
Department: Educational Sciences
Program: Educational Administration
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Gökhan ARASTAMAN

EK-I: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

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

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

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

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

..... / /

Gülşah KAHRAMAN

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

(1) *Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tez erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.*

(2) *Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanın önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tez erişime açılması engellenebilir.*

(3) *Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.*

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

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

